

ISSN 2304-4470

Криворізький державний педагогічний університет

**ПЕДАГОГІКА**

**ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ**

**ШКОЛИ**

Збірник наукових праць  
Засновано 2000 р.

**Випуск 3 (49)**

Кривий Ріг  
2016

Засновник

Криворізький державний педагогічний університет  
*Затверджене як фахове видання з педагогічних наук*  
*Постанова Президії ВАК України від 10.02.1010 року № 1-05/1*  
*(зі змінами від 15.04.2014 р. № 455).*

**Головний редактор**

*Дороніна Т. О.*, д-р пед. наук, проф., КДПУ.

**Редакційна колегія:**

*Бакум З. П.*, д-р пед. наук, проф., ДВНЗ «КНУ»; *Гаманюк В. А.*, д-р пед. наук, проф., КДПУ; *Дубенко Н. Г.*, канд. пед. наук, доцент, (Республіка Білорусь); *Ковшар О. В.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Коновал О. А.*, д-р пед. наук, професор, КДПУ; *Кругляк І.*, д-р пед. наук, проф., (Польща); *Лаврентьєва О. О.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Лов'янова І. В.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Мазур П.*, проф., (Польща); *Мишеніна Т. М.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Овчаренко Н. О.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Савченко Л. О.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ; *Семеріков С. О.*, д-р пед. наук, проф., ДВНЗ «КНУ»; *Шрамко Я. В.*, д-р філософ. наук, проф., КДПУ; *Яковлєва В. А.*, д-р пед. наук, доцент, КДПУ.

*Рекомендовано до друку вченою радою*  
*Криворізького державного педагогічного університету*  
*(протокол № 7 від 16.02.2017 р.).*

*Електронні версії статей оприлюднюються на офіційному сайті видання*  
*<http://journal.kdpu.edu.ua/pedag>*

**П 24 Педагогіка вищої та середньої школи** : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : ВЦ КДПУ; Айс Принт, 2016. – Вип. 3 (49). – 397 с.

Збірник наукових праць «Педагогіка вищої та середньої школи» містить матеріали, присвячені висвітленню теоретико-практичних проблем педагогіки вищої та загальноосвітньої школи, становлення і розвитку освітньої парадигми, інтеграції психолого-педагогічних чинників в організацію навчально-виховного процесу.

УДК-378 (082)  
ББК 74.2+74.58

© КДПУ, 2016  
© Колектив авторів, 2016  
© Томашевський В. В. (обкладинка), 2016  
© Іванова В. В. (упорядкування), 2016

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.013.42: 378

*Зоя Бондаренко*

#### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проблема дослідження полягає у визначенні нових підходів до організації виховної роботи зі студентами вищої школи на засадах ідей позитивної психології як умови їхнього успішного професійного становлення. Автор на підставі проведених досліджень, опрацювання психолого-педагогічної літератури та власного досвіду виховної діяльності розкриває специфіку виховання студентської молоді. Звернено увагу на волонтерство як соціально-педагогічний ресурс у контексті виховання молоді.

*Ключові слова:* студенти, виховання, вищий навчальний заклад, підходи, волонтерство, позитивна психологія, громадянська активність, Центр соціальних ініціатив і волонтерства.

#### **Бондаренко З. Современные подходы к воспитанию студенческой молодёжи в условиях высшего учебного заведения.**

Проблема исследования состоит в определении новых подходов к организации воспитательной работы со студентами высшей школы на основе идей позитивной психологии как условия их успешного профессионального становления. Автор на основе проведенных исследований, обработки психолого-педагогической литературы и собственного опыта воспитательной деятельности раскрывает специфику воспитания молодёжи. Обращено внимание на волонтерство как социально-педагогический ресурс в контексте воспитания молодёжи.

*Ключевые слова:* студенты, воспитание, высшее учебное заведение, подходы, волонтерство, позитивная психология, гражданская активность, Центр социальных инициатив и волонтерства.

Нинішні процеси національного відродження в Україні, інтеграція держави до європейського та світового співтовариства потребують посиленої уваги суспільства до виховання української молоді, зокрема студентства. Зрозуміло, що на виховний процес у вищих навчальних закладах покладають вагомі завдання, пов'язані зі створенням умов для успішної соціалізації й самореалізації

особистості в інформаційному суспільстві, формуванням критичного мислення, набуттям навичок комунікації та спільної взаємодії й співпраці, навичок поведінки в сучасному непростому цифровому середовищі тощо. Окрім зазначених навичок і широкого спектра компетенцій, які б сприяли формуванню конкурентоспроможного, високоосвіченого фахівця, у випускника вишу мають бути добре розвинуті й особистісні якості – творчість, старанність, мудрість, сміливість, ініціативність, толерантність та лідерство.

Нинішня студентська молодь залишається носієм нових поглядів, нового стилю життя й поведінки, рушійною силою соціальних змін. Зважаючи на це, одним із основних завдань може бути аналіз здобутків у виховній роботі, удосконалення навчально-виховного процесу, сприяння професійній і соціальній зрілості студентів, включаючи можливості організаційно-виховної роботи з цією категорією. Нова молодь, яка на «ти» з найновішими комп'ютерними технологіями, яка прагне отримувати не одну вищу освіту, яка знаходить можливість працювати, проживати в цивільному шлюбі, творчо розвиватись, відвідуючи додаткові семінари, заняття школи волонтерів тощо, потребує і нового ставлення до себе, а отже, і пошуку нових форм роботи в спільній взаємодії «студент-викладач», нових підходів у виховному впливі.

*Метою* дослідження є аналіз особливостей виховної роботи зі студентською молоддю в умовах вищого навчального закладу на засадах ідей позитивної психології як умови її успішного професійного становлення. З огляду на наукові дослідження з проблеми організації виховної роботи зі студентською молоддю у світлі ідей позитивної психології в останні роки можна зазначити, що практики використання результатів досліджень позитивної психології в цій галузі ще недостатньо. Зрозуміло, що стратегія виховної діяльності щодо розвитку та самореалізації особистості студента має вибудовуватися згідно з основними завданнями вищої школи, серед яких важливими є питання їх професійної й особистісної підготовки, використання потенціалу гуманістичної педагогіки і психології.

Виховання або соціалізація студентів посідає важливе місце в теорії і практиці діяльності вищої школи, оскільки є однією з найгостріших проблем, визначає перспективи розвитку професійної налаштованості і соціально-педагогічної практики молоді. Зрозуміло,

що необхідно сприяти активному й творчому включенню молодого покоління в процес формування матеріальних і духовних благ. У студентські роки молоді люди найбільш активно долучаються до цінностей культури, здобувають навички діяльності, інтенсивно розширюють коло спілкування. На думку Н. Волкової, завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність. Студентський вік охоплює і юнацький період, і частину дорослого етапу розвитку і становлення людини. Цей вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. У цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого. Формуються і закріплюються схильності та інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення [3, с. 235].

Аналіз досліджень останніх років свідчить про зростання інтересу до процесу виховання чи соціалізації особистості як наукової проблеми у працях представників різних наукових шкіл та напрямів (Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Парсонс, П. Сорокін та ін.). Міждисциплінарний характер наукового аналізу проблеми відображено в працях із філософії (С. Азаренко, В. Андрущенко, М. Горлач, Г. Заїченко, І. Кальний, М. Рагозін, В. Сагатовський, О. Харчев та ін.), соціології (В. Волович, І. Кон, В. Піча, Г. Смелзер та ін.), психології (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, О. Асмолов, О. Бодальов, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.), педагогіки (В. Бочарова, Б. Вульф, І. Грязнов, В. Лозова, Н. Лавриченко, Л. Міщик, Г. Пустовіт, І. Ящук).

Серед сучасних українських і російських науковців, які досліджують сутність соціалізації, особливості її перебігу в трансформаційних умовах, актуальними є напрацювання соціальних психологів (Г. Андреева, Н. Коваліско, Б. Паригін, А. Реан та ін.), соціальних педагогів (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Ж. Петрочко, С. Савченко, Н. Сейко, С. Харченко та ін.). Проблема формування морального досвіду і ціннісних орієнтацій, базової культури як основи

соціалізації особистості стала предметом досліджень І. Беха, О. Газмана, І. Мартинюка та ін. Значну увагу розкриттю соціального середовища як фактора соціалізації особистості приділяли дослідники теорії і практики процесу соціального виховання студентської молоді: О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, Н. Лавриченко, С. Литвиненко, Г. Локарева, О. Лукач, Л. Міщик, І. Мигович, В. Петрович, О. Песоцька, В. Поліщук, Ю. Поліщук, В. Радул, С. Савченко, В. Тименко, С. Харченко, С. Шашенко, В. Юрченко та інші.

Зокрема, процес соціалізації студентів у вищому навчальному закладі досліджували М. Галагузова, Н. Голованова, А. Ковальова, І. Ліпський, М. Шилова та інші. За останнє десятиліття різним питанням соціалізації студентів присвячено ряд дисертацій українських і російських учених: науково-теоретичним засадам соціалізації студентської молоді (С. Савченко), соціалізації студентів-першокурсників у вищому педагогічному навчальному закладі (Л. Дябел); соціалізації студентів засобами мовних комунікацій (І. Курлішук), діяльності студентських волонтерських груп, об'єднань (З. Бондаренко, Т. Лях); педагогічним умовам формування соціальної компетентності студентів у процесі їхньої професійної підготовки (Н. Малюткіна), педагогічним умовам соціалізації студентів мистецьких педагогічних спеціальностей (Г. Овчаренко); соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу (О. Севастьянова), соціальній адаптації студентів (В. Стрельцова). Попри досліджувані проблеми виховання, соціалізації студентів, все ще залишаються не до кінця вивченими інноваційні форми виховної роботи, підходи до визначення багатьох педагогічних дефініцій, які набули вже іншого значення, ужитку тощо.

Зважимо на те, що молодь функціонує в надзвичайно складному й динамічному соціумі, який є не просто середовищем її існування. Він постає перед людиною у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, які мусять бути більш чи менш успішно розв'язані кожним членом суспільства. Тому зараз чітко треба з'ясувати, які з цих завдань ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а й перед кожною окремою молодою людиною, аби допомогти їй виробити єдино правильну індивідуальну життєву програму. У цьому слід вбачати сплановані,

чіткі дії тих, хто має безпосереднє відношення до організаційно-виховної роботи в умовах вузу: проректорів з гуманітарної освіти та виховання, заступників деканів з виховної роботи, кураторів та викладачів. При цьому вища школа як соціальний інститут виступає важливим фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації й відіграє в ньому пріоритетну роль [1, с. 12].

У науково-педагогічній літературі існують різні визначення поняття виховання. Дослідники Н. Бордовська, А. Реан розуміють виховання як процес взаємодії суб'єктів виховної системи для забезпечення умов активного освоєння і відтворення особистістю системи соціальних цінностей і норм, властивих як нації в цілому, так і окремим її складовим елементам (соціальним групам, родинам, окремим особистостям); це практико-перетворювальна діяльність вихователів, спрямована на зміну психічного стану, світогляду і свідомості, знання і способу діяльності, особистості й ціннісних орієнтацій вихованця. Специфіку виховання можна простежити у визначенні мети і позиції вихователя стосовно вихованця. При цьому вихователь враховує єдність природної, генетичної, психологічної і соціальної суті вихованця, а також його вік і умови життя. Важливо розуміти під вихованням передачу соціального досвіду і світової культури; виховний вплив на людину, групу людей або колектив (прямий і непрямий, опосередкований); організацію способу життя і діяльності вихованця; виховну взаємодію вихователя і вихованця; створення умов для розвитку особистості вихованця, тобто надання йому допомоги і підтримки у випадку сімейних проблем, труднощів у навчанні, спілкуванні або професійній діяльності [5, с. 283].

У сучасній науці проблема соціалізації особистості студента розглядається в кількох напрямках: а) формування особистості студента, який здатний успішно виконувати функції громадянина держави; б) формування особистості студента, який повинен оволодіти нормами моралі свого народу, його національними традиціями і навчитися використовувати їх у своїй практичній діяльності; в) формування особистості студента, відкритого новому досвіду, толерантного до ситуації неоднозначності, здатного вирішувати складні життєві колізії; г) формування соціально активної особистості студента, який готується до виконання у суспільстві активної життєвої позиції [1; 2; 3; 4; 5].

Загальновідомо, що на кожному етапі розвитку суспільства формується специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Дослідник О. Лукач вважає, що це відбувається через трансформацію особистістю власної системи поглядів на життя та моральні цінності, засвоєння культури людських відносин, формування життєвого ідеалу, власної моделі моральної поведінки [4, с. 402]. Педагогові вищої школи слід зважити на досить поширену стереотипну думку, згідно з якою старше покоління є носієм справжніх цінностей, життєвих смислів, стійкості, з якими періодично «сперечаються» нові покоління. Однак відомо, що молодь в усі часи прагне одного – утвердити себе в цьому світі. Просто для кожного нового покоління цей світ завжди різний, і утверджувати себе доводиться по-різному.

Загальновідомо, що на кожному етапі розвитку суспільства формується специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Це відбувається через трансформацію особистістю власної системи поглядів на життя та моральні цінності, засвоєння культури людських відносин, формування життєвого ідеалу, власної моделі моральної поведінки.

У сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається значне тяжіння до категорії «цінності». Для педагогів важливо звернути увагу на поняття «особистісна цінність» з огляду на виховну практику навчального закладу. На думку І. Беха, поняття «цінності», що формувалося в цей час, досить широке: усе, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. При визначенні цього поняття, зрозуміло, враховується його соціальна і психологічна природа. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються на внутрішні мотиви поведінки особистості. Вони виступають унормованими утвореннями, певними внутрішніми приписами. Ці останні, зі свого боку, завдають необхідну чи бажану поведінку. Але ж її можливо задати й інакше: у вигляді ідеалу, взірця для наслідування. При цьому, якщо ідеалом слугує людина, яка обрана такою тому, що виконує відповідні норми, то ми маємо можливість лише у формі завдання однієї й тієї самої норми чи сукупності норм [1, с. 245].



Педагогові вищої школи слід зважити на досить поширену стереотипну думку, згідно з якою старше покоління є носієм справжніх цінностей, життєвих смислів, стійкості, проти яких періодично протидіють нові покоління. Звідси – постійні розмови про специфічну молодіжну субкультуру, та нарікання спеціалістів на нерозуміння ними сучасної молоді. Однак відомо, що молодь в усі часи бажає одного – утвердити себе в цьому світі. Просто для кожного нового покоління цей світ завжди різний, і утверджувати себе доводиться по-різному.

Додамо лише, що соціальними передумовами прийнято вважати наявні в суспільстві ідеологічні утворення та соціальні інституції, які «задають» і трансплюють суб'єкту об'єктивні смисли його існування. Форми, у яких передаються ці потенційні визначальні чинники особистісних цінностей, різноманітні. Вони містяться у філософських поглядах, у творах літератури й мистецтва, у зведеннях законів, у системах нагород, заохочень і покарань, у традиціях, у громадській думці тощо аж до педагогічних вказівок на те, що «добре» і що «погано». Усе перелічене може бути усвідомлене як об'єктивно фіксовані засоби та форми роботи суспільства взагалі і професорсько-викладацького й кураторського складу зокрема, над формуванням цінностей особистості в контексті виховання студентів кожного навчального закладу.

Зрозуміло, що прагнення особистості реалізувати себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до розробки своєї освіти може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими до спеціально організованої роботи з розвитку своїх смислових та професійних орієнтирів [1, с. 233]. Такою роботою може бути волонтерська діяльність студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можливе за умови

переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи в навчальному закладі, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Сьогодні велика кількість студентів займається волонтерською роботою, сформовано її оптимальну модель в умовах ВНЗ, що включає ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії, інтервізії та заохочення, які є основними етапами діяльності волонтерів. Нагромаджено позитивний досвід волонтерської роботи з дітьми-сиротами та дітьми з особливими потребами, з дітьми-переселенцями зі сходу України у Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара завдяки створенню громадського об'єднання в структурі вищого навчального закладу – Центру соціальних ініціатив і волонтерства [2, с. 50-59; 5, с. 228].

Аналіз сучасної соціальної ситуації дає змогу стверджувати, що неефективний стан вихованості молодого покоління зумовлений і нинішньою освітньою системою. Не знаючи всієї складності емоційно-чуттєвої сфери, педагоги та куратори вищої школи самі культивують у вихованців позицію, за якої вони не є господарями власних переживань, а отже, і власних дій. У результаті в молодих людей формується переконання, що відповідальність за них несуть інші. Маємо деякі відповіді студентів з опитування, коли куратор спілкується зі студентами виключно засобами Інтернету. А для людини має цінність лише пережите в почуттях, побачене у дії, почуте наочно. Йдеться про почуття, які просвітлені розумом, і завдяки цьому морально збагачують особистість, роблять її носієм Істини, Добра й Краси. Тому полум'яний заклик вітчизняного класика, чиє ім'я носить ДНУ, Олеся Гончара: «Бережіть собори душ своїх» лишається актуальним і до сьогодні. Лише за цієї умови людина може бути мірою всіх речей, мірою розумною, мірою духовною. Своєю високою духовністю людина має змінити навколишній світ. Така філософія має бути закладена в зміст сучасної виховної роботи зі студентами у вузі.

Опитування, яке проводилося серед 118 студентів старших курсів ДНУ ім. Олеся Гончара (факультети психології і біології, екології та медицини), дало можливість організаторам виховного процесу у вищій школі, педагогам і кураторам вищої школи проаналізувати характерні тенденції життя студентів та визначити

головні пріоритети у виховній роботі з ними. Приємно те, що студенти є найбільш чутливі до всіх соціальних перетворень, які відбуваються в сучасному суспільстві, тримаються активної життєвої і громадянської позиції. Але хвилює те, що серед них значна кількість є соціально байдужими, наприклад, до надання допомоги військовослужбовцям у зоні АТО, до волонтерства в центрі «Вокзал-Дніпро», до проявів деструктивної поведінки окремих однолітків. Деякі відповіді були такого плану: це «...мене не стосується», «реагую в залежності від ситуації», «інколи можу зробити зауваження», «не звертаю уваги», «я не в політиці», «у мене немає часу» тощо. Прикро, що соціальна апатія для багатьох молодих людей стала нормою життя.

На запитання анкети «На Вашу думку, що ж треба робити для подолання негативних явищ серед студентської молоді?» майже всі опитувані (79 %) були однастайні в думці: «Профілактичні заходи, соціально-педагогічні та просвітницькі тренінги, бесіди, фільми, лекції, громадська робота та участь у волонтерській діяльності, самоврядуванні». Дехто з опитуваних наполягав на більш суворому контролі щодо поведінки студентів, особливо в гуртожитках. Але були й такі, хто стверджував, що «все одно це жодних позитивних результатів не дасть...». Логічним у контексті виховання ставилося запитання щодо ролі студентського самоврядування в колективі. Виходячи з опитування, можна сказати, що «ніякої справжньої ролі студентське самоврядування не відіграє» (77 %), бо опитувані навіть не знали про існування студентської ради, про її склад, напрями роботи, клуби тощо. Окремі респонденти (14 %) відзначали роль студентської ради виключно лише у вільний час, в організації дозвіллевих молодіжних заходів, та лише 9 % опитаних відзначили її позитивний вплив. Безумовно, що необхідно вдосконалювати діяльність органів студентського самоврядування, і це має йти від самих студентів.

Стосовно запитання «Чи потрібна, на Ваш погляд, організація виховної роботи зі студентами у вузі?» студенти відповіли, що «так» – (96 %), але з оговоркою, що вона повинна бути дуже цікавою, інноваційною, та її «має бути в міру», а також «виховання має бути прихованим процесом, а не на засіданні кафедри, вченої ради тощо», 1 % – «так, але з тими, хто цього потребує». «Не потрібною, бо вона безкорисна» визначили 3 % опитуваних.

Під час опитування ми намагалися з'ясувати можливості впливу педагогів вищої школи, кураторів на формування загальної культури студентів. Ось характерні відповіді: «Куратор дає життєві знання, допомагає вирішити проблеми, які виникають, але великого впливу на особистість він не має» – (34 %). 41 % студентів зовсім не відповіли на це запитання. Також дехто з опитуваних (21 %) відзначив, що куратор зовсім не знає про їх існування. Лише 4 % опитаних студентів дуже схвально відгукнулися про свого куратора.

Сприйнятливою була відповідь студентів на запитання «Який стиль взаємовідносин між студентами і викладачами домінує у Вашому колективі (авторитарний, демократичний, ліберальний, авторитетний, інший)?»: 89 % відзначили демократичний стиль взаємовідносин; 6 % – авторитетний; 5 % – ліберальний. Авторитарний стиль у відповідях відсутній зовсім, що свідчить про достатню гуманізацію у взаєминах між студентами і викладачами. Як бачимо з результатів опитування, важлива роль у вихованні студентської молоді належить саме педагогам з високим рівнем майстерності та гідністю.

На запитання «Відзначте, будь ласка, цифрою від 1 до 5 (1-min, 5-max) Ваш рівень вихованості та загальної культури» ми отримали такі результати: найвищим балом (5) відзначили свій рівень вихованості 23 % опитаних студентів, високим (4) – 74 %; 3 % – середнім балом (3). Невихованими не вважав себе ніхто. Зауважимо, що проблема вихованості є досить складною психолого-педагогічною проблемою для практиків організації виховного процесу. Так, для оцінки результатів виховного процесу необхідно мати чітке уявлення про вимірювання рівнів вихованості студентів, їхньої свідомості, поведінки; виявити зміни в поведінці в результаті виховних впливів; з'ясувати найбільш ефективні форми і методи виховання. Без цього неможливо об'єктивно оцінити ефективність і якість проведеної виховної роботи, її впливу на колектив загалом і на кожного студента зокрема.

Розуміємо, що складність процесу виховання зумовлена тим, що результати його не завжди винагороджують вихователя в очікуваний час, і лише згодом можна говорити про результативність виховного впливу педагога, яка виявляється у вихованості його підопічних. Н. Волкова трактує поняття вихованості як комплексної властивості особистості, яка характеризується наявністю і рівнем сформованості

у неї суспільно значущих якостей, зазначаючи при цьому, що серцевину вихованості становлять моральні якості (рівень набутого морального досвіду, моральної зрілості). А рівнем вихованості вона вважає ступінь сформованості у вихованця відповідно до вікових можливостей найважливіших якостей особистості, які є показниками вихованості [3, с. 213].

Відомо, що результати процесу виховання є різні, бо залежать від індивідуальних особливостей вихованців, їх ставлення до навколишнього світу, до однолітків, батьків, педагогів, спрямованих на них виховних впливів. Критерієм вихованості кожної особистості є не лише знання законів, правил, норм поведінки, а особливості конкретних дій відповідно до визнаних норм і правил. Такі критерії не можуть бути універсальними. Бо в кожному конкретному соціальному середовищі є свої норми і правила, а отже, і рівень оцінки вихованості людини. При цьому слід зважати на вік, рівень соціального досвіду людини та інше. Приблизно рівень вихованості характеризують словами: високий, середній, низький. Скористаємося трактуванням поняття критерій оцінки виховання – ознаки, на основі яких роблять висновок про рівні вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу. Критерії визначення ефективності виховного впливу студентського колективу, за Н. Волковою, об'єднують у такі групи: критерії оцінки організаційної будови і складових студентського колективу; критерії оцінки змісту виховної діяльності студентів, колективу, рівня його впливу на особистість студента; критерії визначення характеру міжособистісних відносин; критерії незалежної оцінки особистості членами колективу [3, с. 214]. У центрі – особистість і колектив.

У сучасній психологічній науці з'явився новий напрям досліджень особистості, пов'язаний із визначенням особистісних факторів позитивного функціонування людини, що забезпечують її суб'єктивне, психологічне та соціальне благополуччя. Вітчизняні вчені Е. Носенко і І. Аршава [6] розглядають такі основні аспекти, які цікавлять дослідників у галузі позитивної психології, зокрема, роль позитивних емоцій у життєдіяльності людини (Фредріксон), «позитивні риси характеру» (character strengths), психологічні ознаки істинного щастя (autentic happiness) – суб'єктивне благополуччя, соціальне благополуччя тощо, а також новітні досягнення в галузі позитивної психології, які дають уявлення про перспективність цього

напряму [6, с. 212]. На їх думку, під впливом позитивних емоцій завдяки ефекту розширення мисленнєвої і поведінкової активності людини, позитивні емоції можна розглядати як важливий фактор, що формує нові ресурси поведінки людини.

Провідна сучасна дослідниця в галузі позитивної психології Фредріксон та її колега Томас Джойнер у 2002 році продемонстрували феномен формування нових ресурсів під впливом позитивних емоцій у процесі проведення оригінального емпіричного дослідження. Вони провели п'ятитижневе спостереження за поведінкою досліджуваних, під час якого останнім пропонувалось креативно виконувати серію завдань, пов'язаних із подоланням певних ускладнень. Дослідники встановили, що початкові рівні позитивних емоцій виявились гарним фундаментом для прогнозування загального розширення і збагачення можливостей креативного вирішення проблем. Ці зміни в поведінці, зі свого боку, зумовили появу подальших позитивних емоційних переживань. Контролювання початкових рівнів позитивних емоцій і рівня вирішення певних проблем виявило таку закономірність: позитивні емоції розширюють можливість позитивного вирішення із ситуації. Ці результати зберігались тільки для позитивних емоцій, для негативних їх не було встановлено. Отже, позитивні емоції можуть допомагати породжувати нові ресурси, підтримувати почуття вітальної енергії і відкривати перспективи для використання більших ресурсів, що дасть можливість отримувати позитивні емоції студентам від власних дій, позитивних справ [6, с. 217-218].

Поява нової професії корекційного педагога й, відповідно, нового напряму підготовки студентів не могла не викликати появи нових наукових досліджень, присвячених формам і методам навчання і виховання з урахуванням специфіки нової професії й вимог до неї. Ця проблема знайшла своє відображення в працях вітчизняних та зарубіжних учених. Серед них насамперед слід назвати О. Безпалько, В. Бочарову, Б. Вульфову, І. Звереву, А. Капську, С. Литвиненко, Л. Міщик, В. Петровича, С. Харченка. У структурі професійної підготовки дослідники виділяють педагогічний, психологічний і управлінський аспекти, що ґрунтуються на засадах позитивної психології. Одна з найважливіших концептуальних ідей полягає в тому, що такі види професійної діяльності, як корекційна робота, соціальна допомога та

послуги, розглядаються як види соціально-педагогічної діяльності та є її конкретними втіленнями у вигляді технологій. Продуктивності професійної підготовки можна досягти, орієнтуючись, передусім, на особистісний потенціал студентів, їх активність.

Сьогодні гостро стоїть проблема підготовки педагогічних кадрів до результативної виховної роботи, метою якої є активна участь молоді в розбудові суспільства, її професійна компетентність і громадянська позиція. Узагальнення і вивчення досвіду таких зарубіжних країн, як США, Німеччина, Велика Британія, де протягом тривалого часу накопичувався досвід, існують певні традиції, досягнення в соціальній сфері, і його творче застосування сприятиме вирішенню важливих завдань з реформування системи вищої освіти, сприяння розвитку молоді, втіленню у життя концептуальних положень законів України «Про вищу освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про волонтерську діяльність» тощо [7, с. 3].

Аналіз цих думок дає підстави для висновків щодо використання накопиченого в зарубіжній теорії і практиці соціальної роботи оригінального і досить ефективного теоретичного і практичного досвіду соціальної, психологічної, професійної та економічної підтримки студентів, їхньої успішної адаптації до умов університетського середовища. Осмислення і належна оцінка цього досвіду, впровадження окремих його елементів у навчальних закладах України, і зокрема в закладах, які ми представляємо, сприятиме розвитку нових педагогічних підходів до вирішення проблем професійного, соціального й особистісного становлення студентської молоді.

Отже, організація виховної роботи в структурних підрозділах вищого навчального закладу потребує постійного вдосконалення, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик, використання напрацьованих підходів до виховання: особистісно орієнтованого, гуманістичного, філантропічного, діяльнісного тощо. Разом із тим, потрібно активізувати традиційні види діяльності, збереження досягнень минулого. Виховання повинно носити творчий характер, орієнтуючись на проблеми, пов'язані зі специфікою кожного навчального закладу. Надзвичайно важливе завдання адміністрації

ВНЗ і органів самоврядування полягає у створенні належних умов для розвитку та задоволення культурних потреб студентів, для їх самореалізації. Випускники університету мають бути не просто компетентними спеціалістами, а людьми творчими, духовно багатими, із демократичним світобаченням, дієвими і активними.

Подальшого наукового дослідження потребують питання розробки педагогічного моніторингу організаційної і виховної діяльності кураторів академічних студентських груп.

### Література

**1. Бех І. Д.** Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: [навч.-метод. посіб.] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. **2. Бондаренко З. П.** Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – №4. – С. 50-59. **3. Волкова Н. П.** Педагогіка: [посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с. **4. Лукач О. М.** Ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді / О. М. Лукач // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Вип. 13. Книга 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – С. 402-410. **5. Менеджмент** волонтерських груп від А до Я: [навч.-метод. посібник] / [за ред. Т. Л. Лях; авт.-кол. З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін]. – К.: Версо-04, 2012. – 288 с. **6. Носенко Е. Л.** Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: [підручник] / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с. **7. Тименко В. М.** Педагогічні засади соціальної роботи із студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. М. Тименко. – К., 2005. – 23 с.

### SUMMARY

**Bondarenko Z. Modern approaches to the education of students in terms of higher education.**

The article contains analysis of the new approaches based on the positive psychology backgrounds which are used in students' upbringing in the context of their professional formation. The article states that educational activities for students' personal development in the university should be fulfilled within the main socio-cultural statements and assumptions of our time: the main activity of humans, the norm of their of lives should be a solution to moral problems. For many people this position seems an unusual but probably a correct one.



The author argues that current troubles that occur in spirituality, aggression, cruelty and ill-breeding of youth, slander, and disrespect for the elder generation, immorality, and conflict with the law etc. are the result of neglecting this postulate. All the efforts should be aimed at organizing life of youth according to a clever plan and focusing on the creation of models of their own positive behaviour, full of positive spiritual values. The purpose of our study is a theoretical and practical analysis of educational work with students' features in terms of higher education based on the ideas of positive psychology considered as a condition for their successful professional development.

In the context of educational work in the university volunteering is observed to become a powerful social and educational resource. The article deals with the foundations of volunteer activities in terms of higher education institutions. The results of research methodology which feature a volunteer student as a subject of public activities, his/her personal life style connected with mercifulness and righteousness, the fact of the resource potential of volunteering as social pedagogical practice, the role of leader coordinators as future professionals in the field of education have been demonstrated. The main forms of activities of a volunteer centre of higher education have been revealed. Actual services provided by volunteer students to people in need have been defined and analysed. Volunteering in the student team becomes a resource for social and educational practices, an organization brand, an individual lifestyle of students, and a model of professional formation of future experts in the field of education and applied psychology.

*Key words:* students, upbringing, university, approaches, volunteering, positive psychology, public activity, volunteer student, social partnership, social pedagogical practice, Centre of social initiatives and volunteering.

УДК 378.091:004.4

*Владислав Величко*

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ**

У статті висвітлено питання використання сучасних комп'ютерних технологій і засобів телекомунікаційної взаємодії, що відкриває нові перспективи в процесі вдосконалення системи освіти. Зокрема, розглянуто сучасні підходи використання ІКТ у процесі підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики. Аналіз науково-педагогічних досліджень дозволив виділити основні підходи до використання ІКТ у навчальній діяльності як в напрямі вимог до організації освітньої діяльності,

так і в напрямі дидактичних складових освітнього процесу, що визначає практичне значення роботи.

*Ключові слова:* підготовка майбутніх учителів, ІКТ, комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання, інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання, фундаменталізація професійної підготовки.

### **Величко В. Современные подходы к использованию ИКТ в процессе подготовки будущих учителей математики, физики и информатики.**

В статье освещены вопросы использования современных компьютерных технологий и средств телекоммуникационного взаимодействия, которые открывают новые перспективы в процессе совершенствования системы образования. В частности, рассмотрены современные подходы использования ИКТ в процессе подготовки будущих учителей математики, физики и информатики. Анализ научно-педагогических исследований позволил выделить основные подходы к использованию ИКТ в учебной деятельности как в направлении требований к организации образовательной деятельности, так и в направлении дидактических составляющих образовательного процесса, что определяет практическую значимость работы.

*Ключевые слова:* подготовка будущих учителей, ИКТ, компьютерно-ориентированные методические системы обучения, инновационные информационно-коммуникационные технологии обучения, фундаментализация профессиональной подготовки.

Застосування сучасних комп'ютерних технологій і засобів телекомунікаційної взаємодії відкриває нові перспективи в удосконаленні системи освіти, придбанні таких нових знань про світ, що складно, а часом і неможливо отримати без комп'ютерних і комунікаційних засобів. У наш час постійно постає питання ефективності сучасної освіти та особливості її організації в умовах інформатизації суспільства, змінюється роль того, хто навчає, його рівень підготовленості не тільки в галузі використання сучасних інформаційних технологій, але саме як ініціатора включення в нову комунікаційну атмосферу життя – інформаційне суспільство. Саме в цьому руслі постає питання фахової підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики, що базується на використанні ІКТ.

*Мета статті* – огляд сучасних підходів використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики.

Питання використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі досліджено такими вітчизняними та закордонними науковцями, як В. Биков, А. Верлань, Р. Вільямс, Б. Гершунський, А. Єршов, М. Жалдак, В. Извозчиков, Ч. Кларк, К. Колін, М. Лапчик, Ю. Машбиць, В. Монахов, І. Підласний, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, Д. Севедж, Г. Селевко, О. Спірін, Н. Тализіна, В. Тихомиров, Ю. Триус, М. Шкіль та ін.

Отже, розглядаючи підходи до використання комп'ютерних технологій при підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики слід виділити підхід М. Жалдака та його наукової школи до розробки та використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання [2]. За його твердженням, теоретичною основою створення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання слугують концепція цілісності навчально-освітнього та виховного процесу вищого навчального закладу (об'єднання потенціалу підрозділів на вирішення завдань навчання та формування особистості майбутніх учителів, що будуть конкурентоспроможними в нових умовах), концепція активізації навчально-пізнавальної та науково-пошукової діяльності майбутніх учителів (об'єднання потенціалу різноманітних форм навчання на вирішення завдання професійної підготовки), концепція гнучких педагогічних технологій навчання (об'єднання педагогічних, психологічних і фахових навчальних дисциплін на вирішення завдання створення педагогічної технології підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики).

Сутність комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання за М. Жалдаком і Ю. Триусом розкривається в наступних ключових поняттях. Так, під дидактичною системою автори розуміють сукупність елементів навчального процесу (мета, дидактичні принципи, зміст, методи, засоби та форми організації навчання), що утворюють цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання. Під системою навчання розуміється дидактична система цілеспрямованого процесу здобування знань, формування вмінь, набуття навичок і засвоєння способів пізнавальної діяльності. При цьому під комп'ютерно-орієнтованою системою розуміється система, у якій основними засобами навчання є програмно-апаратні засоби, що функціонують на базі комп'ютерної техніки, комунікаційних систем і мереж під

керівництвом викладача. Остаточним визначенням комп'ютерно-орієнтованої методичної системи навчання Ю. Триусом вважається методична система навчання, використання якої забезпечує цілеспрямований процес здобування знань, набуття вмінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання та розвиток його власних творчих здібностей на платформі широкого використання ІКТ [10].

Аналізуючи вплив ІКТ на навчальний процес при традиційній і комп'ютерно-орієнтованій методичних системах навчання Ю. Триус зауважив відсутність впливу ІКТ на компоненти традиційної методичної системи навчання. При цьому в комп'ютерно-орієнтованій системі автор виділив три рівні використання залежно від рівня впливу на компоненти методичної системи навчання: 1) суттєвий вплив на деякі компоненти; 2) суттєвий вплив на всі компоненти; 3) широке використання комп'ютерно-орієнтованих методів, засобів і форм організації навчального процесу. Відповідно до створення та використання комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математичних дисциплін, автором також було виділено низку положень, на які слід спиратись. До таких положень віднесено, по-перше, інформаційно-комунікаційні технології як один із важливих засобів розвитку суспільства, що повинен посідати відповідне місце в системі навчання. По-друге, широке застосування новітніх інформаційних технологій у процесі навчання, що є одним із перспективних шляхів удосконалення методичної системи навчання математичних дисциплін. По-третє, застосування інформаційних технологій навчання при вивченні математичних дисциплін, що принципово впливає на зміст і методику навчання, що надає можливість завдяки наочності та звільненню від рутинної роботи посилити мотивацію майбутніх учителів до навчання. По-четверте, ефективність застосування інформаційних і педагогічних технологій навчання з метою підвищення якості математичної освіти визначається, головним чином, відповідною комп'ютерно-орієнтованою методичною системою навчання. По-п'яте, навчання математичних дисциплін із використанням комп'ютера та комп'ютерних технологій створює умови для збільшення обсягу індивідуальної роботи над навчальним матеріалом, можливість автоматизованого добору завдань для вивчення, закріплення, контролю та оцінки якості набутих знань [10].

До поняття «інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання» Ю. Триусом віднесено нові, оригінальні технології (методи, засоби, способи) створення, передавання та збереження навчальних матеріалів, інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також технології організації та супроводу навчального процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку та комп'ютерних мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в освітню практику. Також автор розглянув електронне навчання засобами web-орієнтованих систем комп'ютерної математики, мобільних інформаційно-комунікаційних технологій навчання математики, мобільних математичних середовищ. До таких систем дослідником віднесено й засоби вільного програмного забезпечення – SAGE, Geogebra, MathPiper [9].

Досліджуючи проблему математичної підготовки майбутніх учителів математики з використанням ІКТ, О. Співаковський зазначив, що функціональні можливості майбутньої навчальної системи підготовки суттєво залежать від вибору середовища програмування та операційної системи. Звідси дослідником було зроблено висновок про необхідність інтенсифікації спільної діяльності викладача, майбутнього вчителя й комп'ютера в сучасному освітньому процесі [8].

Інший погляд на процес використання комп'ютерних технологій при підготовці вчителів математики, фізики та інформатики полягає у фундаменталізації професійної підготовки. Швидкісні темпи розвитку інформаційного суспільства потребують докорінної зміни в поглядах на підготовку фахівців. Інформаційно-комунікаційні технології настільки швидкоплинні за своїм використанням, що створюється ситуація, коли підготовка фахівця може займати більше часу, ніж час, відведений на використання інформаційної технології. У зв'язку з цим О. Семеріков запропонував навчати фахівця так, щоб він сам умів швидко адаптуватись у нових ситуаціях, дати йому знання, універсальні за своєю суттю, на основі яких фахівець зможе швидко змінити себе в нових сформованих обставинах [7].

Розглядаючи інтегровану програмну систему навчального призначення, М. Львов визначив її як інтегроване педагогічне програмне середовище, що розташоване на робочих місцях автора курсу, викладача та слухача. Важливе значення у визначенні

функціональності інтегрованого педагогічного програмного середовища відіграють концепція початкової системи та концепція системи підтримки процесу навчання. Системи, названі навчальними, у цьому процесі відіграють активну роль. Вони контролюють процес навчання, визначаючи послідовність тем для навчання та його темп, задаючи контрольні питання та здійснюючи тестування. Таку роль відіграють практично всі інформаційні системи – від пакетів офісних додатків до професійних інформаційних систем. Системи підтримки процесу навчання за своїм призначенням повинні бути предметно-орієнтовані. Це означає, що поряд із концептуально-загальною архітектурою, програмними модулями та компонентами загального призначення ці системи містять спеціалізовані предметно-орієнтовані модулі та компоненти [4].

Розглядаючи використання систем комп'ютерної математики, зокрема пакети динамічної геометрії GEONExT, GEOGEBRA, Cinderella, Cabri, DG у процесі фахової підготовки в якості програм навчального призначення, С. Раков констатував недостатнє використання в навчальному процесі їх функціональних можливостей [6]. Саме дослідницький підхід, до якого відносять пошукові методи навчання, є ключовим механізмом фахової підготовки майбутніх учителів математики, здатним сформувати високий рівень математичних компетентностей (процедурних, логічних, дослідницьких, технологічних, методологічних). Прискорюючим фактором використання дослідницького підходу в математиці є використання саме засобів ІКТ [6].

Цікаву думку висловили дослідники С. Жданов і С. Каракозов стосовно мотивації широкого використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів і їхній майбутній професійній діяльності. За їх переконанням, випускники шкіл, які під час навчання не отримали навичок використання ІКТ у навчальній діяльності, отримують ці знання тільки під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі на відповідних профільних навчальних дисциплінах. Але майбутні вчителі не реалізують отримані знання ні в силу внутрішнього спонукання, ні в рамках навчання, що проводиться викладачами предметних кафедр, які самі не готові до використання цих технологій і не вимагають цього від студентів. Такі студенти не мають належних умінь і навичок до використання комп'ютера в

професійній діяльності. Вирішення цього питання, на думку дослідників, лежить у площині «занурення» майбутніх студентів педагогічного ВНЗ, це під час навчання в школі, у комп'ютерне інформаційне середовище на рівень, при якому процес стає незворотним, і вже під час навчання у ВНЗ, незалежно від мотивації з боку викладачів, майбутній учитель буде використовувати комп'ютерні технології в навчанні та подальшій професійній діяльності, залучаючи до цього процесу школярів на практиці [3].

Проведений аналіз видів навчальної діяльності з фізики, їх змісту, методології та технологій реалізації дозволив А. Оспеннікову та Є. Оспенніковій стверджувати, що кожен із видів навчальної діяльності несе в собі власний потенціал інформатизації. Потенціал, що може й повинен бути реалізований в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища, визначається, по-перше, доцільністю інформатизації кожного окремого виду діяльності (значимістю очікуваного ефекту в її результативності); по-друге, наявністю підтримуючих електронних освітніх ресурсів; по-третє, рівнем готовності вчителів і учнів до використання інформаційних технологій у рамках цієї діяльності. Для досягнення цієї мети на кожному етапі розвитку системи освіти слід аналізувати вже накопичений досвід вирішення порушеної проблеми та пропонувати найближчу перспективу ефективного рішення й відповідні їм педагогічні практики інформатизації [5].

О. Федосов і М. Маркушевич, розглядаючи перспективи методики інтегрованого навчання, пропонують широко використовувати комп'ютерне моделювання при підготовці майбутніх учителів фізики. Застосовуючи комп'ютерне моделювання при розв'язанні задач із фізики, автори пропонують засіб, за допомогою якого можна всебічно дослідити фізичний процес чи явище, розглянути всі його грані, поспостерігати залежність усіх фізичних величин, що характеризують цей процес. Використання окресленого підходу дозволяє говорити про формування в майбутніх учителів такого метапредметного результату, як навички вченого-дослідника, що можуть розкритися при подальшій професійній діяльності [11].

Досліджуючи проблему інформатизації освіти, Р. Гуревич у якості необхідної умови визначив готовність майбутніх учителів до використання нових технологій навчання в процесі передачі знань,

що означає постійну, неперервну самоосвіту. Обираючи ІКТ для навчальних цілей, слід розглядати наступні завдання: інформатизація освіти (полягає в постійному доступі до «електронної» інформації з навчальної дисципліни); інформаційна культура (учителі повинні знати закони пошуку необхідної навчальної інформації, мати відповідний рівень культури для добору інформації, навички переробки інформації та використання); гуманізація освіти через інформатизацію (досягається широким використанням мультимедійних можливостей комп'ютерної техніки та електронних освітніх ресурсів) [1].

На основі ІКТ і відповідних інформаційних технологій дослідниками розглянуто не тільки інформаційно-комунікаційні технології навчання, нові інформаційні технології навчання, комп'ютерно-орієнтовані технології навчання, а й середовища або простори, у яких означені технології набувають особливого значення. Перехід від чітко визначеного до більш гнучкого навчального середовища, у центрі якого, як суб'єкти освітнього процесу, знаходяться майбутні вчителі математики, фізики та інформатики, окреслює сучасну тенденцію використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що розглядається в контексті створення нової освітньої структури, яка відповідає вимогам і завданням сучасної освіти, – інформаційно-освітнього середовища.

Треба зауважити, що розвиток нової освітньої системи в Україні має призвести до нового бачення структури та змісту, до нових результатів. Під «новими результатами» розуміємо:

– нові можливості оновлення методів навчання задля реструктуризації наявних форм і змісту освіти за рахунок використання ІКТ;

– нові можливості одержання освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, тобто використання різноманітних форм електронного навчання;

– нові можливості отримання спеціальної та додаткової освіти, або поліпшення умов безперервної освіти та поліпшення засобів ІКТ, що використовуються в цій галузі освіти.

### **Література**

**1. Гуревич Р. С.** Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Неперервна професійна



освіта : теорія і практика : [наук.-метод. журн.] / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. – Київ : [б. в.], 2002. – С. 61-68. **2. Жалдак М. І.** Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2003. – Вип. 7. – С. 3-16. (Серія № 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання). **3. Жданов С. А.** Подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников образования в области информатизации / С. А. Жданов, С. Д. Каракозов // Состояние информатизации общего образования : (аналитический обзор) / [Васильев К. Б. и др.; редкол. : Фруммин И. Д. рук. и др.]. – М. : ООО Алана, 2003. – С. 55-92. **4. Львов М. С.** Концепция информационной поддержки учебного процесса и ее реализация в педагогических программных средах / М. С. Львов // Управляющие системы и машины. – 2009. – №. 2. – С. 52-57. **5. Оспенников А. А.** Проблема обучения будущих учителей физики применению средств ИКТ на учебных занятиях по решению задач : состояние и направления разработки / А. А. Оспенников, Е. В. Оспенникова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – №. 8. – (Серия : Информационные компьютерные технологии в образовании). – С. 4-16. **6. Раков С. А.** Математична освіта : компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с. **7. Семеріков С. О.** Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформаційних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Семеріков Сергій Олексійович. – К., 2009. – 536 с. **8. Співаковський О. В.** Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Співаковський Олександр Володимирович. – Київ, 2003 – 535 с. **9. Триус Ю. В.** Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін / Ю. В. Триус // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2012. – № 731. – С. 76-81. **10. Триус Ю. В.** Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ : проблеми, стан і перспективи / Ю. В. Триус // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – Вип. 9. – С. 16-29. – (Серія № 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання). **11. Федосов А. Ю.** Использование компьютерного моделирования в электронных таблицах OpenOffice.org для решения физических задач // А. Ю. Федосов, М. В. Маркушевич // Педагогическая информатика. – 2016. – № 1. – С. 19-29.

**SUMMARY**

**Velychko V. Current approaches to ICT use in the preparation of future teachers of mathematics, physics and computer science.**

The article discusses the importance of using modern computer technology and telecommunications interaction, opening new perspectives to improve the education system. In particular, the issue of analysis of modern approaches of ICT use in the preparation of future teachers of mathematics, physics and computer science has been singled out. The analysis of scientific and educational research allowed to identify the main approaches to the use of ICT in educational activities both towards the requirements of educational activities and didactic components in the educational process. The latter determines the practical value of work.

The questions motivating the use of ICT in training future teachers and their future professional activities related to the lifelong learning of schooling to the profession have been discussed. In the process of education based on the ICT and related information technology not only the ICT learning, new information technology training, computer-oriented technology training, but the environment (space) as well are considered to be particularly important. The transition from a clear-cut to more flexible learning environment, in the center of which, as the subjects of the educational process, are future teachers of mathematics, physics and computer science, describes the current trend of the use of information and communication technologies, considered in the context of the creation of new educational structures, the requirements and objectives of modern education – informational and educational environment.

The development of new educational system in Ukraine should lead to a new vision of the structure and content, the new results. The «new results» imply:

- new opportunities for upgrading teaching methods, for restructuring the existing forms and content of education through the use of ICT;
- new opportunities for getting education in higher educational institutions that use various forms of e-learning;
- new opportunities for special and additional education or improving the conditions of continuous education and ICT tools used in this sphere of education.

*Key words:* training future teachers, ICT, computer-oriented methodological training system, innovative ICT training fundamentalization training.

## **СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

У статті визначені основні складові професійної компетентності майбутніх інженерів-матеріалознавців. У структурі професійної компетентності виокремлено загальнолюдську, загальнонаукову, загальнопрофесійну, фахову, функціональну та особистісну складові. Наведено результати опитування викладачів та студентів стосовно структури професійної компетентності. Отримані результати дослідження будуть враховані при формуванні навчальних планів, оновленні робочих навчальних програм дисциплін та впровадженні інноваційних методів та форм навчання.

*Ключові слова:* вища освіта, професійна компетентність, показник.

### **Гулай О. Структура и особенности формирования профессиональной компетентности инженеров.**

В статье определены основные составляющие профессиональной компетентности будущих инженеров-материаловедов. В структуре профессиональной компетентности выделено общечеловеческую, общенаучную, общепрофессиональную, технологическую, функциональную и личностную составляющие. Приведены результаты опроса преподавателей и студентов относительно структуры профессиональной компетентности. Полученные результаты исследования будут учтены при формировании учебных планов, обновлении рабочих учебных программ дисциплин и внедрении инновационных методов и форм обучения.

*Ключевые слова:* высшее образование, профессиональная компетентность, показатель.

Сучасне суспільство знаходиться на докорінно іншому етапі розвитку порівняно з колишніми етапами свого функціонування. Вперше за тисячолітню історію людства існування деяких професій є коротшим, ніж тривалість трудової діяльності окремої людини. Це явище важко усвідомлюється, а люди поки ще не підготовлені до нього. Схема «в першу чергу отримати освіту, а потім використовувати накопичені знання в професійній діяльності» стає недоречною. Погоджуємося з позицією К. Маркова, який вважає у

наш час більш правильним здійснення освітнього процесу за іншою схемою:

– первісне засвоєння деякого об'єму фундаментальних знань і умінь, які є валідними для тривалого періоду часу і які будуть актуальними весь період активної життєдіяльності людини;

– систематичне отримання актуальних знань і умінь (на базі інтенсивних курсів), які будуть застосовуватися відразу, але недовго [2].

Метою освітньої діяльності є набуття професійної компетентності, формування якої розпочинається в системі ступеневої освіти та продовжується в процесі фахової діяльності. Незважаючи на численні публікації, що свідчать про актуальність порушеної проблеми, концепція формування фахової компетентності, встановлення її структури потребує додаткових досліджень.

Компетентнісна парадигма зумовлює сучасний розвиток вітчизняної та європейської професійної освіти. Численні дослідження вітчизняних педагогів спрямовані на теоретичне обґрунтування ознак та структури професійної компетентності, розробку методології її формування та критеріїв діагностики [1; 3]. Характерні ознаки ключових та професійних компетентностей наведено в роботах М. Волошиної, О. Гончарової, І. Зимньої, І. Драча, А. Лігоцького, А. Маркової, О. Пометун, Л. Романишиної, Т. Шамової та ін. Однак перераховані дослідження мають здебільшого теоретичний характер і стосуються компетентності майбутніх педагогів. Стосовно фахівців інженерного напрямку окрема проблема недостатньо досліджена.

У наших дослідженнях беремо за основу сучасні методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців, визначені В. Ягуповим та співавторами [5; 6]. При встановленні структури професійної компетентності нами враховані такі показники її сформованості:

– система знань, навичок і вмінь – це поєднання, яке формує загальний і професійний інтелект, забезпечує загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість випускника ВНЗ до наступної ефективної професійно-виробничої діяльності;

– професійна позиція фахівця – система сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та

навколишнього досвіду, реальності й перспектив, а також організація особистої діяльності як складової колективної діяльності на виробництві та в повсякденному житті;

– індивідуально-психічні особливості – в умовах виробничої або побутової діяльності, з урахуванням мети діяльності та її структури, спираючись на принципи суб'єктно-діяльнісного підходу формувати орієнтовну основу власних дій;

– акмеологічні інваріанти фахівця – внутрішні стимули, які зумовлюють потребу випускника в активному саморозвитку; на основі відомостей і власних уявлень про етапи розвитку особистості, засоби уникнення життєвих криз, особливості фахової і соціально-виробничої та побутової діяльності; вміння користуватися прийомами саморегуляції та самоконтролю, розвиток творчих і керівних якостей особистості [6].

Змінюючи підходи до професійного навчання, важливо встановити структуру професійної компетентності, формування якої становитиме мету освітньої діяльності усіх її суб'єктів.

*Мета стаммі* – встановлення структури професійної компетентності майбутніх інженерів-матеріалознавців.

Презентоване дослідження здійснене в рамках участі кафедри матеріалознавства та пластичного формування конструкцій машинобудування (М та ПФКМ) Луцького національного технічного університету в міжнародному проєкті «Модернізація навчальних планів дворівневої програми підготовки (бакалаври/магістри) з інженерного матеріалознавства на основі компетентнісного підходу та найкращого досвіду з упровадження положень Болонського процесу (MMATENG)» 543994-TEMPUS-1-2013-1-BE-TEMPUS-JPCR Міжрегіональної програми Європейського сусідства і партнерства TEMPUS. Програма TEMPUS – освітня програма Європейського союзу, яка підтримує модернізацію вищої освіти і сприяє співробітництву країн партнерів ЄС. Програма TEMPUS фінансує міжуніверситетське співробітництво у сфері розробки й удосконалення навчальних програм, управління університетами, взаємодію працівників сфери науки і громадськості, партнерство науки і бізнесу, а також структурні реформування у сфері вищої освіти. TEMPUS MMATENG є міжнародним освітнім проєктом, що спрямований на модернізацію системи вищої освіти з інженерного

матеріалознавства на основі найкращого досвіду Болонського процесу.

Компетентність у широкому сенсі розуміється як ступінь соціальної і психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, як міра інтегрованості людини в діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів. Компетенція – це статусні можливості здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у певному виді діяльності.

На нашу думку, компетенція – це ціль освітньої діяльності, а компетентність – міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності. Компетентність інтегративно поєднує особистий досвід та знання, взаємопов'язані мотивацією та цінностями особистості. Результатом поєднання є пізнавальні та практичні вміння, які дозволяють судити про рівень компетентності особи.

У новітніх дослідженнях виокремлюють поняття професійної компетентності. Наприклад, стосовно майбутнього інженера – це інтегроване особистісне утворення, що містить професійні знання у сфері виробництва, практичні вміння й навички у вирішенні виробничих завдань, особистісні якості, що дозволяють на високому рівні виконувати професійну діяльність [4]. Європейські дослідники [7; 8] розглядають професійну компетентність як загальну, інтегровану здатність особистості до забезпечення сталого ефективного функціонування (зокрема вирішення проблем, реалізації інновацій, творчої діяльності) в певній професійній галузі.

У структурі професійної компетентності виділяють ряд складових, серед яких загальнолюдська компетентність (загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інформаційна, комунікативна, етична, екологічна, валеологічна); загальнонаукова компетентність (методологічна, теоретична, методична, дослідницька); загальнопрофесійна компетентність (загальнофахова, економічна, технічна, правова); фахова компетентність (технологічна); функціональна компетентність (стратегічна, менеджерська, управління суб'єктами та об'єктами діяльності,

виконавча); особистісна компетентність (мотиваційна, аутопсихологічна, регулятивна, адаптивна, навчальна) [4].

На основі проведеного аналізу досліджень вітчизняних та європейських учених та власного практичного дослідження виокремлено складові професійної компетентності майбутніх фахівців напряму «Інженерне матеріалознавство», наведені в табл. 1. Для кожної складової у її змісті визначено п'ять найвагоміших показників на основі опитування 32 студентів напряму «Інженерне матеріалознавство» та 20 викладачів кафедри матеріалознавства Луцького НТУ. Рейтинг показника визначено як відсоток обирання певного критерію як найважливішого для професійної компетентності (у первинному варіанті студентам та викладачам запропоновано 8-10 показників до кожної складової, запропоновано обрати п'ять найважливіших критеріїв або додати власний критерій, не врахований в опитуванні).

Результати проведеного опитування ілюструють суттєві відмінності в поглядах викладачів та студентів на результат їх спільної освітньої діяльності – становлення професійної компетентності. Найменші розбіжності отримано для змісту загальнопрофесійної та фахової складових компетентності. Наприклад, викладачі основним показником фахової (технологічної) складової компетентності вважають знання сучасних технологій отримання матеріалів (вагомість – 88,8 % у викладачів, 58,3 % – у студентів), а студенти ставлять на перше місце інший компонент – розуміння процесів, що відбуваються при експлуатації конструкційних матеріалів (вагомість – 66,7,8 % у викладачів, 75,0 % – у студентів). Однак загалом обидві категорії опитаних віддають перевагу подібним критеріям, що є запорукою ефективного навчання.

Два показники – «уміння планувати і розподіляти час» та «вміння аналізувати свої дії та їх наслідки» отримали діаметрально протилежну оцінку: високу вагомість для викладачів (77,8 %) та низьку – для студентів (25,0 %). Очевидно, студенти не змогли оцінити важливості вказаних критеріїв унаслідок малого життєвого досвіду.

Таблиця 1

## Структура професійної компетентності

1	Складові компетентності	Зміст компетенції	Рейтинг показника	
			викладачі	студенти
2	3	4	5	
1.	Загально-людська	грамотність та мовна культура; володіння іноземною мовою; етична відповідальність; уміння застосовувати комп'ютер, інтернет; комунікативні навички; патріотизм;	55,6 88,9 44,4 100 44,4 55,6	75,0 58,3 58,3 50,0 50,0 41,7
2.	Загально-наукова	уміння самостійно вчитися; здатність пристосовуватися до нових ситуацій та приймати рішення; уміння представляти науковий матеріал та аргументи письмово та усно; володіння методами аналізу та синтезу; вміння робити аргументовані висновки; розвиток здатності розв'язувати задачі; здатність до генерування ідей;	55,6 77,8 44,4 55,6 55,6 66,7	83,3 75,0 58,3 41,7 33,3 33,3
3.	Загально-професійна	володіння лабораторними методами дослідження речовин і матеріалів; уміння аналізувати та виправляти власні помилки; вміння читати та розробляти технологічну документацію; вміння виконувати роботу за інструкцією та оформляти її результати; володіння прикладними комп'ютерними програмами;	66,7 100 77,8 33,3 88,9	83,3 83,3 75,0 66,7 66,7



Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
4.	Фахова	розуміння процесів, що відбуваються при експлуатації конструкційних матеріалів; уміння обирати оптимальний матеріал; здатність інтерпретувати дані, отримані в результаті досліджень і вимірів; знання сучасних технологій отримання матеріалів; властивості основних металевих та неметалевих матеріалів; уміння досліджувати структуру та властивості матеріалів;	66,7 55,5 44,4 88,8 66,7 66,7	75,0 66,7 66,7 58,3 50,0 50,0
5.	Функціональна	здатність до співробітництва та взаєморозуміння; адекватна оцінка власних сил та можливостей; виконавча дисципліна, ініціативність; здатність доводити до завершення розпочату справу; уміння визначити мету діяльності та спланувати її реалізацію; уміння залучати інших до власної діяльності; уміння планувати і розподіляти час;	66,7 55,6 44,4 88,9 55,7 44,4 77,8	91,8 83,3 75,0 50,0 41,7 41,7 25,0
6.	Особистісна	вміння презентувати власні досягнення; потреба до самостійного пошуку і засвоєння знань; здатність долати невдачі; прагнення до самоствердження та самореалізації; креативність; спрямованість на досягнення успіху; вміння аналізувати свої дії та їх наслідки.	66,7 44,4 44,4 44,4 55,6 66,7 77,8	66,7 58,3 58,3 50,0 50,0 50,0 25,0

Статистичні розбіжності отриманих результатів були оцінені за допомогою критерію згоди Пірсона  $\chi^2$ , який є об'єктивною оцінкою близькості емпіричних розподілів і використовується в тих випадках, коли необхідно встановити відповідність двох порівнюваних емпіричних рядів розподілу. При цьому порівнюються частоти названих рядів розподілу, виявляються розбіжності між ними й визначається вірогідність цих розбіжностей. Результати розрахунку емпіричного та теоретичних значень критерію згоди Пірсона для  $n$  показників кожного з досліджених компонентів професійної компетентності наведено у табл. 2.

Таблиця 2

## Значення критерію згоди Пірсона

	Складові компетентності	$\chi^2_{\text{емп}}$	n	$\chi^2_{\text{теор}}$	
				0,05	0,01
1.	Загальнолюдська	25,979	6	11,07	15,086
2.	Загальнонаукова	24,849	6	11,07	15,086
3.	Загальнопрофесійна	17,641	5	9,488	13,277
4.	Фахова	16,454	6	11,07	15,086
5.	Функціональна	56,745	7	12,592	16,812
6.	Особистісна	31,693	7	12,592	16,812

Найменші значення критерію згоди Пірсона отримано для розподілу показників загальнопрофесійної (17,641) та фахової (16,454) складових компетентності. Максимальне значення критерію згоди Пірсона – 56,745 – є доказом суттєвих розбіжностей у поглядах викладачів та студентів на зміст функціональної складової професійної компетентності. Отримано вагомий аргумент необхідності змін у навчально-виховному процесі, зокрема при викладанні професійно спрямованих дисциплін і проведенні навчально-виробничої практики студентів.

Отже, проведене дослідження дозволило виокремити основні складові професійної компетентності майбутніх інженерів-матеріалознавців. Отримані результати дослідження будуть враховані при формуванні навчальних планів, оновленні робочих навчальних дисциплін та впровадженні інноваційних методів та форм навчання.

Професійна компетентність є складним динамічним утворенням, формування якої розпочинається в процесі навчальної діяльності в закладах системи ступеневої професійної освіти й триває впродовж

усієї професійної діяльності фахівця. Окреслені в роботі складові професійної компетентності дозволяють визначати стратегію навчального процесу та спрямувати в одне русло прагнення його суб'єктів – студентів та викладачів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку та апробацію методик діагностики сформованості складових професійної компетентності студентів.

### Література

- 1. Кислова М. А.** Проблеми компетентнісного підходу в інженерній освіті / М. А. Кислова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С.38-41. **2. Марков К.** Проблемы современного рынка знаний / К. Марков // International Journal «Information Technologies and Knowledge». – Vol. 4. – Number 4. – 2010. – P. 373-396. **3. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13-39. **4. Огороднічук І. А.** Особливості формування компетентності майбутніх інженерів / І. А. Огороднічук // Наука і освіта. – 2013. – № 1-2. – С. 193-197. **5. Ягупов В. В.** Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. – Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Том. 71. – С. 3-8. **6. Ягупов В.** Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство») / В. Ягупов, Н. Півень // Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка / [редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк та ін]. – Тернопіль, 2009. – № 3 : Спецвипуск. – С. 283-287. – (Серія : Педагогіка). **7. Camelo S.** Professional competence : the construction of concepts, strategies developed by health services and implications for nursing / Camelo, Silvia Helena Henriques, & Angerami, Emilia Luigi Saporiti // Texto & Contexto – Enfermagem, 2013. – № 22 (2). – P. 552-560. **8. Mulder M.** Conceptions of Professional Competence / M. Mulder : In : S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds). International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. – Dordrecht : Springer, 2014. – P. 107-137.

### SUMMARY

**Hulay O. The structure and characteristics of the formation of professional competence of engineers.**

The main components of professional competence of material science engineers have been defined in the article. Despite the existence of numerous

publications which justifies the actuality of this issue, the conception of professional competence formation, establishment of its structure still requires additional researches.

Research methods are the following: theoretical ones which are an analysis of scientific and methodical literature, educational-normative and law documents; generalization, classification, analogy, prognostication, planning are used to make conclusions; empiric ones are questioning, supervision, self-rating, conversations with students and teachers, discussions; methods of mathematical statistics used to interpret research results, establishment of their authenticity (Pearson Correlation Coefficient).

Professional competence is considered as a generic and integrated ability to deliver a sustainable effective performance (including problem solving, realizing innovation, and creating transformation) in a certain professional domain. The structure of professional competence includes universal, general, general professional, technological, functional and personal components. The indexes for each of the components have been determined. The results of a survey of teachers' and students' professional competence structure have been represented.

The results of the conducted questioning illustrate substantial differences in the views of teachers and students as for their mutual educational activity. Statistical divergences of the results have been evaluated using Pierson's Coefficient  $\chi^2$ .

The results of research will be taken into account in creating the curriculum, updating educational program and introducing innovative methods and forms of learning. The components of professional competence, outlined in work, allow to determine the strategy of educational process. Further researches will be aimed at the development of methodologies and approbation of diagnostics of students' professional competence and formation of components.

*Key words:* higher education, professional competence, indicator.

УДК 378.015.31:[37.011.3-051:62/64]

*Андрій Дорогань*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

У статті подається короткий огляд праць науковців, які присвячені формуванню професійних якостей учителів, зокрема вчителів трудового навчання; розкривається сутність спрямованості особистісних якостей та характеризується кожна з них. Даються визначення тим якостям особистості, які необхідні сучасному вчителю. Визначаються ті, якими повинен оволодіти вчитель трудового навчання. Обґрунтовується важливість оволодіння особистісними якостями в процесі підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

*Ключові слова:* особистісні якості вчителя, ціннісні орієнтації, громадянська відповідальність, педагогічне покликання, педагогічні нахили.

**Дорогань А. Формирование профессионально важных качеств будущих учителей трудового обучения.**

В статье представлен краткий обзор научных работ, посвященных формированию профессиональных качеств учителей, в частности учителей трудового обучения; раскрывается сущность направленности личностных качеств и их характеристика. Даются определения тем качествам личности, которые необходимы современному учителю. Определяются те, которыми должен обладать учитель трудового обучения. Обосновывается важность овладения личностными качествами в процессе подготовки будущих педагогических кадров.

*Ключевые слова:* личностные качества учителя, ценностные ориентации, гражданская ответственность, педагогическое призвание, педагогические способности.

Сучасне суспільство з кожним роком стає все складнішим та динамічнішим, тому сучасна школа потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених та соціально активних особистостей, які оперують не лише навчальними термінами та фактами, а ще й мають сформовані професійні якості, що характеризують їх як компетентних педагогів. Становлення вчителя – це передусім формування його як особистості та лише потім – як професіонала, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Тому можна зазначити, що нині формування особистісних якостей учителів усіх спеціальностей загалом та вчителів трудового навчання зокрема є актуальним.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що означена проблема привертала увагу таких науковців, як Е. Баланюк, С. Болсун, О. Видра, В. Воронов, О. Гнатюк, Г. Данілов, В. Латишев, А. Линда, Г. Руднева, В. Сухомлинський, М. Ховрич, Г. Яворська та ін. Учені вважають, що формування професійних якостей учителя трудового навчання і на сьогодні залишається актуальною темою. Зі стрімким розвитком суспільства змінюються й деякі підвалини в освіті. Тому якості педагога доповнюються новими, актуальними для сучасного покоління й затребуваними для суспільства сьогодення.

*Метою статті* є виокремлення, характеристика та класифікація професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів трудового навчання.

У своїй роботі «Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения» Н. Кузьміна зазначає, що особистісні якості вчителя – це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, у якій ці стосунки реалізуються [5, с. 70-72]. Якості особистості, які залучені до процесу становлення професійної діяльності, впливають на ефективність її виконання за такими основними параметрами, як продуктивність, якість та надійність. Учені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, важливих для професії педагога. Робляться спроби виокремити з-поміж них найсуттєвіші з точки зору ефективності педагогічної діяльності.

Г. Мешко констатує, що всі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані та однаково важливі. Проте дослідник вважає, що провідна роль належить світогляду й спрямованості, мотивам, що визначають поведінку й діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість педагога, що, зі свого боку, класифікуються на ряд особистісних якостей учителя. Детальна їх характеристика подана в табл. 1.

Таблиця 1

**Класифікація особистісних якостей вчителя  
(за Г. Мешко [6, с.112-113])**

<b>Особистісні якості вчителя</b>		
<i>Соціально-моральна спрямованість</i>	<i>Професійно-педагогічна спрямованість</i>	<i>Пізнавальна спрямованість</i>
– Соціальні потреби; – моральні та ціннісні орієнтації; – почуття суспільного обов'язку; – громадянська відповідальність.	– Інтерес до професії вчителя; – педагогічне покликання; – педагогічні нахили; – педагогічний обов'язок і відповідальність; – авторитет учителя.	– Професіоналізм; – педагогічна культура; – педагогічна майстерність; – професійно-педагогічна компетентність; – педагогічні здібності; – професійно-педагогічний потенціал; – педагогічна техніка; – педагогічна творчість.

Особистість учителя трудового навчання з точки зору його *соціально-моральної спрямованості* визначають соціальні потреби, моральні та ціннісні орієнтації, почуття суспільного обов'язку та

громадянська відповідальність.

Український педагог К. Ушинський писав: «Найголовніша дорога людського виховання є переконання, а на переконання можна діяти тільки переконаннями. Будь-яка програма викладання, будь-який метод виховання, яким би хорошим він не був, не перейшовши в переконання вихователя, залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили дійсності. Найбільш жорсткий контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не може мати жодної сили» [6, с. 180].

Блок особистісних якостей учителя трудового навчання *професійно-педагогічної спрямованості* передбачає сформований інтерес до пізнання, педагогічне покликання та нахили, педагогічний обов'язок й відповідальність, а також авторитет учителя [3, с. 3-5]. Докладніша характеристика цих якостей подана нижче в табл. 2.

Таблиця 2

### Характеристика професійно-педагогічної спрямованості вчителя трудового навчання (за О.Гнатюк [3])

Особистісні якості	Зміст особистісних якостей
Інтерес до професії	Позитивне емоційне ставлення до дітей, їхніх батьків, педагогічної діяльності загалом, конкретних її видів; прагнення оволодіти педагогічними знаннями і вміннями.
Педагогічне покликання	Любов до дітей, що є передумовою самовдосконалення, цілеспрямованого саморозвитку, багатьох професійно значущих якостей.
Педагогічні нахили	Стійке бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності.
Педагогічний обов'язок і відповідальність	Постійне прагнення завжди надати допомогу всім, хто її потребує; вимогливість до себе, дотримання своєрідного кодексу педагогічної моралі, професійної честі.
Авторитет учителя	Визнання за учнями їх інтелектуальної, моральної сили й переваг; ерудованість, справедливість, толерантність, принциповість, людяність у поєднанні з високим почуттям відповідальності; вміння гідно поводитися; бадьорість і життєрадісність; внутрішня зібраність; стриманість; привітність; привабливість почуттєва, інтелектуальна, зовнішня.

В основі *пізнавальної спрямованості* особистісних якостей учителя трудового навчання лежать духовні потреби та інтереси. Одним із виявів духовних і культурних потреб педагога є потреба в

знаннях. Ця потреба знаходить відображення в таких якостях, як професіоналізм, педагогічна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна компетентність, педагогічна техніка, педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал та педагогічна творчість [8].

Далі, ґрунтуючись на результатах дослідження вчених ([5-8]), схарактеризуємо провідні особистісні якості вчителя трудового навчання.

*Професіоналізм* – це інтегрована якість особистості вчителя, результат його творчої педагогічної діяльності, здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні та особистісні завдання [5].

*Педагогічна культура* охоплює наукову ерудицію; загальну культуру; педагогічне мислення; педагогічну етику; культуру мовлення; культуру спілкування; духовне багатство; культуру професійного здоров'я; наукову організацію праці; прагнення до самовдосконалення [8].

*Педагогічна майстерність* є синтезом наукових знань, умінь і навичок, методичного мистецтва й особистісних якостей педагога [5].

*Професійно-педагогічна компетентність* передбачає глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі педагогіки та психології, досконале володіння методикою здійснення навчально-виховного впливу [8].

*Педагогічна техніка* виявляється через наявні в педагога уміння, особливості його поведінки: високу культуру мовлення; майстерне володіння мімікою, пантомімікою, жестами; а також акуратність і смак у виборі одягу, уважність до свого зовнішнього вигляду [6].

*Педагогічні здібності* – це сукупність психічних особливостей учителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю та її ефективного здійснення [5].

*Професійно-педагогічний потенціал* – це система природних і набутих якостей, що розкривають здатність педагога виконувати свої обов'язки й охоплюють базу професійних знань та умінь у поєднанні зі здатністю активно творити, діяти, втілювати свої наміри й досягати запланованих результатів [8].

*Педагогічна творчість* – здатність до генерування нових ідей, створення оригінальних підходів до навчання та виховання, а також



технологічно-конструкторської діяльності. Природа педагогічної діяльності вимагає постійної творчості, яка є невичерпним джерелом ініціативи педагога, його активності, інновацій [7, с. 3-5].

«Особистісні якості вчителя» – поняття дуже широке. Неможливо виокремити одні якості та відкинути інші. Вони є універсальними для кожного вчителя, зокрема й для вчителів трудового навчання.

Отже, з вище зазначеного ми констатуємо, що сучасному вчителю трудового навчання повинна бути притаманна здатність постійно розвивати творчий професійний досвід, бажання підвищувати наукову компетентність, отримувати нові знання. На основних розвивати відповідні вміння й навички педагогічної роботи.

У педагога нашого часу повинні бути сформовані описані в статті особистісні якості. Без них його педагогічна діяльність неможлива, оскільки вони окреслюють не тільки наукову компетентність, а й внутрішні якості вчителя, що слугують водночас і допоміжним, і основним засобом продуктивної праці в освітянській сфері. Тому підготовка педагогічних кадрів повинна здійснюватися так, щоб вона охоплювала наукову та особистісну сфери, особливості методики трудового навчання та якості вчителя, якими він повинен оволодіти.

### Література

- 1. Видра О. Г.** Експериментальне дослідження зв'язків між особистісними професійними якостями і здібностями та компонентами психологічної культури майбутніх вчителів трудового навчання / О. Г. Видра // Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2004. – Вип.7. – С. 35-38.
- 2. Воронов В.** Технологія виховання і людина / В. Воронов // Школа и производство. – 2003. – № 7. – С. 6-9.
- 3. Гнатюк О.** Особистість сучасного педагога / О. Гнатюк // Початкова освіта. – 2002. – № 3. – С. 3-5.
- 4. Данилова Г.** Акмеологічна модель педагога / Г. Данилова // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 82-84.
- 5. Кузьміна Н. В.** Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
- 6. Мешко Г. М.** Вступ до педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / Г. М. Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
- 7. Ховрич М. О.** Модель вчителя трудового навчання / М. О. Ховрич // Вісник ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 1999. – Вип.2. – С. 3-5.
- 8. Яворська Г. Х.** Особистість педагога та її роль у навчально-виховному процесі / Г. Х. Яворська. – Київ : Знання, 2004. – 315 с.

**SUMMARY**

**Dorogan A. Formation of professionally important qualities of the future teachers of labor training.**

A brief overview of works of scientists which are related to the formation of professional qualities of teachers and namely teachers of vocational training has been given in the article; the essence of the formation of personal qualities and characteristics of each of them have been given as well. The qualities of a personality which are important for modern teachers have been defined. Professionally important personal qualities of future teachers of vocational training haven been characterized and classified. The importance of the acquisition of personal qualities in the process of training future teachers has been justified.

The importance of mastering personal qualities in the process of preparation of future teachers has been explained. Based on the analysis of some works of scientists the concept of «personal qualities of the teacher», different classifications of qualities that reflect the need of modern society for training, education and development of well-rounded individuals via the competence approach have been represented in the article.

The article defines a leading role of individual qualities of teachers in their professional activities, which are characterized through outlook, orientation and motives determining the behaviour and activities of a teacher.

Taking into consideration analyzed works, publications of scientists working in this field, we have classified personal qualities of teachers as: socio-moral, professional-pedagogical and informative.

Three blocks of personal qualities have been defined in the article. Each of which covers a number of qualities defining and characterizing a modern teacher of vocational training.

Full characterization of each individual quality has been provided. The importance of professional development of teachers through the formation of professional skills in a specific delineated area of activity has been justified.

*Key words:* personal qualities of a teacher, social needs and moral values, a sense of civic duty, civic responsibility, teaching vocation, teaching ability, pedagogical duty and responsibility.

## **ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК В АСПЕКТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

У статті розглядаються підходи до формування змісту підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук. Вивчається питання компетентісних характеристик бакалавра комп'ютерних наук, розглядається розуміння поняття «фундаменталізація освіти» в науковій літературі, питання визначення фундаментальних дисциплін та аналізуються деякі аспекти підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у Великій Британії, принципи визначення змісту їх підготовки в Україні та за кордоном.

*Ключові слова:* зміст підготовки бакалаврів, комп'ютерні науки, фундаменталізація освіти, компетентісний підхід, принципи формування змісту освіти.

### **Манелюк А. Формирование содержания подготовки бакалавров компьютерных наук в аспекте компетентностного подхода.**

В статье рассматриваются подходы к формированию содержания подготовки бакалавров компьютерных наук. Изучается вопрос компетентностных характеристик бакалавра компьютерных наук, рассматривается трактовка понятия «фундаментализация образования» в научной литературе, вопрос определения дисциплин как фундаментальных, а также анализируются некоторые аспекты подготовки бакалавров компьютерных наук в Великобритании, принципы определения содержания их подготовки в Украине и за рубежом.

*Ключевые слова:* содержание подготовки бакалавров, компьютерные науки, фундаментализация образования, компетентностный подход, принципы формирования содержания образования.

Система підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук є сьогодні однією з актуальних тем у вітчизняному науковому просторі. Досліджуються питання організації навчального процесу, методики навчання, комбінаторних можливостей спеціальностей цього напрямку, фахової та професійної складової, їх співвідношення, модернізації змісту навчання та інші аспекти. Увага до цих проблем пояснюється насамперед тим, що потреба у фахівцях цього напрямку підготовки зростає через поступовий перехід на цифрові технології в усіх сферах як виробництва, так і управління. Крім того, ІТ-галузь є

однією з тих, які демонструють надзвичайну динаміку розвитку, тож саме в цій сфері оновлення змісту навчання його актуалізація є постійним процесом.

У цьому контексті актуальними залишаються питання вивчення позитивного досвіду підготовки фахівців для роботи у ІТ-галузі провідних країн світу, до яких, безперечно, належать Велика Британія, Німеччина, США, Японія.

Проблему формування змісту підготовки фахівців спеціальності «Комп'ютерні науки» досліджували українські та зарубіжні науковці (І. Драч, У. Когут, І. Матійків, С. Семеріков, І. Пододіменко, Я. Сікора, О. Смолянінова та інші). Однак, попри наявність як фундаментальних праць, у яких досліджуються теоретичні засади і практика підготовки фахівців, а також розрізненних публікацій, у яких розглядаються окремі аспекти проблеми, питання формування змісту підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук в аспекті компетентнісного підходу в Україні й у контексті вищої освіти інших країн світу системно не розглядалося і потребує вивчення.

*Мета статті* – дослідити специфіку формування змісту підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в аспекті компетентнісного підходу в системі освіти України та в інших країнах.

Система освіти має своєчасно реагувати на потреби практики. Сьогодні на часі реальна профільна підготовка майбутніх фахівців, опанування ними тим комплексом релевантних до виробничих функцій компетенцій у межах напряму підготовки, який є необхідним для певної сфери. Спільною думкою дослідників, які долучилися до аналізу освітніх програм і проблеми формування змісту освіти, є забезпечення фундаментальної фахової підготовки й формування ключових для професійної діяльності компетенцій майбутніх працівників ІТ-сфери. Думки науковців і практиків розходяться саме на етапі включення тих чи інших дисциплін до навчального плану, і нормативних, і варіативних. Аналізуючи систему підготовки бакалаврів комп'ютерних наук у системі освіти Японії, І. Пододіменко [5] наголошує на тому, що в процесі підготовки бакалаврів ключовими у формуванні змісту освіти є такі принципи: індивідуалізація, елективність, гнучкість навчальних планів, інтегративність, практична і професійна спрямованість і залучення потенційних роботодавців до розробки навчальних планів.

Релевантними є ці принципи й для системи підготовки фахівців ІТ-галузі Великої Британії, а комплектація пропонованих дисциплін відбувається з урахуванням надзвичайно ґрунтовної підготовки ще на довузівському етапі освіти. Названі принципи покладено і в основу вітчизняної системи освіти. Але, на наш погляд, елективність реалізується формально, а залучення потенційних роботодавців до розробки навчальних планів підготовки фахівців не є нормою. Саме потреби практики й індивідуалізація навчання мають стати тим орієнтиром, на який повинні спрямовуватися зусилля освітян.

Контроверсійним питанням є також відсутність спільного бачення щодо того, які дисципліни слід вважати фундаментальними. Спираючись на думку Б. Суханова, що «фундаментом освіти повинно бути єдине ціле, тому різні дисципліни подаються не як окремі автономні дисципліни, а об'єднуються в певні фундаментальні дисципліни, об'єднані загальною функцією та міжпредметними зв'язками», У Когут зазначає: «Для здійснення досліджень у різних науках можуть бути тісно пов'язані методи інформатики і математики. При опануванні інформатичних дисциплін математичні методи виконують інтегративну та комплексну функцію, надаючи фундаментальну основу навичкам та компетентностям спеціаліста. Методи і засоби, що існують в інформатиці, корисні для здійснення досліджень з інших наук, зокрема й математики, що посилює міжпредметні зв'язки [3, с. 89].

Поняття «фундаменталізація інформаційної освіти» розглядається в дисертації С. Семерікова. Дослідник дає визначення поняттю: «Фундаменталізація інформатичної освіти – це діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу, спрямована на підвищення якості фундаментальної підготовки студента, його системоутворюючих знань і вмінь у галузі інформатики, що надають можливість сформувати якості мислення, які необхідні для повноцінної діяльності в інформаційному суспільстві, для динамічної адаптації людини до цього суспільства, для формування внутрішньої потреби в безперервному саморозвитку та самоосвіті, за рахунок відповідних змін змісту навчальних дисциплін та методології реалізації навчального процесу» [6].

Які саме дисципліни слід розглядати як фундаментальні у підготовці бакалаврів, у рамках дискусії щодо кількості й щодо власне набору аналізують також і інші дослідники. Так, наприклад,

О. Смолянiнова до блоку фундаментальних дисциплiн вiдносить: «Теоретичнi основи iнформатики», «Програмування», «Дослiдження операцiй», «Iнформацiйнi системи», «Теорiю алгоритмiв», «Основи мiкроелектронiки та архiтектуру комп'ютерiв». Н. Морзе до змiсту фундаментальної пiдготовки вiдносить такi роздiли: теоретичнi основи iнформатики, теорiя алгоритмiв, структури даних, технологiя розробки програмного забезпечення, архiтектура комп'ютерних систем, програмування, комп'ютерна графiка, операцiйнi системи, iнформацiйнi системи, бази даних i iнформацiйний пошук, системи штучного iнтелекту, комп'ютерне моделювання, аналіз i моделювання систем, дискретна математика, теоретичне програмування, соцiальна iнформатика, комп'ютернi комунiкацiї i мережi, глобальна мережа Iнтернет, програмна iнженерiя. Очевидно, що навiть попри те, що окремі дисциплiни в перелiку О. Смолянiнкової та Н. Морзе повторюються, все ж кiлькiсно i якiсно фундаментальний блок дисциплiн у редакцiї Н. Морзе вiдрiзняється.

Своє бачення перелiку фундаментальних дисциплiн пропонують автори «Computing Curricula 2001: Computer Science». Пiд час аналізу проблем, що виникають при розробцi основних курсiв, вони окремо видiляють дисциплiни «Операцiйнi системи» та «Системне програмування» [2, с. 88-89].

Вилучення чи об'єднання (укрупнення) дисциплiн фундаментального блоку так чи iнакше позначається на якостi отриманих знань. Виникають прогалини, знання виявляються фрагментарними, а заповнювати прогалини доводиться вже в iндивiдуальному порядку в межах самостiйної роботи. Беручи до уваги той факт, що не всi студенти здатнi самостiйно визначитися з тими обсягами навчального матерiалу, який потребує додаткового опрацювання, часто мають занижкий рiвень дисциплiнованостi, виникає проблема невідповiдностi визначених для самостiйного засвоєння тем з тим, що, власне, засвоєно. Отже, основа для подальшого навчання є нестiйкою, що створює проблеми в накопиченнi й систематизацiї фундаментальних знань.

Вирiшити цю проблему, на думку У. Когут, можна за рахунок фундаменталiзацiї навчання, а саме: через упровадження компетентнiсного пiдходу до навчання та добору змiсту освiти на основi мiжпредметних зв'язкiв загальнонаукових, загальнопрофесiйних та iнформативних дисциплiн. Компетентнiсний

підхід, на думку вченого, спрямований на врахування індивідуальних особливостей студентів, а також на максимальне використання всього арсеналу профорієнтаційних можливостей навчально-педагогічного процесу, створення та впровадження педагогічних та інформаційних технологій, орієнтацію не тільки на підвищення рівня знань, але й на розвиток професійного самовизначення [2, с. 89].

І. Матійків із цього приводу зазначає: «Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців підсилює практичну орієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням, та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях [3, с. 48-49].

На специфіку опанування знань при компетентісному підході до навчання фундаментальних дисциплін вказує У. Когут. На думку дослідника, «компетентнісний підхід у навчанні, на противагу концепції засвоєння знань, передбачає освоєння студентами вмінь, які допоможуть їм у майбутньому діяти ефективно в різних життєвих ситуаціях, а особливо в таких критичних ситуаціях, для яких неможливо наперед розробити стратегію поведінки. Фактично при такому підході трактування *знання* як накопичення суми предметної інформації протиставляється *знання* як комплекс умінь, які дозволяють діяти й отримувати необхідний результат у невизначених ситуаціях» [2, с. 89]. Слід погодитися з думкою про те, що компетентностей не можна навчитись, компетентності не можна опанувати в результаті навчання, яке не побудоване на творчих засадах. Компетентностей можна набути тільки в процесі індивідуального, продуктивного процесу розв'язування творчих задач.

Дослідницький підхід у навчанні реалізується через дослідницьку діяльність та навчальні дослідження [2]. Однак знову, як і у випадку з посиленням самостійної роботи майбутніх фахівців, дослідницька діяльність і навчальні дослідження можливі лише за умови високої самоорганізації і самодисципліни, розвинутої здатності студентів до автономного і самокерованого навчання, що, на жаль, вони не завжди демонструють. Умовою для досягнення успіху, на думку дослідників, є розвинута інформаційно-

комунікативно-технологічна компетентність (так звана ІКТ-компетентність), під якою розуміють підтверджену здатність особистості автономно й відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності [4].

Сьогодення висуває принципово нові вимоги до професійної підготовки кваліфікованого фахівця в ІТ-галузі. Для вирішення цієї проблеми необхідно змінювати систему стандартів у сфері вищої освіти згідно з новим Законом України «Про вищу освіту». Зокрема, в основу розробки нових стандартів покласти компетентнісний підхід з використанням модульної моделі; визначити деталізований перелік очікуваних результатів навчання, враховуючи формулювання, наведені в НРК; поєднати в стандартах нормативні та рекомендаційні положення щодо визначення змісту професійної підготовки; передбачити можливість ідентифікування результатів навчання, а також їх кількісного оцінювання та вимірювання [6, с. 173].

Ключовим питанням у цьому сенсі є визначення ключових компетенцій бакалавра з комп'ютерних наук, тому що саме вони визначають зміст навчання.

На думку І. Драч, основними характеристиками компетентності фахівця, незалежно від напрямку підготовки та спеціалізації, є:

– здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, що базуються на знаннях, уміннях, досвіді, цінностях, ставленні, мотивації;

– оперативність і мобільність знань, здатність застосовувати й інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних аспектів;

– здатність і готовність приймати рішення, вибираючи при цьому найбільш оптимальний у певній ситуації варіант рішення;

– здатність організації соціальної дії і співорганізації всіх необхідних для цього ресурсів;

– здатність ефективно, самостійно та відповідально діяти в широкому форматі контекстів;



– комунікативні вміння, що дозволяють цілеспрямовано й ефективно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в рамках діяльності;

– наявність певних ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції, загальної та етичної культури, мотивів діяльності;

– здатність до саморозвитку, освоєння нових способів дії [1].

При цьому дослідниця вказує на загальні компетенції фахівців освітнього рівня «бакалавр», незалежно від обраного ними напрямку підготовки і спеціалізації.

Аналіз спрямованості навчання бакалаврів комп'ютерних наук провідних вищих навчальних закладів Великої Британії дозволив виявити, по-перше, певні відмінності у визначенні спеціалізації, у термінах навчання, присвоєнні кваліфікації по завершенню навчання, а по-друге, зробити висновки щодо цілей навчання. Так, серед ключових компетентностей називаються:

– здатність професійно розвиватися й набувати актуалізованих знань в умовах динамічного розвитку галузі;

– здатність застосовувати отримані знання в особистому, соціальному і професійному житті;

– набуття практичного досвіду використання інформаційних і комунікаційних технологій;

– розуміння типів програмного забезпечення і систем ІСТ, які розбудовуються і використовуються;

– розуміння ключових концепцій обчислювальної техніки і сучасних комп'ютерних систем [7].

Очевидно, що в порівнянні з тими компетентностями, які вважаються невід'ємним складником професійної освіти у вітчизняній системі освіти, а йдеться насамперед про особистісні компетентності, у Великій Британії акцент робиться саме на фаховій підготовці та на відповідних фахових компетентностях. Відповідно, зміст професійної підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук включає ті дисципліни, які забезпечують фундаментальність фахової підготовки, а саме: *перший рік навчання* – практика інформатики, основи комп'ютерних систем, математика для обробки даних, принципи програмування, веб-дизайн та розробка веб-сайтів; *другий рік навчання* – клієнт-серверна архітектура, системи бази даних, об'єктно-орієнтоване програмування, груповий проект із розробки програмного забезпечення; *третій рік навчання* – розробка

корпоративних додатків, захист конфіденційних даних і криміналістика; *четвертий рік навчання* – паралельні та розподілені системи; імплементація мови; комп'ютерна безпека та експертиза; штучний інтелект; технології для електронної комерції; телекомунікаційні системи та послуги; веб-сервіси; програмування та Інтелект (Computing and the Brain); моделювання складних систем [8].

Більшість університетів наголошують на тому, що студентам надається можливість сфокусувати зусилля під час навчання за певними галузями обчислювальної техніки та ІТ і поєднати їх з іншими фаховими галузями, як-от: бізнес, дизайн, математика, статистика, навіть прикладна психологія, тобто сфери, які є дотичними до основного фаху; програми навчання можуть складатися за потребами та інтересами студентів (можливість побудувати індивідуальну програму, гнучкість курсів); навчання відбувається з урахуванням потреб роботодавців тощо.

Отже, формування змісту підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук відбувається на основі нормативних документів, які існують на сьогодні на державному рівні, з урахуванням рекомендацій працедавців, на основі компетентнісного підходу. Немає єдності щодо вибору переліку дисциплін, пропонує для вивчення в межах бакалавріату. Ключовою відмінністю в підходах до формування змісту навчання у вітчизняному освітньому контексті та, наприклад, у Великій Британії є акцент на фахових компетентностях, обмеження кількості дисциплін, що вивчаються, а також можливість формувати навчальний план на засадах особистісної траєкторії професійного розвитку. Подальшого аналізу потребують такі питання, як варіативність у пропозиції фахових дисциплін, специфіка кваліфікацій та їх поєднання у вищих навчальних закладах Великої Британії, особливості допрофесійної підготовки вступників на спеціальності, що пов'язані з ІТ-сферою.

### Література

**1. Драч І.** Компетентність фахівця як теоретична проблема / І. Драч // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – С. 41-44. **2. Когут І. П.** Класифікація та критерії вибору програмних засобів для фундаменталізації підготовки бакалаврів інформатики з інформативних дисциплін [Електронний ресурс] / І. П. Когут. – Режим доступу: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&)

P21DBN=UJRN&IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Image\_file\_name=PDF/itvo\_2012\_11\_15.pdf. **3. Матійків І.** Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти : [наук.-метод. журнал]. – 2006. – № 3. – С. 44-53. **4. Основи** стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : [метод. рекомендації] / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; [за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук]. – К. : Атіка, 2010. – 88 с. **5. Пододіменко І. І.** Особливості змісту професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії [Електронний ресурс] / І. І. Пододіменко. – Режим доступу : [nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/17.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/17.pdf). **6. Семеріков С. О.** Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: [монографія] / С. О. Семеріков. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с. **7. Сікора Я.** Особливості змісту професійної підготовки бакалаврів інформатики [Електронний ресурс] / Я. Сікора. – Режим доступу : [eprints.zu.edu.ua/17162/1/170\\_znp-2015-04-08.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/17162/1/170_znp-2015-04-08.pdf). **8. University-of-Westminster** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.bachelorstudies.com/Computer-Science-BSc-Honours/UK/University-of-Westminster-Faculty-of-Science-and-Technology/>. **9. University-of-Stirling** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.bachelorstudies.com/BSc-Honours-in-Computing-Science/UK/University-of-Stirling>.

## SUMMARY

### **Maneliuk A. The Formation of Bachelor's Educational Content in Computer Science in Terms of Competence Approach.**

The article discusses approaches to the formation of the bachelors' content of education in Computer Science. We have studied the issue of competency characteristics BS in Computer Science, considered the interpretation of the concept of «fundamentalization of education» in the scientific literature, the question of determining fundamental disciplines, as well as analyzed some aspects of bachelor of Computer Science in the UK, guidelines for determining the content of their training in Ukraine and abroad.

Today, the real-time profile of training of future specialists requires mastering a set of relevant competences to perform functions within the area of training, which are necessary for this field. The common opinion of researchers who contributed to the analysis of educational programs and issues dealing with the content of education is to provide basic vocational training and the formation of key competencies for professional future of employees of IT sector.

The bachelors' content of Computer Science is based on the regulations that exist today at the state level and correspond to advice of employers and competence-based approach. There is no unified viewpoint on the list of subjects proposed for undergraduate study. The key difference in the approach to the

formation of learning content in domestic and educational context, such as in the UK, is the emphasis on professional competence, limiting the number of subjects taught and formation of a curriculum based on a personal professional development path. Further analysis requires such issues as variability of professional disciplines, the specifics of qualifications and their combination in universities of Great Britain, especially in the process of the pre-professional training obtaining the profession related to the IT sector.

*Key words:* the content of bachelor's education, computer science, fundamental education, competence-based approach, the principles of formation of educational content.

УДК 378.4+62+004

*Марина Рассовицька*

## **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ І ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Метою статті є виділення мобільних і хмаро орієнтованих засобів, які доцільно використовувати для професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки, та особливостей їх системного використання у вищих технічних навчальних закладах України. У роботі проаналізовано сучасні хмарні сервіси та мобільні програми, що можуть бути використані в професійній діяльності інженерів-механіків. Визначено, що використання хмарних сервісів Autodesk та їх інтеграція з хмарними сервісами Google є доцільним для професійно-практичної підготовки бакалаврів з прикладної механіки. Запропоновано модель єдиного доступу до хмарних сервісів загально-наукової, навчальної та професійної діяльності.

*Ключові слова:* ІКТ-компетентність, прикладна механіка, мобільні технології, хмарні технології, САПР, професійно-практична підготовка.

**Рассовицкая М. Проблемы подготовки будущих специалистов по прикладной механике к использованию мобильных и облачных технологий в профессиональной деятельности.**

Целью статьи является выделение мобильных и облако-ориентированных средств, которые целесообразно использовать для профессионально-практической подготовки будущих специалистов в прикладной механике, и особенностей их системного использования в высших технических учебных заведениях Украины. В работе проанализированы современные облачные сервисы и мобильные

приложения, используемые в профессиональной деятельности инженеров-механиков. Определено, что целесообразно использование сервисов Autodesk и их интеграция с сервисами Google. Предложена модель единого доступа к облачным сервисам в научной, учебной и профессиональной деятельности бакалавров прикладной механики.

*Ключевые слова:* ИКТ-компетентность, прикладная механика, мобильные технологии, облачные технологии, САПР, профессионально-практическая подготовка.

Вимоги до рівня інформатичної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки неупинно зростають у зв'язку з постійним розвитком старих, появою нових комп'ютерних засобів та високою інклюзією інформаційно-комунікаційних технологій у професійну діяльність сучасного інженера. Найбільш яскраво вираженою є сучасна тенденція широкого використання мобільних та хмаро орієнтованих ІКТ під час оформлення конструкторської документації, виконання розрахунків, табличних обчислень, управління складними проектами та моделями тощо [6]. Тому підготовка конкурентоспроможних фахівців сьогодні неможлива без формування навичок та вмій використання хмарних і мобільних технологій в інженерній діяльності [7; 9].

*Метою* пропонованої статті є виділення мобільних і хмаро орієнтованих засобів, які доцільно використовувати для професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки, та особливостей їх системного використання у вищих технічних навчальних закладах України.

Відповідно до мети статті ми намагалися вирішити наступні задачі:

- визначити місце та роль мобільних і хмарних технологій у професійній діяльності інженерів-механіків;
- виконати добір мобільних і хмаро орієнтованих засобів професійної діяльності інженерів-механіків з метою їх використання в навчальному процесі;
- запропонувати системний підхід до використання виділених засобів у професійно-практичній підготовці майбутніх фахівців з прикладної механіки.

У процесі дослідження ми спирались на теоретичні та методичні аспекти сучасної підготовки фахівців інженерних спеціальностей, які досліджувались Н. Моїсеєнко, В. Куликовим, О. Шевченко,

Н. Пономарьовою, Р. Ібраєвим, М. Порхачевим, Г. Шабановим, О. Ананьєвою, Д. Костяновим, М. Аптекарем, І. Гончаровою; на методичні принципи використання мобільних і хмарних технологій у навчанні, запропоновані в роботах В. Бикова, Н. Морзе, З. Сейдаметової, О. Спіріна, А. Стрюка, Ю. Триуса, М. Шишкіної.

Програма підготовки майбутніх інженерів-механіків передбачає формування навичок використання текстових та графічних матеріалів за допомогою наявного програмного забезпечення; пошуку та систематизації наукових та технічних даних за допомогою програмного забезпечення та комп'ютерних мереж; вибору необхідного стандартного програмного забезпечення або складання необхідної програми; формалізації та алгоритмізації розв'язання загально інженерних задач; використання автоматизованого робочого місця та обробки графічної інформації із застосуванням комп'ютерних технологій. Аналіз сучасних вимог суспільства до професійної діяльності інженерів механіків надав можливість виділити зростаючу потребу у кваліфікованих інженерах поряд із необхідністю забезпечити їх усебічну мобільність: професійну, географічну тощо. Отже, основними критеріями добору мобільних і хмаро орієнтованих засобів професійної діяльності інженерів-механіків з метою їх використання в навчальному процесі стала їх функціональність, доступність, зручність доступу з різних пристроїв, можливість інтеграції з іншими програмними продуктами, підтримка спільної роботи та інтеграція з іншими хмарними сервісами.

Нами було проаналізовано близько 30 сучасних хмарних сервісів і мобільних програм, що можуть бути використані в професійній діяльності інженерів-механіків. Серед них найбільш відомими є A360, Fusion 360, GstarCAD DWG FastView, CAD Pockets, 3D CAD Models Engineering, CAD Assistant, Onshape, GrabCAD, GnaCAD та ін. Розглянуті програмні продукти пропонують достатньо функцій для спільної роботи з кресленнями, їх перегляду, коментування, зберігання в хмарних сховищах. Але всі вони орієнтуються на підтримку форматів і технологій, запроваджених компанією Autodesk, тому ми звернули найбільшу увагу на програмні продукти, що пропонуються цією компанією.

Вже понад 30 років компанія AutoDesk є світовим лідером у виробництві систем автоматизованого проектування [2]. Найвідомішими продуктами компанії є AutoCAD, 3ds Max, Maya.

Популярність продукти AutoDesk здобули завдяки широкому функціоналу, наявністю великої кількості бібліотек та конфігурацій, а також інтеграцією з різними середовищами проектування, моделювання, управління проектами тощо. Зокрема, для інженерів-механіків компанія пропонує версію AutoCAD Mechanical [3]. Autodesk одними з перших оцінили потенціал хмарних технологій для задач автоматизованого проектування та моделювання і на сьогодні пропонують широкий спектр хмарних сервісів та мобільних програм, що можуть стати зручним і ефективним інструментом як для вирішення виробничих інженерних задач, так і для навчання майбутніх фахівців.

Хмарний сервіс A360 [5] компанії Autodesk надає можливість спільно працювати з 2D і 3D-проектами різної складності. Він підтримує більше 50 форматів файлів САПР, включаючи формати Autodesk, SolidWorks, CATIA, Pro-E, Rhino і NX.

Серед основних можливостей A360 слід відзначити наступні:

- вивантаження і перегляд моделей САПР із вкладень електронної пошти;
- вивантаження і перегляд моделей САПР із внутрішньої пам'яті пристрою, Dropbox, Box, Buzzsaw, OneDrive і т. ін.;
- навігація за великомасштабними 2D і 3D-моделями САПР;
- вимірювання відстані, кута і площі по точках на кресленні;
- інтуїтивно-зрозумілі сенсорні функції навігації за 3D-моделлю, в тому числі масштабування, панорамування, обліт по орбіті та поворот;
- єдиний інструмент для спільної роботи з колегами та іншими користувачами;
- перевірка і позначка проектів для спрощення спільної роботи;
- коментування проектів і відстеження змін;
- документування ходу робіт шляхом вивантаження зроблених фотознімків із пристрою в обліковий запис;
- надсилання запрошень користувачам для участі в поточному проекті і спільної роботи над іншими проектами;
- надання загального доступу до файлів САПР безпосередньо з пристрою Android, в тому числі до AutoCAD (DWG), DWF, SolidWorks, Revit, CATIA і т. ін.
- визначення статусу проекту в будь-який час і в будь-якому місці;

– хмарне сховище з підтримкою автономного доступу до даних;  
– підтримка роботи в автономному та онлайн-режимах, завдяки чому учасники проекту завжди можуть бути в курсі змін і оновлень.

AutoCAD 360 [1] – це хмарна версія одного з найбільш потужних і популярних програмних комплексів для автоматизованого проектування, безкоштовний мобільний додаток, створений компанією Autodesk Inc. Він має набір простих у використанні інструментів, які дозволяють переглядати, створювати, редагувати й обмінюватися кресленнями AutoCAD через мобільні пристрої. Програма надає можливість завантажувати й відкривати 2D DWG креслення безпосередньо з електронної пошти або зовнішнього накопичувача. Оновлення до AutoCAD 360 Pro надає можливість редагувати та виводити креслення інструментів.

AutoCAD 360 Pro пропонує користувачам наступні можливості:

- відкривати й переглядати файли у форматі DWG;
- робити вимірювання в реальному часі;
- переглядати координати на кресленні;
- використовувати масштабування і панорамування, легко переміщатися по малюнку великого розміру;
- працювати в автономному режимі та синхронізувати зміни онлайн;
- підключатися до хмарних систем зберігання даних Google Drive, Dropbox та OneDrive;
- використовувати GPS, щоб орієнтуватися в кресленні;
- ділитися своїми проектами з іншими користувачами безпосередньо з мобільного телефону;
- обмінюватися конструкціями в PDF або DWF форматі через електронну пошту;
- використовувати безкоштовний веб-додаток для отримання малюнків з веб-браузерів.

Для використання в навчальному процесі доступна повнофункціональна версія AutoCAD 360 Pro, що надає можливості:

- створення нового креслення;
- підтримувати файли великих розмірів;
- більше інструментів для малювання та редагування, включаючи передові інструменти, такі як дуги, зміщення і багато іншого;



– малювати і редагувати форми з точністю за допомогою об'єктної прив'язки і нової функції клавіатури (клавіатура доступна тільки на iPad);

– вибирати, переміщати, обертати і масштабувати об'єкти;

– редагувати безпосередньо файли, які зберігаються в зовнішній хмарі;

– додавати і редагувати текст анотації безпосередньо на кресленні;

– користуватися розширеними засобами анотацій – хмара, розмітити, стрілка і багато іншого;

– переглядати і редагувати властивості об'єктів;

– вставляти всі наявні блоки з креслення.

Додаток Fusion 360 [3], який також розроблений компанією Autodesk, надає можливість співпрацювати з 3D проектами, а саме переглядати, розмічати, коментувати і спільно працювати з CAD моделями в будь-який час і в будь-якому місці. Програма підтримує більше 100 форматів файлів, включаючи DWG, SLDPRТ, IPT, IAM, CATPART, IGES, STEP, STL. Безкоштовний додаток працює в поєднанні з її супутником Autodesk Fusion 360, 3D CAD, CAM і CAE інструментом для проектування і розробки моделей на основі хмари.

Основні можливості Fusion 360:

– огляд різних за розміром 3D конструкцій та їх об'єднання;

– перегляд проектів різних форматів;

– вимірювання відстані, площі чи кута між точками в 2D або 3D кресленнях;

– доступ до повних списків деталей;

– ізолювання і приховування компонентів у моделі для зручності перегляду;

– панорамування і поворот;

– оглядати та розмічати конструкції для зручної співпраці;

– коментувати конструкції;

– ділитися інформацією з зацікавленими сторонами.

Програма AutoCAD Mechanical [4] створена для проектування в машинобудуванні і є актуальним розширенням традиційного AutoCAD для інженерів-механіків. Розроблена також компанією Autodesk, вона містить всі функції AutoCAD, а також бібліотеки стандартних деталей і інструментів, що дозволяють прискорити роботу САПР для машинобудування.

Використовуючи AutoCAD Mechanical, фахівці з прикладної механіки отримують наступні можливості:

- користуватися повним набором функцій AutoCAD;
- використовувати особливі засоби креслення;
- застосовувати близько 700 000 стандартних деталей і компонентів;
- отримувати креслення відповідно до державних стандартів;
- використовувати генератори компонентів і розрахункові модулі;
- використовувати «інтелектуальні» розміри;
- використовувати функцію автоматичного приховування ліній;
- користуватись асоціативними номерами позицій і специфікацій;
- застосовувати інтегроване управління даними.

Мобільна програма A360 – View & Markup CAD files створена для спільної роботи з 2D і 3D та CAD моделями за допомогою мобільних пристроїв та планшетів. Підтримує більше 100 CAD файлів різних форматів. A360 дозволяє завантажувати і переглядати будь-який файл незалежно від того, яке програмне забезпечення використовується для його створення. Програма функціонально доповнює вищезгадане програмне забезпечення і підтримує більше 50 різних форматів файлів САПР, зокрема: AutoCAD (DWG), DWF, Inventor (IPT, IAM, IDW), Revit (RVT), SolidWorks (SLDPRT, SLDASM, ASM), Navisworks (NWD, NWC), CATIA (CATPART, CATPRODUCT), Fusion 360 (F3D) і інших. Програма надає можливість:

- завантажувати і переглядати CAD – моделі з вкладень електронної пошти, локального сховища пристрою, Dropbox, Box, Buzzsaw, OneDrive тощо;
- переходити між великомасштабними 2D і 3D-моделями CAD;
- вимірювати відстань, кут або область між точками на кресленні;
- співпрацювати з клієнтами або колегами над одним проектом одночасно;
- робити коментарі безпосередньо на ваших конструкціях і стежити за змінами;
- запрошувати нових членів приєднатися до вашого проекту в стадії розробки і спільно працювати ним.

Такий широкий набір інструментарію надає можливість комплексно використовувати в навчальному процесі локальні, мобільні програми та хмарні сервіси з автоматизованого проектування та спільної роботи над конструкторськими проектами (рис. 1).

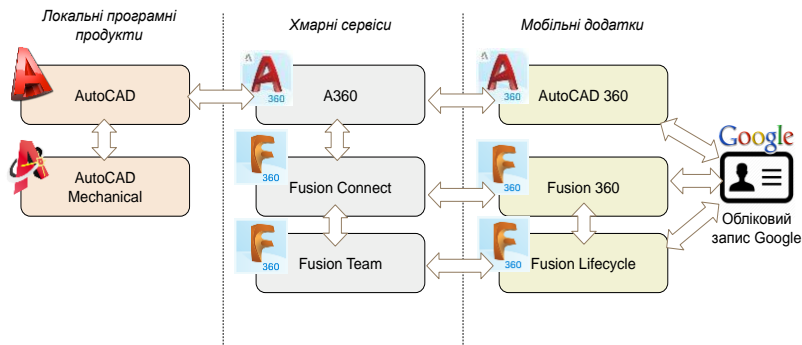


Рис. 1. Комплексне використання продуктів Autodesk у навчанні майбутніх фахівців з прикладної механіки

Серед усіх можливостей окресленого комплексу програм слід відзначити підтримку авторизації через обліковий запис Google та інтеграцію з хмарними сервісами, що надаються цією компанією. Таким чином студенти отримують можливість актуалізувати знання та навички, отримані під час вивчення фундаментальних дисциплін, а використані засоби навчання утворюватимуть цілісну систему з типовим способом доступу (рис. 2).

Пропонована модель передбачає використання різного апаратного та програмного забезпечення, що доступне користувачу в певний момент часу. Для доступу до всіх необхідних сервісів у загальному випадку достатньо будь-якого Інтернет-браузера, але можуть використовуватись і локальні та мобільні програми, що працюють під управлінням операційних систем Windows, Chrome, Android тощо.

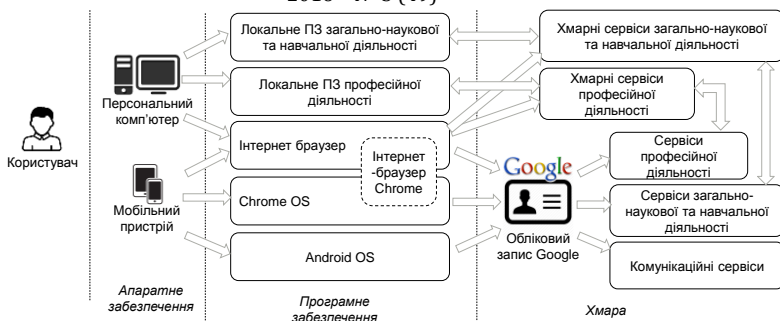


Рис. 2. Модель типового доступу до хмаро орієнтованих засобів загальнонаукової, навчальної та професійної діяльності

Хмарні сервіси загальнонаукової та професійної діяльності можуть використовуватись як самостійно, так і в інтеграції з хмарними сервісами Google. В останньому випадку обліковий запис Google стає єдиною точкою доступу до різних сервісів, мобільних додатків, хмарних сховищ та комунікаційних засобів, що забезпечить як ефективну організацію навчального процесу, так і професійної діяльності. Враховуючи, що сервіси Google активно використовуються навчання майбутніх фахівців з прикладної механіки під час викладання загальнонаукових дисциплін [8], застосування програм компанії Autodesk буде природнім із точки зору розвинення ІКТ-компетентностей майбутніх інженерів-механіків.

Отже, нами визначено потребу в розвитку ІКТ-компетентності бакалаврів з прикладної механіки, зокрема умінь і здатності добирати і використовувати мобільні та хмаро орієнтовані засоби професійної діяльності. На основі визначених критеріїв добору хмаро орієнтованих інструментів професійної діяльності було проаналізовано близько 30 сучасних хмарних сервісів та мобільних програм, що можуть бути використані в професійній діяльності інженерів-механіків. Детально розглянуто деякі з них. Аналіз показав, що використання хмарних сервісів Autodesk та їх інтеграція з хмарними сервісами Google є доцільним для професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки, сприяє ефективному розвитку професійної та ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-механіків. Запропонована система засобів та модель єдиного доступу до хмарних сервісів загальнонаукової,

навчальної та професійної діяльності можуть бути природньо інтегровані у хмаро-орієнтоване освітньо-наукове середовище ВНЗ [10] та застосовані до професійно-практичної підготовки студентів інших інженерних спеціальностей.

### Література

**1. AutoCAD 360 App** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.autodesk.com/products/autocad-360/overview>. **2. Autodesk | 3D Design, Engineering & Entertainment Software** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.autodesk.com/>. **3. Fusion 360 | Free Software for Students, Educators | Autodesk** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.autodesk.com/products/fusion-360/students-teachers-educators>. **4. Mechanical Engineering Design Software | AutoCAD Mechanical** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.autodesk.com/products/autocad-mechanical/overview>. **5. Project Collaboration In The Cloud | A360 | Autodesk** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.autodesk.com/products/a360/overview>. **6. Рассовицька М. В.** Аналіз структури ІКТ-компетентностей бакалаврів з прикладної механіки [Електронний ресурс] / М. В. Рассовицька // III Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених «Наукова молодь-2015». – 10.12.2015 – Режим доступу : [https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fconf.iitlt.gov.ua%2FImages%2FFiles%2Frossovitskaya\\_195\\_1448966395\\_file.doc&name=rassovitskaya\\_195\\_1448966395\\_file.doc&lang=uk&c=56b1e140a2eb](https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fconf.iitlt.gov.ua%2FImages%2FFiles%2Frossovitskaya_195_1448966395_file.doc&name=rassovitskaya_195_1448966395_file.doc&lang=uk&c=56b1e140a2eb). **7. Рассовицька М. В.** Використання хмарних технологій у навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей / М. В. Рассовицька // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : Матеріали наукової конференції. – Київ : ІТЗН НАПН України, 2014. – С. 198-200. **8. Рассовицька М. В.** Модель використання Google Apps у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей / М. В. Рассовицька, А. М. Стрюк // Тези доповідей науково-практичного семінару «Хмарні технології в сучасному університеті» (ХТСУ-2015) : Черкаси, 24 березня 2015 р. Семінар присвячений 55-річчю від дня заснування ЧДТУ. – Черкаси : ЧДТУ, 2015. – С. 42-44. **9. Стрюк А. М.** Використання хмарних технологій у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – №1 (9). – С. 221-226. – (Серія «Педагогіка і психологія»). **10. Стрюк А. М.** Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 42. – № 4. – С. 150-158.

**SUMMARY**

**Rassovytska M. Problems of training of future specialists in applied mechanics to use mobile and cloud technologies in their professional activities.**

It is required for a specialist to have a developed high-level ICT competence, capability and ability to use existing software for solving problems using local resources and global computer networks, collaboration skills, the use of cloud and mobile technologies in engineering activity. In this regard, requirements for future engineer ICT training in universities of Ukraine are steadily growing.

The role of mobile and cloud-oriented tools that should be used for professional and practical training of future specialists in applied mechanics and specifics of their use in the system of higher technical educational institutions of Ukraine has been defined.

Analysis of educational programs, scientific literature, a survey of students and teachers and modeling have been conducted.

The influence of cloud technology on methodical system of computer disciplines training for future professionals of applied mechanics has been defined. A model using Google Apps in training bachelors of applied mechanics and model of a typical access to cloud-oriented means of general scientific, educational and professional activities have been suggested. The current cloud services and mobile applications that can be used in the professional sphere of mechanical engineers have been studied.

A model using Google Apps in training bachelors of applied mechanics and a model of a typical access to cloud-oriented means of general scientific, educational and professional activities have been offered.

It has been proved that the use of Autodesk cloud services and their integration with cloud services Google is appropriate for future specialists in applied mechanics professional and practical training. The results of the study can be applied to *vocational and practical training of students of other engineering specialties*.

*Key words:* ICT competence, applied mechanics, cloud technology, CAD, vocational and practical training.

УДК 378.14

*Антоніна Рибалко*

**ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ  
ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Статтю присвячено актуальній проблемі застосування компетентісного підходу у вищих навчальних закладах. Розглянуто

особливості впровадження компетентнісного підходу при вивченні математичних дисциплін студентами економічних спеціальностей. Викладено досвід автора з розробки та використання в навчальному процесі компетентнісно орієнтованих завдань як засобу реалізації цього підходу, наведені приклади. Обґрунтовано доцільність та ефективність застосування у викладацькій практиці запропонованих засобів та методів навчання з точки зору формування професійних компетентностей майбутніх економістів.

*Ключові слова:* вищий навчальний заклад, викладання вищої математики, професійна компетентність, конкурентоспроможність освіти, самостійна робота, математична підготовка, студенти-економісти, інформаційні комп'ютерні технології, системи комп'ютерної математики.

### **Рыбалко А. Использование компетентностно ориентированных заданий в процессе математической подготовки будущих экономистов.**

Статья посвящена актуальной проблеме применения компетентностного подхода в высших учебных заведениях. Рассмотрены особенности внедрения компетентностного подхода при изучении математических дисциплин студентами экономических специальностей. Изложен опыт автора по разработке и использованию в учебном процессе компетентностно-ориентированных заданий как способа реализации этого подхода, приведены примеры. Обоснована целесообразность и эффективность применения в преподавательской практике предложенных средств и методов обучения с точки зрения формирования профессиональных компетентностей будущих экономистов.

*Ключевые слова:* высшее учебное заведение, преподавание высшей математики, профессиональная компетентность, конкурентоспособность образования, самостоятельная работа, математическая подготовка, студенты-экономисты, информационные компьютерные технологии, системы компьютерной математики.

Стратегічним завданням національної системи вищої освіти є її реформування відповідно до сучасних європейських стандартів [5, с. 2]. Найважливішою та найскладнішою задачею на шляху інтеграції України до міжнародного освітнього простору є підвищення конкурентоспроможності та якості освіти. Відповідно до світових тенденцій, для забезпечення високого рівня підготовки спеціаліста необхідна переорієнтація освіти з процесу навчання на результат, який, у свою чергу, має бути виражений у вигляді набутих студентом у процесі навчання компетентностей. Віднині не сукупність засвоєної інформації, а здатність ефективно працювати,

тобто отримані професійні компетентності стають головним критерієм якості освіти. Тому питання практичного впровадження компетентнісного підходу в навчанні є надзвичайно актуальними сьогодні.

В останні роки проблема застосування компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні викликає стійкий інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців. Роботи Н. Бібик, В. Байденка, І. Зимньої, О. Овчарук [2], О. Пометун, І. Родигіної, А. Хуторського, С. Шишова, Дж. Равена [6] та інших науковців присвячені загальним питанням компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах. Застосування цього підходу в контексті підготовки студентів економічних спеціальностей розглядалось Н. Боллобаш, К. Масленніковою, Н. Самарук, Н. Шостаківською та ін. Питання формування різноманітних професійних компетентностей при вивченні математичних дисциплін у вищій школі досліджувались у роботах М. Жалдака, Л. Ільяшенко, Л. Нізамієвої, Ю. Рамського, М. Рафальської та ін. Однак недостатньо висвітленими залишаються можливості впровадження компетентнісного підходу в процесі математичної підготовки студентів-економістів, розробкам відповідних засобів його реалізації приділяється мало уваги.

*Мета статті* – розробка та методика впровадження компетентнісно орієнтованих завдань із вищої математики для студентів економічних спеціальностей, обґрунтування доцільності та ефективності їх використання в навчальному процесі з точки зору формування загальних та предметних компетентностей майбутнього фахівця.

З огляду на викладені вище основні цілі, що ставить сьогодення перед освітянами, кожен викладач має переосмислити ідеологію викладання в цілому. На відміну від традиційної парадигми, у наш час студент набуває статусу суб'єкта, а не об'єкта навчання. Як наслідок, процес навчання трансформується в плідну співпрацю викладача та студента. Основною задачею викладача стає не передача інформації, а створення умов для отримання студентами знань, умінь та навичок. На думку автора, на сучасному етапі модернізації вищої освіти особливої значущості набувають такі функції викладача, як мотиваційна, організаційно-керівна, стимулююча.



Мотивація є необхідною підставою для вироблення в студентів потреби в отриманні знань. Головним мотивуючим фактором навчання є спрямування пізнавальної діяльності студентів на майбутню професію. Так, при викладанні вищої математики для економічних спеціальностей викладач повинен донести до аудиторії значущість математичного апарату для успішної роботи фахівця в економічній сфері. Згідно з Концепцією розвитку економічної освіти в Україні [3], професійна підготовка сучасних економістів передбачає, зокрема, отримання таких компетентностей, як уміння самостійно аналізувати і моделювати різноманітні економічні ситуації; здатність виконувати економічні розрахунки; володіння апаратом наукового дослідження.

Очевидно, що досягти таких результатів неможливо без оволодіння математичним інструментарієм і математичними методами аналізу, дослідження і розв'язання задач. Тому й при викладенні теоретичного матеріалу під час лекцій, і при розробці практичних завдань із вищої математики потрібно робити акцент на економічному змісті понять та задач. Зазвичай нелегко зламати стереотип ставлення до математики як до суто абстрактної дисципліни, тому навіть завдання, що спрямовані на отримання первинних предметних компетентностей, бажано формулювати з точки зору їх можливого застосування. Усвідомлення практичної значущості матеріалу, що вивчається, сприяє суттєвій інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів.

З точки зору організації навчального процесу від лектора вимагається:

- розподіл матеріалу на частини, що відповідають аудиторному та самостійному опрацюванню; надання установок щодо планування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів за видами робіт;

- інформаційна підтримка у вигляді матеріалів (підручники, посібники, лабораторні практикуми тощо) та посилань (на власні електронні курси, наприклад, на платформі системи MOODLE або на інтернет-ресурси);

- розробка практичних завдань для самостійного виконання, орієнтованих на отримання професійних компетентностей;

- надання рекомендацій щодо можливостей застосування комп'ютерного забезпечення для вирішення поставлених завдань.

Щоб стимулювати студентів до активної навчальної діяльності, потрібно створити умови для реалізації потенціалу та внутрішнього зростання. Для цього при оцінюванні студентських робіт необхідно особливо відмічати оригінальність підходу до вирішення проблеми, різнобічність аналізу чи дослідження, універсальність обраного методу для розв'язання задач певного класу тощо.

Переходимо безпосередньо до рекомендацій щодо розробки компетентісно орієнтованих завдань та їх застосуванню в навчальному процесі. В умовах кредитно-модульної системи самостійна робота студентів виходить на перший план. Компетентісно орієнтовані завдання ми розглядаємо як невід'ємну складову комплексу робіт самостійного характеру [7], спрямовану на формування професійних компетентностей.

Традиційно для отримання навичок щодо розв'язання практичних завдань з вищої математики від студента вимагалось виконання стандартних, зазвичай абстрактних та трудомістких розрахунково-графічних робіт. Такий підхід, по-перше, не відповідає зростаючим вимогам до майбутніх спеціалістів, що більше не вичерпуються формальним засвоєнням матеріалу. По-друге, в умовах розвитку інформаційних технологій природно передоручити громіздкі розрахунки комп'ютерним програмам.

Функції компетентісно орієнтованих завдань мають зовсім інший, більш глобальний характер з точки зору підготовки майбутнього спеціаліста. Вони покликані розвивати аналітичні та творчі здібності студентів, спонукати до особистісного росту. Необхідно звести до мінімуму механічні дії виконавця та і основні зусилля спрямувати на всебічний аналіз даних та отриманих згодом результатів. Зазначимо, що в умовах дефіциту аудиторного часу практичні завдання можуть виступати не тільки як засіб набуття вмінь та навичок, а і як джерело інформації, тобто під час пошуків шляхів вирішення задачі студент стикається з новими (або значно модифікованими чи узагальненими) методами досягнення поставлених цілей.

Автор пропонує розробляти компетентісно орієнтовані завдання таким чином, щоб у процесі їх виконання студент мав пройти наступні етапи.

1. Аналіз задачі, її формалізація та побудова моделі. Оскільки всі завдання пропонуються у вигляді деякої економічної ситуації,

студент повинен осмислити умову та переформулювати її за допомогою математичного інструментарію. На цьому етапі студент демонструє рівень оволодіння фундаментальними поняттями і фактами з предмета, здатність встановлювати відповідність між економічними явищами та математичним апаратом, що застосовується для їх моделювання.

2. Вибір методу розв'язання задачі. Для вірного використання того чи іншого підходу до вирішення поставлених завдань студенту необхідні: вміння орієнтуватися в засобах дослідження та розв'язання задач; знати призначення, сутність та теоретичне підґрунтя кожного методу; усвідомлювати недоліки та переваги різних підходів.

3. Вибір комп'ютерного забезпечення для виконання розрахунків. Студенту пропонується самостійно обрати пакет прикладних програм (бажано навіть кілька) для кожного завдання. Викладач, зі свого боку, ознайомлює студентів з наявними комп'ютерними системами (MatLab, MathCad, Maple, MS Excel, OO Calc, Mathematica, Octave та ін.), роблячи акцент на доступних, безкоштовних та поширених ресурсах. Сучасна молодь охоче береться за оволодіння програмними продуктами, але викладач повинен забезпечити якісний методичний супровід [1; 4].

4. Отримання результатів та проведення їх аналізу. По-перше, студент повинен представити одержані результати з економічної точки зору, оцінити його можливі наслідки, зробити висновки в залежності від типу задачі. По-друге, вельми бажаним є аналіз виконаного дослідження в цілому, тобто, фактично, самоаналіз. Запропонуйте студентам відповісти на питання: чи вдалося їм оптимізувати зусилля для досягнення поставлених цілей, чи можна вважати повною отриману інформацію про досліджуваний об'єкт на поточному рівні знань тощо.

5. Оформлення звіту та здійснення публічної доповіді. Студент має креативно поставитись до проходження цього етапу: надважливо для майбутнього фахівця економічної галузі вміти гідно представити результати своїх пошуків і справити враження на аудиторію. Цей етап сприяє формуванню насамперед комунікативних компетентностей.

При оцінюванні виконання компетентнісно орієнтованих завдань необхідно врахувати такі моменти:

– правильність побудови математичної моделі, застосування математичного апарату;

– наведення різних підходів до вирішення проблеми; обґрунтування можливості та доцільності застосування обраних інструментів та методів;

– застосування різних програмних продуктів, виконання порівняльного аналізу результатів та висновки щодо найефективнішого з них;

– якість оформлення звіту, передусім із погляду його змістовності та наочності;

– вміння доповідати отримані результати, захищати роботу, вести дискусію та переконувати опонента.

Наведемо приклад компетентнісно орієнтованих завдань, розроблених автором відповідно до змістового модуля «Елементи лінійної алгебри» дисципліни «Вища математика».

*Завдання 1.* Підприємство отримало три замовлення  $Z_1, Z_2, Z_3$  на виготовлення продукції чотирьох типів  $P_1, P_2, P_3, P_4$  в заданому обсязі (табл. 1). Потрібно здійснити розрахунок виплаченої заробітної плати за кожне із замовлень., якщо відомі норми витрат часу на виготовлення одиниці продукції на кожному з п'яти задіяних у виробництві верстатів (табл. 2) та витрати на погодинну заробітну плату на кожному з верстатів (табл. 3).

Таблиця 1

Кількість замовленої продукції

Замовлення	Кількість замовленої продукції, од.			
	$P_1$	$P_2$	$P_3$	$P_4$
$Z_1$	10	10	20	0
$Z_2$	25	15	10	0
$Z_3$	10	20	0	25

Таблиця 2

Витрати часу на виготовлення одиниці продукції на кожному з верстатів

Тип продукції	Витрати часу на одиницю продукції, год.				
	$V_1$	$V_2$	$V_3$	$V_4$	$V_5$
$P_1$	1	2	3	2	0
$P_2$	2,5	4	1,5	2	0,5
$P_3$	3	2	0	3	0,5
$P_4$	2	0	5	0	2

Таблиця 3

**Витрати на погодинну заробітну плату на кожному з верстатів**

Верстат	$V_1$	$V_2$	$V_3$	$V_4$	$V_5$
Заробітна плата, гр.од./год	1,75	2	2,5	2	1,5

*Завдання 2.* Підприємство випускає продукцію трьох типів  $P_1, P_2, P_3$ . Для виробництва використовується три види ресурсів  $S_1, S_2, S_3$ . Потреби в ресурсах для виготовлення одиниці продукції задані табл. 4:

Таблиця 4

**Дані задачі про повне використання ресурсів**

Види ресурсів	Витрати ресурсів на одиницю продукції			Обсяг наявних ресурсів
	$P_1$	$P_2$	$P_3$	
$S_1$ (сировина)	13,6	8,3	5,7	750
$S_2$ (енергоресурси)	3,1	1,4	2,2	200
$S_3$ (трудові ресурси)	2	1,5	0,5	100

Скласти план випуску продукції, що відповідає повному використанню наявних ресурсів.

*Завдання 3.* Економічна система складається з трьох галузей виробництва. Задано матрицю коефіцієнтів прямих витрат

$$A = \begin{pmatrix} 0.5 & 0.3 & 0.4 \\ 0.2 & 0 & 0.2 \\ 0.1 & 0.1 & 0.2 \end{pmatrix}$$

та кінцевий попит на продукцію цих галузей:

$$y_1 = 5000; y_2 = 4000; y_3 = 6000 \text{ (гр. од.)}$$

Визначити план валової продукції та міжгалузеві витрати, скласти балансову таблицю заданої економічної системи.

*Завдання 4.* Товарообмін між трьома країнами задано структурною матрицею:

$$A = \begin{pmatrix} 0.5 & 0 & 0.4 \\ 0.5 & 0.9 & 0.3 \\ 0 & 0.1 & 0.3 \end{pmatrix}$$

Визначити співвідношення коштів, які повинна вкладати кожна з країн у зовнішній товарообіг для того, щоб торгівля була збалансованою. Знайти бюджети країн, що відповідають бездефіцитній торгівлі, якщо загальний обсяг торгівлі складає 1760 (гр.од.)

Визначимо компетентності, що набувають студенти в процесі виконання та захисту наведених завдань. До загальних компетентностей відносимо:

- здатність до абстрактного та логічного мислення;
- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність до самоосвіти;
- здатність до автономності, самоконтролю, самокритики, самостійного прийняття рішень у складних ситуаціях;
- здатність до творчого підходу та креативного мислення при розв’язанні задач;
- відповідальність за якість виконаних робіт та точність отриманих результатів.

Професійні та предметні компетентності є наступними:

- здатність здійснювати формалізований опис та аналіз економічних процесів і систем за допомогою інструментарію лінійної алгебри;
- здатність використовувати методи лінійної алгебри під час обробки результатів спостереження та при побудові лінійних економіко-математичних моделей;
- здатність розв’язувати економічні задачі, обґрунтовувати вибір обраних методів та виконувати економічні розрахунки за допомогою апарату лінійної алгебри;
- вміння інтерпретувати розв’язки економічних задач.

Досвід автора застосування компетентнісно орієнтованих завдань у навчальному процесі свідчить, що їх упровадження формує у студентів позитивну мотивацію, значно активізує навчально-пізнавальну діяльність та сприяє підвищенню рівня математичної підготовки, необхідної як для подальшого засвоєння спеціальних курсів, так і для успішної професійної діяльності майбутніх економістів.

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що розробка спеціальних компетентнісно орієнтованих завдань із вищої математики для студентів-економістів є ефективним засобом

формування та оцінювання рівня сформованості компетентностей.

Подальші дослідження цієї проблеми можуть бути присвячені: проблемам застосування компетентнісного підходу в дистанційному навчанні, здійсненню міжпредметної інтеграції зі спеціальними дисциплінами відповідно до фаху, вдосконаленню форм і засобів навчання в умовах розвитку інформаційних комп'ютерних технологій.

### Література

**1. Егоршин А. А.** Практикум по эконометрии в Excel : [учебн. пособие для экономических вузов] / А. А. Егоршин, Л. М. Малярец. – Харків : ИД «ИНЖЕК», 2005. – 100 с. **2. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с. **3. Концепція** розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – 23 січня. – С. 4-5. **4. Лабораторний** практикум з навчальної дисципліни «Вища математика» : [навчально-практичний посібник] / Т. Денисова, К. Дубовик, В. Сенчуков, В. Титарев. – Харків : Вид.-во ХНЕУ, 2009. – 168 с. **5. Національна стратегія** розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>. **6. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с. **7. Рибалко А. П.** Організація самостійної роботи студентів при вивченні вищої та прикладної математики / А. П. Рибалко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2014. – Вип.41. – С. 88-93. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

### SUMMARY

**Rybalko A. The Use of Competence-oriented Tasks in the Process of Mathematical Training of Future Economists.**

The article is devoted to the actual problem of the use of competence approach in higher education. This is one of the most progressive pedagogical technologies of modern high school. According to global educational trends, it is aimed at refocusing of the learning process on the result, on acquisition of skills and competencies that allow a future expert to work effectively and to be successful in his/her professional field. The introduction of competence approach in teaching practice allows to solve a number of problems. At first, it gives a chance significantly to increase the interest of students to the subject in general and facilitate the perception of difficult mathematical aspects. Furthermore, seeing the prospects of the application of knowledge in their future professional

activity, students change their attitude to the learning process, they become more responsible and conscientious in their learning. This allows significantly to intensify educational and cognitive activity of students and achieve better results in the acquirement of knowledge. Finally, obtaining by students thorough fundamental mathematical training contributes to the preparation of high-qualified specialists of economic sector in future.

The author presents the experience of using of competence approach in the study of mathematics in Simon Kuznets Kharkov National University of Economics. The features of the implementation of competence-based approach in the study of mathematical disciplines of students of economic specialties have been considered. The author gives recommendations on development and educational use of competence-oriented tasks as a way of implementing competence approach. An important factor is the requirements for validation of the results, which should be presented and defended. Specific examples of competence-oriented tasks on Linear Algebra have been given. It also lists general and specific competencies that students receive as a result of performance and public defense of outlined tasks.

The expediency and effectiveness of the proposed teaching practice, tools and methods in terms of formation of professional competence of future economists have been justified. The possible directions for further investigations of the problems of implementation of competence-based approach in education and propositions on development of its tools and methods have been detailed.

*Key words:* institution of higher education, the teaching of higher mathematics, professional competence, competitiveness of education, self-study, mathematical training, students-economists, information and computer technologies, computer algebra systems.

УДК 371.937

*Ірина Рожелюк*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО МОНІТОРИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена дослідженню теоретичних засад формування готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності шляхом конкретизації психологічної структури їх професійної діяльності та концептуальних положень освітнього моніторингу. Сучасний статус викладача іноземної мови представлено в ролі організатора й менеджера іншомовної освіти, здатного до здійснення моніторингу якості академічних досягнень осіб, які вивчають іноземну мову, а також власної педагогічної діяльності. З врахуванням провідних функцій і способів



освітнього моніторингу сформульовано авторське визначення готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності.

*Ключові слова:* діяльність, педагогічна діяльність, освітній моніторинг, моніторингова діяльність, функції і способи моніторингової діяльності, готовність до моніторингової діяльності, майбутній викладач іноземної мови, іншомовна освіта.

### **Рожелюк І. Теоретические основы формирования готовности будущих преподавателей иностранного языка к мониторинговой деятельности.**

Статья посвящена исследованию теоретических основ формирования готовности будущих преподавателей иностранного языка к мониторинговой деятельности посредством конкретизации психологической структуры их профессиональной деятельности и концептуальных положений мониторинга в образовании. Современный статус преподавателя иностранного языка представлен его ролью как организатора и менеджера иноязычного образования, способного к осуществлению функций мониторинга качества академической успешности лиц, изучающих иностранный язык, а также своей педагогической деятельности. С учетом ведущих функций и способов мониторинга в образовании сформулировано авторское определение готовности будущих преподавателей иностранного языка к мониторинговой деятельности.

*Ключевые слова:* деятельность, педагогическая деятельность, мониторинг в образовании, мониторинговая деятельность, функции и способы мониторинга, готовность к мониторинговой деятельности, будущий преподаватель иностранного языка, иноязычное образование.

В умовах трансформування системи освіти як одного з головних джерел формування інтелектуального та соціокультурного потенціалу суспільства важливого значення набуває досягнення високої якості професійної підготовки педагогічних кадрів на рівні європейських вимог. Згідно з провідними положеннями сучасної європейської освітньої та мовної політики, національної доктрини й концепції модернізації системи освіти, які витлумачені в державних документах про освіту (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти), сучасний викладач покликаний удосконалювати не тільки технологію озброєння підростаючого покоління ґрунтовними знаннями, вміннями й навичками, але й способи своєї управлінсько-організаторської та моніторингової діяльності [4, с. 542].

Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів відбито в працях вітчизняних учених: організація й удосконалення навчального процесу у вищій школі (Є. Барбіна, Н. Кічук, С. Мельничук, А. Мороз, Н. Никандров, О. Падалка, О. Пехота, Л. Петухова, Г. Троцько, Л. Хомич); чинники активізації й оптимізації професійної підготовки педагогів (Т. Дороніна, М. Євтух, А. Киричук, Ю. Пелех, О. Цокур); формування в них науково-дослідницької (М. Князян, Г. Сомбаманія) й дидактичної (Б. Авраменко, П. Гусак, М. Левіна, І. Підласий, О. Савченко) культури та педагогічного артистизму (І. Андрейкова, І. Зязюн, О. Цокур). Принципове значення в контексті означеної проблеми мають дослідження, спрямовані на формування професійної готовності вчителя до організаційно-методичної (Л. Таланова) та оцінно-діагностичної (Л. Вейланде, Л. Подимова, Л. Прокоф'єва) діяльності.

Аналіз стану проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови у вищій школі свідчить, що педагогами, лінгводидактами і психологами проведено значну роботу з розв'язання низки найважливіших теоретичних, практичних питань, пов'язаних із формуванням їхньої готовності до педагогічної діяльності. Проте, попри наявності низки педагогічних досліджень із вдосконалення систем вищої філологічної та іншомовної педагогічної освіти (Р. Булгаков, Л. Голубенко, О. Григорович, М. Князян, Н. Колесниченко, С. Ніколаєва), управління їх інноваційним розвитком (Н. Бібік, В. Олійник, Т. Сорочан, Ю Татур, А. Харківська), підготовки до реалізації функцій педагогічного менеджменту (Г. Закорченна, В. Радул, О. Цокур), моніторингу в освіті (С. Бабінець, О. Дахін, В. Кальней, С. Подмазін, Г. Полякова, С. Шишов), моніторингу в системі роботи сучасного вчителя (О. Коваленко, Л. Романишина, Р. Яковлева), проблема формування готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності залишається недостатньо розробленою.

У ході аналізу теорії та практики досліджуваної проблеми виявлено суперечності між: потребою освітніх закладів у підвищенні якості освітніх вимірювань в умовах інформаційного середовища й недостатньою обізнаністю викладачів щодо сутності педагогічного моніторингу; об'єктивною потребою педагогічної практики в науково-методичному забезпеченні моніторингу в освіті і недостатнім рівнем володіння майбутніми викладачами іноземної

мови відповідними засобами, формами, методами моніторингових досліджень; потужним діагностичним потенціалом сучасних інформаційних технологій та їх фрагментарним застосуванням у навчально-виховному процесі з метою виміру рівнів академічних досягнень особистості.

Недостатня теоретична та практична розробленість проблеми актуалізує необхідність пошуку науково обґрунтованих можливостей оновлення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до організації й здійснення функцій моніторингової діяльності.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні необхідності підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності в процесі професійно-педагогічної освіти шляхом розкриття її сутності й специфіки.

Методами дослідження стали: аналіз, систематизація, узагальнення наукової літератури з питань сутності і структури педагогічної діяльності викладача, конкретизація специфіки освітнього моніторингу, його провідних засад і функцій.

Поняття моніторингової діяльності викладача іноземної мови невід’ємно пов’язане з категорією «діяльність», а також поняттями «професійна діяльність» і «педагогічна діяльність», які традиційно складають предмет філософсько-соціологічних та психолого-педагогічних досліджень (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Т. Балабанов, Г. Батишев, Л. Голубенко, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Лурія, Л. Таланова, О. Цокур та ін.). Дослідження смислового наповнення категорії діяльності дало змогу виокремити її як:

– усвідомлений та цілеспрямований процес, який передбачає перехід від мети, задуму до образу бажаного результату шляхом перетворення наявного матеріалу чи ситуації заради досягнення своєї мети, реалізації свого задуму (Д. Іванов);

– спосіб людського буття, що за своїм об’єктивно-фактичним змістом є організацією й управлінням взаємодією речей завдяки здійсненню певної мети, логіці якої й підкорений рух усього складу включених до неї речей (В. Лобастов), оскільки характеризується, насамперед, свободою у виборі і визначенні мети і результатів, а також засобів їх досягнення;

– явище, ініціатором і рушійною силою якого є конкретний індивід, який здатен поводитися інакше на будь-якому етапі встановленої послідовності дій (А. Жалинский).

Критеріями діяльності, як зазначає Д. Іванов, є такі:

– наявність у людини усвідомленої мети (задуму), тобто такої мети, що має для неї особистісний сенс; мета вказує на конкретний результат, якого можна досягти, задум спрямовує рух до певного результату проте ще недостатньо конкретизованого;

– усвідомлення людиною, чому саме цей результат має для неї цінність;

– наявність програми, плану досягнення цього результату (оцінка ситуації, постановка завдань, вибір засобів, оцінка ресурсів тощо);

– наявність періодично здійснюваної рефлексії процесу діяльності та її результатів відносно поставлених цілей чи задуму (тобто чи дійсно досягнуті результати, які були сформульовані в цілях) [3, с. 142].

Професійна діяльність визначається як професія, тобто як:

– обмежений вид трудової діяльності внаслідок історичного поділу праці;

– суспільно корисна діяльність;

– діяльність, що припускає спеціальну підготовку;

– діяльність, яка виконується за певну винагороду, моральну й матеріальну, що дає людині можливість не тільки задовольняти свої насущні потреби, але й є умовою її всебічного розвитку;

– діяльність, що забезпечує людині певний соціальний і суспільний статус [8, с. 26].

Через це професійну діяльність здебільшого тлумачать як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи, або, як зазначають І. Скопилатов і О. Єфремов, як складну діяльність, що постає перед людиною як конституційований спосіб виконання чого-небудь, що має нормативно встановлений характер [4, с. 549]. Структура професійної діяльності, на думку А. Жалинського, складається з таких елементів: суб'єкти, а саме професіонали – носії тієї чи іншої діяльності; зміст професійної праці, яка полягає у виконанні професійних обов'язків та здійсненні відповідної професійної поведінки, яка пов'язана з виконанням відповідних доручень, робіт або з наданням професійних послуг (юридичних, медичних, освітніх та інших); способи здійснення професіоналами своїх обов'язків, їх праця, робота, витрати фізичної та інтелектуальної енергії; статус,

яким наділяються ці особи як професіонали; нормативно-ціннісна база тієї чи іншої діяльності, втілена у відповідній професійній галузі та професійній етиці [2, с. 129].

Отже, професійна діяльність – це вид трудової діяльності професіоналів, які володіють комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи, мають високу ділову репутацію та володіють професійною етикою, зміст якої складається з доцільної зміни та перетворення навколишнього середовища шляхом виконання покладених на них особливих професійних обов'язків та здійснення наданих їм для цього прав.

Більшість дослідників ототожнюють професійну діяльність викладача з педагогічною діяльністю. Розглядаючи особистість викладача вищої школи, педагогічна діяльність визначається як активність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включатися в політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства [8, с. 45]. Н. Бордовська розуміє діяльність викладача як сукупність дій, спрямованих на пошук й систематизацію науково-практичних знань, їх методичну інтерпретацію з метою організації навчання через включення студентів у спільну наукову працю [1, с. 57]. У зв'язку з цим основними дидактичними функціями професійної діяльності викладача є:

- розробка робочої програми навчальної (наукової) дисципліни, її інформаційно-технологічного й науково-методичного забезпечення;

- викладання навчальної (наукової) дисципліни в контексті занурення студентів до наукового пізнання, організації та контролю якості їх навчально-пізнавальної та самостійно-пошукової роботи;

- сприяння професійно-особистісному зростанню студентів, підвищенню кваліфікації власної та колег по роботі.

Т. Федірчик, виділяючи так і характерні властивості педагогічної діяльності викладача, вказує, що це, по-перше, розумова і творча діяльність, яка персоніфікована й високо відповідальна; по-друге, це процес розв'язання безкінечної кількості педагогічних задач, кожна з яких передбачає усвідомлення кінцевої мети діяльності, способів її досягнення шляхом розв'язання багатьох стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання та розвитку, які

співвідносяться між собою і розв'язуються впродовж навчальної та позанавчальної діяльності студентів [11, с. 195]. В. Козаков розглядає педагогічну діяльність як багаторівневу систему і виокремлює дві групи елементів: організаційні (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і соціально-психологічні (мета, мотив, засоби, спосіб, результат) [6, с. 163]. І. Зязюн виокремлює дещо інші компоненти педагогічної діяльності, а саме: мету, суб'єкт, об'єкт, зміст, засоби, результат [8, с. 250]. Н. Кузьміна, обґрунтовуючи психологічну структуру діяльності педагога, серед її функціональних компонентів виділяє: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний [7, с. 111]. Враховуючи основні функції викладача, І. Харламов виділяє такі складові його педагогічної діяльності: діагностичну; орієнтаційно-прогностичну; конструктивно-проектувальну; організаторську; інформаційно-пояснювальну; комунікативно-стимулюючу; аналітико-оцінювальну; дослідницько-творчу [12, с. 347].

Отже, означене вище дає підставу стверджувати, що під професійною діяльністю викладача іноземної мови слід розуміти ієрархічно організовану систему різних видів його функціональних обов'язків, спрямованих на пошук, здобуття і систематизацію наукового знання, конструювання його в навчальну дисципліну, організацію і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вивчає іноземну мову, щодо оволодіння цим знанням, а також оцінку і контроль якості їхньої іншомовної освіти і полікультурного виховання шляхом виміру рівнів їх академічної успішності задля створення більш сприятливих умов розвитку мовної особистості. Наявність у структурі професійної діяльності викладача іноземної мови діагностичної та аналітико-оцінювальної функцій вказує на особливу складову – моніторингову діяльність, яка в контексті ключових принципів побудови систем менеджменту якості іншомовної освіти та освітньої практики зовнішнього незалежного тестування набуває особливого значення.

Спираючись на доробок відомих науковців, які досліджували особливості моніторингу якості освіти (О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Майоров, В. Мокшеев, А. Приходько) та застосування засобів моніторингу в системі роботи сучасного вчителя (С. Бабінець, О. Дахін, В. Кальней, О. Коваленко, С. Подмазін, Г. Полякова, С. Шишов, Р. Яковлева), серед функцій

моніторингової діяльності викладача як провідного суб'єкта та організатора іншомовної освіти правомірно означити наступні:

– інформаційно-аналітична функція, спрямована на вияв реального стану керованої й керуючої підсистем іншомовної освіти, його аналіз і доведення до відома членів учнівського й педагогічного колективів та шкільної адміністрації (інформація має бути адекватною можливості її сприйняття на кожному з рівнів управління; наочна форма подання інформації має носити структурований характер і мати однозначність у тлумаченні отриманих даних; інформація має надходити оперативно та систематично, спиратися на науково обґрунтований механізм освітніх вимірювань;

– мотиваційно-цільова функція, що направлена на стимулювання інтересів усіх учасників іншомовної освіти на підвищення якості власної діяльності, виходячи з особистих й суспільних цілей, відповідно до мобілізації наявних ресурсів та потенційних індивідуальних можливостей;

– проектувально-прогностична функція, що, припускаючи побудову концептуально-технологічної моделі моніторингового дослідження, визначає співвіднесення його цілі і завдань основним етапам з урахуванням певних принципів і критеріїв оцінки прикінцевих результатів;

– організаційно-виконавська функція припускає практичну реалізацію спроектованої моделі моніторингового дослідження через впровадження відповідних програм освітніх вимірювань, технологій, управлінських рішень;

– діагностична функція спрямована на застосування надійного й апробованого інструментарію моніторингу якості діяльності провідних суб'єктів освітньо-виховного процесу, що забезпечує функціонування іншомовної освіти;

– регулятивно-корекційна функція зорієнтована на внесення коректив у зміст та технології освітньо-виховного процесу за допомогою оперативних способів і засобів управління якістю шкільної іншомовної освіти як системою її управлінської підтримки на заданому рівні.

Аналіз та узагальнення результатів досліджень Т. Байназарової, О. Васильєвої, І. Драч, Т. Лукіної, В. Приходька дали змогу виокремити провідні способи моніторингової діяльності викладача

іноземної мови як організатора й менеджера іноземної освіти, серед яких варто згадати такі:

– збирання інформації: спостереження, анкетування, аналіз документів, результатів діяльності учнів, які опановують іноземні мову, та вчителів іноземної мови;

– обробки інформації: педагогічний аналіз, факторний аналіз, педагогічна діагностика, педагогічне оцінювання (протоколи обстеження, бланки методик, тестів, відповідей, опитувальні аркуші), метод експертних оцінок, педагогічна експертиза, метод парних порівнянь, методи класифікації;

– накопичення й представлення результатів моніторингу: діаграми, гістограми, графіки, аналітичні довідки, експертні висновки, комп'ютерні бази даних, атестаційні аркуші тощо;

– перевірки вірогідності результатів моніторингу: експертний метод, статистичні методи, кореляційний аналіз та ін.;

– використання результатів моніторингу: методи вироблення управлінських рішень, методи структуризації, характеристизації й оптимізації, методи соціального прогнозування, методи соціально-психологічного управління, морфологічний аналіз, метод екстраполяції тенденцій [5, с. 91].

Отже, очевидно, що здійснення функцій моніторингової діяльності в системі іноземної освіти – процес дуже складний і тривалий, який передбачає чітке дотримання такої послідовності дій:

– на першому етапі: цілепокладання та планування моніторингового дослідження у вигляді визначення мети, завдань, об'єкта дослідження; складання програми моніторингу: визначення термінів і процедур; підбір та підготовка (навчання) експертів; визначення критеріїв та показників оцінювання; вибір методів і засобів дослідження;

– на другому етапі: розроблення й апробація інструментарію відповідно до визначених попередньо методів та завдань моніторингу (тестів, анкет, кваліметричних моделей тощо); підготовка інструктивно-методичних матеріалів для експертів усіх рівнів та учасників моніторингу; вибір статистичних і математичних методів обробки та обрахунку одержаних результатів моніторингу; практична реалізація програми моніторингу шляхом проведення пілотного (підготовка учасників, проведення інструктажу) та основного (констатувального) дослідження;



– на третьому етапі: збір та обробка результатів шляхом аналізу та інтерпретації результатів моніторингового дослідження, узагальнення статистичної інформації, виявлення факторів впливу, підготовки рекомендацій для адміністрації школи щодо здійснення корекції в організації іншомовної освіти з метою усунення негативних факторів, формування освітньої та мовної політики, конкретизації способів керування учнівським та педагогічним колективом школи.

Отже, означене вище доводить, що проведення моніторингу іншомовної освіти потребує наявності в майбутніх викладачів іноземної мови професійно важливого новоутворення їх особистості, яка повинна бути сформованою вже під час їхньої фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Під готовністю до моніторингової діяльності ми розуміємо здатність майбутнього викладача іноземної мови до планування, проведення й узагальнення результатів освітніх вимірювань шляхом інтеграції відповідних психолого-педагогічних та математико-статистичних знань, практичних умінь й досвіду з педагогічного менеджменту й моніторингу в системі іншомовної освіти, вияву гуманістичних цінностей і морально-етичних властивостей під час оцінки якості академічних досягнень учнів, які вивчають іноземну мову і культуру. Це динамічне й системно структуроване новоутворення особистості майбутнього викладача іноземної мови, структура якого містить такі компоненти:

– когнітивний (система знань із предметних сфер «Іноземна мова», «Психологія навчання», «Педагогіка» та «Методика викладання іноземної мови», на основі яких формуються граматична, стилістична, лінгво-комунікативна, лексична, соціокультурна, стратегічна, лінгво-дидактична компетенції та психолого-педагогічні знання з планування, організації й моніторингу якості шкільної іншомовної освіти);

– діяльнісний (сукупність лінгво-комунікативних та педагогічних умінь, що забезпечують становлення позитивного педагогічного досвіду у сфері керування й удосконалення змісту, форм і методів шкільної іншомовної освіти та педагогічного моніторингу й менеджменту);

– мотиваційний (сукупність мотивів, потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій щодо здійснення супроводу, інтелектуальної

допомоги й освітніх послуг у сфері навчання іноземної мови і культури, моніторингових розвідок щодо вияву його якості);

– особистісний (сукупність професійно важливих для здійснення педагогічної діяльності здібностей і якостей особистості як суб'єкта полікультурного виховання й розвитку учнів засобами навчального предмета «Іноземна мова», а також як менеджера шкільної іншомовної освіти).

Перспективи подальших досліджень означеної проблеми полягають у виявленні педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності у процесі їх фахової підготовки.

### Література

- 1. Бордовская Н. В.** Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : [метод. рекомендации] / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова. – СПб. ; Архангельск : [б.и.], 2003. – 72 с.
- 2. Жалинский А. Э.** Введение в специальность «юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста / А. Э. Жалинский. – М. : Проспект, 2008. – 368 с.
- 3. Иванов Д. А.** Экспертиза в образовании / Д. А. Иванов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
- 4. Концепція** забезпечення якості вищої освіти України // Імператив якості : вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту : [навч. посібник] / [за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової та ін.]. – Л. : Компанія «Манускрипт», 2014. – С. 540-570.
- 5. Лукіна Т. О.** Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Т. О. Лукіна. – К. : Шкіл-світ, 2006. – 128 с.
- 6. Козаков В. А.** Психологія діяльності та навчальний менеджмент : [підруч.] : в 2-х ч. Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. – К. : КНЕУ, 1999. – 244 с.
- 7. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
- 8. Педагогічна майстерність** : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І. А. Зязюна. – 3-те вид., допов. і переробл.]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
- 9. Пряжников Н. С.** Психология труда : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с.
- 10. Скопылатов И. А.** Управление персоналом / И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов. – СПб. : Изд-во Смольного ун-та, 2000. – 400 с.
- 11. Федірчик Т. Д.** Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу : структурно-компонентний аналіз / Т. Д. Федірчик // Освіта регіону. – 2010. – № 2. – С.194-199.
- 12. Харламов И. Ф.** Педагогика : [учеб. пособие] / И. Ф. Харламов. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.

**SUMMARY**

**Rozhelyuk I. Theoretical bases of formation of readiness of future foreign language teachers to the monitoring activities.**

The article is devoted to the research of theoretical bases of formation of readiness of future foreign language teachers to monitoring activities by means of psychological structure specifying their professional activities and concepts of monitoring in education. Current status of the foreign language teacher is represented by his/her role as an organizer and manager of foreign education, capable of monitoring the implementation of the quality features of the academic success of those studying a foreign language, as well as to identify the level of his/her pedagogical activity.

It has been specified that the professional activity of the foreign language teacher should be understood as hierarchically organized system of different types of his/her functional responsibilities, aimed at seeking, receiving and systematizing scientific knowledge, constructing it in a scientific discipline, organizing and promoting scientific and cognitive activity of those who study a foreign language in order to master the knowledge, as well as to evaluate and monitor the quality of their foreign education and multicultural upbringing by measuring the levels of their academic success to create more favourable conditions for the development of language personality. The presence in the structure of the professional activity of the foreign language of a diagnostic and analytical assessing function indicates on a special component of the monitoring activities, which in the context of the key principles of quality management system of foreign education and educational practice of external independent testing acquires special significance.

Given the major functions and ways of monitoring in education the author formed a definition of readiness of the future foreign language teachers to the monitoring activities. Readiness to monitoring activity refers to the ability of the future teacher of a foreign language to planning, implementation and generalization of the results of educational measurement by integrating relevant psycho-pedagogical and mathematical and statistical knowledge, practical skills and experience in the pedagogical management and monitoring of the system of foreign education, detection humanistic values and moral and ethical features during the evaluation of quality of the academic achievements of students who study a foreign language and culture. It has been proved that this is a dynamic and systematically structured neoplasm of the personality of the future foreign language teacher, whose structure consists of four major components: cognitive, active, motivational and personal.

*Key words:* activity, pedagogical activity, monitoring in education, monitoring activity, functions and ways of monitoring, readiness to monitoring activity, future foreign language teacher, foreign language education.

## **ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Стаття має на меті висвітлення проблем, пов'язаних із забезпеченням якості професійної, професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Використано метод аналізу наукових джерел, порівняльно-зіставний метод, метод узагальнення результатів навчальної діяльності студентів. На основі зібраної й узагальненої теоретичної та емпіричної інформації пропонуються напрями удосконалення дидактичних аспектів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Робиться висновок про необхідність кардинального оновлення змістової основи викладання педагогічних дисциплін як фундаментальних. Перспективним для подальших наукових розвідок визнається питання узгодження форм, методів, сучасних засобів викладання зі змістовою основою певної навчальної дисципліни.

*Ключові слова:* майбутній учитель початкової школи, зміст педагогічних дисциплін, навчальна діяльність, логико-емпірична єдність, професійно-педагогічна підготовка.

### **Садова В. Дидактические аспекты подготовки будущего учителя начальной школы.**

Цель статьи – освещение проблем, связанных с обеспечением качества профессиональной, профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы. Использован метод анализа научных источников, сравнительно-сопоставительный метод, метод обобщения результатов учебной деятельности студентов. На основании собранной и обобщенной теоретической и эмпирической информации предлагаются направления совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы. Сделан вывод о необходимости кардинального обновления содержательной основы преподавания педагогических дисциплин как фундаментальных. Перспективным для дальнейших научных исследований является вопрос согласования форм, методов, современных средств преподавания и содержательной основы определенной учебной дисциплины.

*Ключевые слова:* профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель начальной школы, содержание педагогических дисциплин, учебная деятельность, логико-эмпирическое единство.

У преамбулі галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти зазначається: «Постійне вдосконалення системи підготовки [...] науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини в сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також числених викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів» [3]. Постійне вдосконалення, пошук оптимальних форм, модернізація змісту – саме ці властивості притаманні професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Адже саме його професіоналізм є визначальним для просування учнів на шляху вивчення шкільних дисциплін різних циклів, у долатті труднощів соціалізації, у виборі майбутніх професійних пріоритетів.

Питання вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя перебувають в епіцентрі наукових інтересів таких вітчизняних учених, як В. Гриньова, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Луговий, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Падалка, В. Паламарчук, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Солдатенко. Специфіка професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ґрунтовно й усебічно висвітлена в докторських роботах провідних вітчизняних науковців: системний характер освітнього середовища професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розкрито в науковому доробку С. Мартиненко, І. Осадченко, Л. Хомич, О. Ярошинської, наголос на інформаційно-методичній обізнаності майбутніх педагогів початкової ланки освіти здійснено в працях О. Комар, Л. Петухової, шляхи та напрями формування важливих професійно-особистісних властивостей майбутніх педагогів початкової школи визначено працями О. Горської, О. Кучерявого, С. Литвиненко, Д. Паращенко, Л. Хоружої. Незважаючи на плідний науковий доробок у цій площині, маємо нині низку суперечностей, які стоять на заваді підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Це суперечності між очевидними науково-теоретичними та методологічними здобутками в царині цілісного осмислення сутності професійної підготовки, синкретичності навчального процесу вищого закладу освіти та фрагментарністю й елементаризмом представлення педагогічної

дійсності в змістовій основі навчальних дисциплін вищої педагогічної школи; зростанням усвідомлення українською спільнотою важливості та значущості якісного шкільного навчання на першому його етапі та зниженням інтересу наукових кіл до процедурних аспектів здійснення професійно-педагогічної підготовки випускників вищої педагогічної школи, які здобувають професію вчителя початкових класів; між стандартизацією навчального процесу у вищих закладах освіти та усвідомленою необхідністю забезпечення свободи вибору змісту, методів і форм навчання суб'єктами навчальної діяльності.

*Мета* цієї статті: висвітлити коло проблем, пов'язаних з удосконаленням якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначити шляхи оновлення процесуальних та змістових складників цієї підготовки.

Під час написання статті застосовано комплекс методів дослідження: аналіз наукових джерел, порівняльно-зіставний метод, метод узагальнення результатів навчальної діяльності студентів психолого-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

У широкому тлумаченні словосполучення «професійна підготовка» застосовується на позначення процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності. Від цілепокладання, розробки змісту, визначення в ньому сталого та інваріантного, подальшого визначення методів, засобів, організаційних форм навчальної діяльності залежить прикінцева ефективність навчального процесу вищої школи, розуміння тенденцій його вдосконалення в майбутньому. Професійна підготовка, окрім освітнього й соціального призначення, відіграє виконавчу роль у забезпеченні кадрових потреб соціально-економічної сфери, її реформування є невід'ємною ланкою якісного оновлення системи освіти. Прикінцева якість професійної підготовки залежить від гнучкості та можливості оперативного реагування на зміни, що відбуваються. Загальні методологічні орієнтири професійної підготовки абсорбують стратегічні державні програми, доктрини педагогічної освіти, на основі яких уточнюється специфіка професійної підготовки майбутніх педагогів, розробляються програми викладання

навчальних дисциплін, визначається зміст основних та варіативних навчальних курсів.

Науковцями з різних методологічних засад ґрунтовно й усебічно досліджуються різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Фундаментальні складники та сучасну динаміку професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки аналізує й узагальнює в публікаціях видатна вітчизняна вчена, дидакт О. Савченко: на її думку, зміст початкового навчання безпосередньо впливає на якісні складники фахової підготовки майбутніх учителів початкової ланки ([4]). Ґрунтовне дисертаційне дослідження Л. Хомич [5] присвячене проблемі теоретичного обґрунтування та впровадження в практику науково обґрунтованої системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи. Представники харківської науково-педагогічної школи О. Іонова та Н. Сінопальнікова розробляють рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу; С. Скворцова, Я. Гасвець досліджують взаємозв'язок власне педагогічних та методичних складників професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки. Цікаву й плідну в практичному плані ідею взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів обстоюють у своїх дослідженнях Н. Воскресенська та Н. Максименко. Не занурюючись у надмірну деталізацію наукового доробку вітчизняних учених, надамо огляд тим ідеям, які є спільними для багатьох науковців, що працюють у царині професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи:

1) ідея системності та взаємодоповнювальності компонентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи: акцентується увага на різних складниках професійної підготовки; як стрижневий постулюється системний підхід до визначення змісту співвідношення форм професійної підготовки (Н. Воскресенська, С. Литвиненко, Н. Максименко, Л. Хомич, С. Скворцова);

2) ідея вдосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи: визнається, що саме зміст навчання є вирішальним фактором формування сучасного конкурентоспроможного педагога початкової освітньої ланки,

робота щодо оновлення та трансформації змісту навчальних дисциплін повинна здійснюватися в тісному взаємозв'язку з потребами сьогодення (Я. Гасвець, Т. Лагутіна, Ф. Орехов, О. Савченко);

3) ідея багатовекторності та інтегративності професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів: стверджується, що професійна підготовка сучасного вчителя початкової ланки повинна бути багатовекторною, себто охоплювати широке коло професійно орієнтованих знань, практичних умінь, сприяти формуванню професійно-особистісних властивостей та рис (Н. Бібік, О. Буздуган, О. Волошина, В. Левченко, М. Марусинець, Л. Панова);

4) ідея проектування комплексного освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів: переосмислюється знане гасло «середовище формує» з точки зору сучасних завдань професійної підготовки (С. Мартиненко, І. Осадченко, О. Ярошинська);

5) ідея компетентнісного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: науковий пошук спрямовується в русло добору та застосування різноманітних шляхів та засобів формування професійно важливих компетентностей майбутніх учителів початкової школи (Г. Воскобойнікова, Н. Кара, Л. Хоружа та інші);

6) ідея вдосконалення процесуально-технологічних складників професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи: базується на активації можливостей змістово-процесуальної методологічної парадигми та, відповідно, особистісного, дисциплінарного методологічних підходів (В. Вонсович, О. Горська, О. Іонова, Я. Кодлюк, І. Колеснікова, Н. Сінопальнікова, К. Степанюк).

7) ідея активізації сучасних засобів навчання (зокрема комп'ютерних, мережєвих) у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (В. Імбер, О. Комар, К. Косова, Л. Папшева, Л. Петухова, О. Снігур, О. Суховірський);

8) ідея розкриття особистісних резервів студентів у процесі їх професійної підготовки як майбутніх педагогів початкової школи (В. Борщенко, Н. Граматик, Ю. Журат, Л. Ізотова, О. Кіліченко, О. Кучерявий, М. Парфьонов, Д. Пашенко).



Очевидно, що широкий спектр наукових пошуків зумовлений складністю й різноплановістю процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, потребою озброїти майбутнього спеціаліста ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в поєднанні з досконалістю предметно-методичними вміннями.

Стисло висвітливо найхарактерніші риси професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти в розвинених країнах світу, спираючись на наукові розвідки О. Волошиної, Л. Нос, Л. Пуховської, В. Чичук та інших дослідників.

Професійна підготовка вчителів початкової школи в країнах Європейського співтовариства та країнах світу базується на сучасному законодавчому ґрунті. За структурою та терміном навчання професійна підготовка функціонує в межах двох різновидів:

а) чотирирічна професійно-педагогічна підготовка на базі неповної середньої школи (Данія, Італія, Іспанія, Норвегія): два роки навчання відводиться на загальноосвітню підготовку і два – на професійну;

б) дворічна професійна підготовка на базі повної середньої освіти (Велика Британія, Німеччина, США, Канада): дворічні коледжі, які належать до системи вищої освіти; дослідники (зокрема Л. Карпинська) зазначають, що нині існує стійка тенденція до подовження терміну навчання в закладах такого типу (до 3 – 3,5 років).

І хоча змістове наповнення педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової ланки різне в різних країнах, спільною є тенденція доповнення блоку загальноосвітньої підготовки знаннями, необхідними педагогу саме для викладання в початковій школі. У США практично в усіх штатах існує вимога працевлаштовувати в початкові навчальні заклади фахівців не менше ніж з чотирирічною професійною підготовкою, однак на практиці через брак педагогічних кадрів відбувається нехтування цими правилами.

На основі викладеного вище можемо визначити, що *професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи* – це важливий складник загальнопрофесійної підготовки, у процесі якої майбутній учитель початкових класів оволодіває комплексом наукових педагогічних знань, карбує професійні вміння та навички,

що дозволить йому в майбутньому успішно виконувати професійні функції, розв'язувати повсякденні навчально-виховні проблеми у взаємодії з учнями початкової школи в урочний та позаурочний час.

Основою професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів нині є нерозривна єдність власне педагогічного, предметного та загальногуманітарного складників. У цій єдності важливу роль відіграють педагогічні знання: адже саме педагогічна інформація дозволяє не лише уявити хід та результати розвитку педагогічної думки, трансформацію педагогічних ідей, а й сприяє налагодженню системних міжпредметних зв'язків та сполук у загальному контексті підготовки спеціаліста педагогічного профілю.

Викладач вищої педагогічної школи повинен розуміти логіку моделювання змісту навчальних дисциплін педагогічного, загальногуманітарного циклу, уникаючи дублювання змісту, невиправданих повторів, які знижують зацікавлене ставлення майбутніх учителів до навчального процесу. Питання, що розглядаються у базових навчальних курсах, не повинні дублюватися у варіативних спецкурсах. Чітко уявляючи логіку побудови своєї та дотичних навчальних дисциплін, розуміючи, які питання, проблеми варто деталізувати в рамках спецкурсів, викладач досягає логіко-емпіричної єдності змісту, поліпшує в такий спосіб прикінцеву якість професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, адже «[...] якість спеціаліста визначається не тим, скільки він знає, а як знає, на якому рівні мислить, чи глибоко володіє методологією науки та її методами, чи бачить він перспективу в науці і чи оволодів мисленневими навичками самостійно засвоювати нові ідеї та принципи в науці, що розвивається» (І. Кобиляцький [2, с. 34]).

Аналіз науково-теоретичної інформації, змісту дисертаційних досліджень підтверджує думку про те, що додаткових дослідницьких зусиль потребує проблема забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки, перш за все, шляхом оптимальної модернізації та фундаменталізації її змістової основи – викладання педагогічних дисциплін.

Прогностичні напрями дослідження проблеми оновлення професійної підготовки вчителя початкової школи пов'язуються нами з упровадженням інтегрованих інформаційно-дидактичних систем в освітню практику вищої педагогічної школи, абсорбцією педагогічною наукою та заломленням у зміст педагогічних

дисциплін новітніх досягнень дотичних наукових площин, з реалізацією можливості авторських потрактувань змісту дисциплін педагогічного циклу та подальшою розробкою й деталізацією методики викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

### Література

**1. Карпинська Л. О.** Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпинська Людмила Олександрівна. – Одеса, 2005. – 221 с. **2. Кобыляцкий И. И.** Основы педагогики высшей школы / И. И. Кобыляцкий. – Киев-Одесса : Высшая школа, 1978. – 287 с. **3. Прозатвердження** галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ МОН України (№ 1176 від 14 серпня 2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/). **4. Савченко О. Я.** Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти / О. Я. Савченко // Школа першого ступеня : теорія і практика : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип.10. – С. 109-117. **5. Хомич Л. О.** Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – Київ, 1999. – 427 с. **6. Хоружа Л. Л.** Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна. – Київ, 2004. – 412 с.

### SUMMARY

**Sadova V. Educational aspects of training of future teacher of primary school.**

The results of the scientific study in the field of didactics in higher education are represented in the article, the range of theoretical and practical issues connected with the essential increase in the effectiveness of training of future teachers of primary school.

Theoretical framework is developed on the base of philosophical and general didactic grounding of the issue of the formation of the curriculum of pedagogical education and the particular characteristics of vocational pedagogical training of a future teacher of primary school are reflected, author's definition of the notions given.

This article may be of great help for scientists studying issues of didactics of higher educational establishments, teachers of pedagogical disciplines, post graduate students, future teachers of primary schools and other representatives of the pedagogical environment.

*Key words:* vocational and pedagogical training, future teacher of primary school, curriculum of pedagogical disciplines, learning activities, logical and empirical cohesion.

УДК 373.5.016:004.94

*Олександр Теплицький*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ ІЗ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті досліджується методика проведення лабораторних робіт із загальнотехнічних дисциплін у вищих навчальних закладах; розкриваються ідеї комп'ютерного моделювання явищ, що розглядаються при вивченні курсу «електротехніка».

Визначається сутність і специфіка комп'ютерного моделювання, специфіка побудови моделей фізичних явищ і процесів за допомогою пакета Microsoft Office. Подаються приклади постановки, проведення та аналізу результатів лабораторних досліджень, що можуть бути використані на заняттях з електротехніки.

*Ключові слова:* комп'ютерне моделювання, методика проведення лабораторних робіт з електротехніки.

### **Теплицький А. Использование элементов компьютерного моделирования при проведении лабораторных работ по общетехническим дисциплинам.**

В статье исследуется методика проведения лабораторных работ по общетехническим дисциплинам в высших учебных заведениях; раскрываются идеи компьютерного моделирования явлений, которые рассматриваются при изучении курса «электротехника».

Определяется сущность и специфика компьютерного моделирования, специфика построения моделей физических явлений и процессов с помощью пакета Microsoft Office. Подаются примеры постановки, проведения и анализа результатов лабораторных исследований, которые могут быть использованы на занятиях по электротехнике.

*Ключевые слова:* компьютерное моделирование, методика проведения лабораторных работ по электротехнике.

Ні для кого не є секретом, що під час проведення лабораторних та практичних робіт у ВНЗ часто виникають труднощі з обробкою даних. Це, насамперед, пов'язано з неможливістю вплинути на природні умови (температура зовнішнього середовища, атмосферний

тиск, прискорення вільного падіння та інше), охопити діапазон вимірювання деяких фізичних величин (відстаней, мас, швидкостей, проміжків часу), а також обмеженим (або найчастіше відсутнім) фінансуванням на придбання належних вимірювальних приладів та спеціалізованих стендів.

Одним із можливих способів вирішення подібних проблем є використання методу *комп'ютерного моделювання*. Цим питанням присвячені праці В. Бикова, Б. Глинського, А. Єршова, М. Жалдака, А. Кушніренка, П. Образцова, Ю. Рамського, С. Семірякова, В. Соловійова, І. Теплицького та ін.

*Мета статті:* на основі досліджень методики проведення лабораторних робіт у ВНЗ розробити методику використання комп'ютерного моделювання для формування світогляду та підвищення пізнавального інтересу студентів.

Моделювання вже давно стало потужним інструментом наукового пізнання, воно вимагає об'єднання знань із різних наукових дисциплін, і таким чином сприяє формуванню світогляду студентів із позицій єдиного – модельного – підходу до вивчення різних явищ навколишнього світу – природних, технічних, суспільних. Про значення модельних представлень у науці видатний фізик ХХ ст. Макс Борн говорив: «Усі видатні експериментальні відкриття зобов'язані інтуїції тих людей, які широко використовували моделі. Ці моделі не були просто результатом їхньої фантазії, вони були відображенням реальних речей. Як взагалі може працювати експериментатор, як може він спілкуватися зі своїми колегами і сучасниками, якщо він не використовує моделі?» [1, с. 125].

Комп'ютерне моделювання посідає провідне місце в практичному застосуванні засобів електронно-обчислювальної техніки, тож, говорячи про різноманітні практичні застосування комп'ютерів, ми неминуче приходимо до необхідності ознайомлення студентів із моделюванням.

Розвиток будь-якої науки вже давно неможливий без створення *теоретичних моделей – теорій, законів, гіпотез*, – що відображають будову, властивості й поведінку реальних об'єктів. Створення нових теоретичних моделей суттєво змінює уявлення людей про навколишній світ. Так сталося після створення Миколою Коперником геліоцентричної системи світу, після розробки

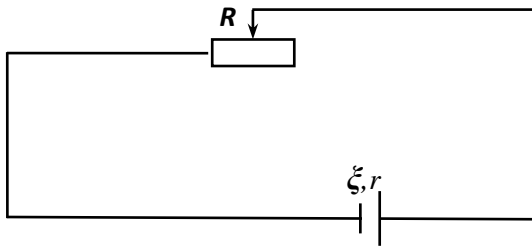
Джеймсом Уотсоном, Френсісом Криком, Сіднеєм Бреннером моделі подвійної спіралі молекули ДНК, після створення моделі генома людини тощо. Зокрема, говорячи про будову часток речовини – молекул, ми, в міру збагачення своїх знань про них, спочатку зображуємо їх у вигляді щільно розташованих в одній площині різноколірних кіл – атомів, пізніше – у вигляді ланцюжків атомів на площині, а далі – у тривимірному просторі із зображенням кутів і відстаней між атомами. Усі такі зображення є моделями. Ці моделі не є застиглими: кожна з них лише на момент створення (або вивчення) відбиває наявні відомості про об'єкт і завжди залишається відкритою для подальших уточнень і вдосконалень [1].

Дослідження комп'ютерних математичних моделей реальних об'єктів часто передбачає виявлення виду функціональних залежностей між характеристиками цих об'єктів. Таку роботу, як це вже відзначалося, зручно вести в спеціалізованих середовищах для моделювання – математичних пакетах, пристосованих для певних предметних галузей знань (техніка, економіка, бухгалтерська справа тощо) [2]. Як вище зазначалося, ця робота орієнтована на використання знайомого всім студентам універсального середовища, що має назву *Електронні таблиці* й у якому легко будувати графіки функціональних залежностей між змінними.

Для ілюстрації сказаного розглянемо два приклади з фізики на дослідження електричного кола постійного струму шляхом вивчення його математичної моделі.

*Дослідження замкнутого електричного кола постійного струму.*

Схема електричного кола подана на рис. 1.



*Рис. 1. Замкнуте коло постійного струму*

Елементами кола є: джерело струму з електрорушійною силою  $\xi$  і внутрішнім опором  $r$ , споживачем є змінний резистор (реостат),

опором  $R$ . Крім того, таке коло прийнято характеризувати ще низкою параметрів: силою струму  $I$  в колі, напругою  $U$  на кінцях споживача, потужністю споживача  $P_{кор}$ , коефіцієнтом корисної дії  $\eta$  кола. Опором з'єднувальних провідів нехтуємо, вважаючи його значно меншим за суму  $R + r$  – повного опору кола.

*Метою дослідження* є вивчення залежності перерахованих величин від опору  $R$  споживача шляхом створення таблиці та побудови відповідних графіків.

Схема кола на рис. 1. та два абзаци, що йдуть за нею, – це не що інше, як концептуальна (змістова) модель.

Побудова математичної моделі. Основу для побудови математичної моделі складають відомі співвідношення:

$$- \text{закон Ома для повного кола постійного струму } I = \frac{\xi}{R + r},$$

а також вирази, за якими обчислюються

$$- \text{падіння напруги на резисторі } U = IR;$$

$$- \text{корисна потужність струму } P_{кор} = I^2 R = IU;$$

$$- \text{коефіцієнт корисної дії } \eta = \frac{R}{R + r}.$$

Характеристики джерела струму – ЕРС  $\xi$  і внутрішній опір  $r$  – будемо вважати відомими і такими, що не змінюються при зміні решти параметрів кола, тобто *константами*.

Отже, математичною моделлю задачі є наступна система чотирьох рівнянь:

$$\begin{cases} I = \frac{\xi}{R + r} \\ U = IR \\ P_{кор} = IU \\ \eta = \frac{R}{R + r} \end{cases}$$

де, як щойно було відмічено, величини  $R$ ,  $U$ ,  $I$ ,  $P_{кор}$ ,  $\eta$  – змінні, а  $\xi$  і  $r$  – константи.

Після створення математичної моделі перейдемо до моделі комп'ютерної. Для цього в середовищі моделювання – електронних таблицях – реалізуємо визначений алгоритм.

*Алгоритм подальшої роботи:*

1. Створити таблицю за зразком:

	A	B	C	D	E	F	G
1	$R$	$I$	$U$	$P_{кор}$	$\eta$ (ККД)	Дано:	
2						$\xi, B =$	3
3						$r, Om =$	0,5
...	...	...	...	...	...		

2. Увести в перший рядок імена змінних (параметрів).

3. Заповнити стовпці F («Дано:») – іменами і G – значеннями вхідних параметрів.

4. Записати вміст комірок, які слід заповнювати з клавіатури – *ключових комірок* таблиці:

комірка	формула/число	коментарі
A2	0	
A3	=A2+0,1	
B2	=\$G\$2/(\$G\$3+A2)	копіювати в B3
C2	=B2*A2	копіювати в C3
D2	=B2*C2	копіювати в D3
E2	=A2/(\$G\$3+A2)	копіювати в E3

5. Формули з комірок B2, C2, D2, E2 копіювати в третій рядок, як зазначено в коментарях.

6. Помітити комірки з ділянки A2 : E3 (другий і третій рядок) і збільшити розрядність на два десяткові розряди (Формат → Ячейка → вкладка «Число» → тип «Числової», встановити «Число десятичних знаків» – 2).

7. Усі формули третього рядка копіювати в наступні 45 рядків.

8. За даними стовпців A, B, C, D, E побудувати в одній координатній площині графіки залежності змінних  $I$ ,  $U$ ,  $P_{кор}$ ,  $\eta$  від опору  $R$  споживача (зовнішньої ділянки кола), як це показано на рис. 2.

	A	B	C	D	E	F	G
1	$R$	$I$	$U$	$P_{кор}$	$\eta$ , (ККД)	Дано:	
2	0,00	6,00	0,00	0,00	0,00	$\xi, B =$	3,00
3	0,10	5,00	0,50	2,50	0,17	$r, Om =$	0,50
...	...	...	...	...	...		

Із цією метою виділяємо всі дані в стовпцях A, B, C, D, E і звертаємося до програми «Мастердиаграмм» головного меню. На вкладці «Стандартные» вибираємо тип «Точечная», оскільки саме цей тип забезпечує представлення функціональної залежності виду  $y = y(x)$ . При цьому за замовчанням аргументами стають дані з



першого зліва виділеного стовпця (в даному випадку стовпця А), і для цих даних лінія графіку не будується (!). Отже, виділяючи п'ять стовпців, ми отримуємо для типу «Точечная» чотири лінії, тоді як для типу «График» – ми б мали п'ять ліній, включаючи й графік  $x = x(x)$ , який виявляється явно зайвим.

Аналізуючи рис. 2, можемо зробити наступні висновки:

1) при збільшенні опору  $R$  споживача сила струму  $I$  в колі монотонно спадає до нуля;

2) максимальне значення сили струму відповідає умові  $R \rightarrow 0$  – це режим короткого замикання;

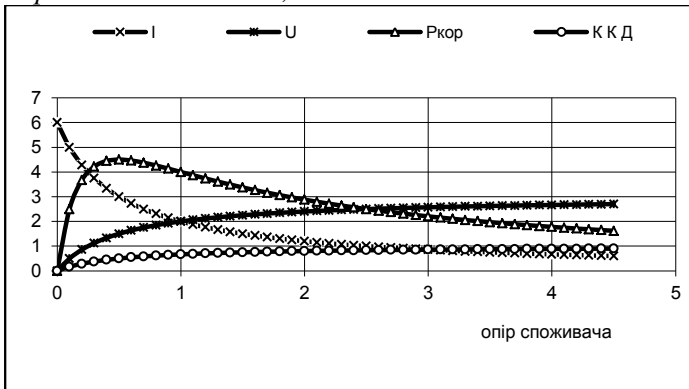


Рис. 2. Графіки залежності  $I$ ,  $U$ ,  $P_{кор}$ ,  $ККД$  від опору  $R$  споживача

3) напруга  $U$  на кінцях споживача монотонно росте, прямуючи до значення  $EPC$  джерела струму  $\xi$ ;

4) монотонно зростає і значення  $ККД$ , наближаючись до 1 (100 %), однак при цьому сила струму в колі дорівнює нулеві, і такий режим практично не має сенсу;

5) і тільки корисна потужність змінюється не монотонно: її значення спочатку зростає, а потім спадає, так що графік залежності  $P_{кор} = P_{кор}(R)$  має максимум, і максимальна корисна потужність струму розвивається при  $R = r = 0,5$  Ом (коли опір споживача – зовнішньої ділянки кола – дорівнює внутрішньому опору джерела струму). При цьому, однак, значення  $ККД$  не рівне 100 %, а складає тільки 50 %. Цей висновок виявляється справедливим для будь-яких електричних кіл. Його можна отримати й без комп'ютера, користуючись виключно аналітичними методами, але зараз ми маємо нагоду перевірити зазначений факт на комп'ютерній моделі.

*Питання і вправи*

1. Зверніть увагу: сила струму  $I$  набуває максимального значення при  $R \rightarrow 0$  («коротке замикання»). У цьому випадку напруга  $U$  на кінцях споживача прямує до нуля.

За яких умов це дуже небезпечний режим експлуатації електричного кола, який супроводжується інтенсивним виділенням теплоти в різних елементах кола, зокрема, в джерелі струму, що веде до його руйнування? А коли цей режим є цілком безпечним?

2. Змоделюйте заміну джерела струму на нове з тією ж  $EPC$ , але із внутрішнім опором  $r = 1,0$  Ом.

2.1. Як це вплине на максимальні значення змінних?

2.3. Повторіть обчислювальний експеримент, поклавши  $EPC$  джерела струму  $\xi = 5,0$  В, а його внутрішній опір  $r = 1,0$  Ом.

3. Аналітично дослідить на екстремум наступні функції

$$\text{а) } P_{\text{кор}} = P_{\text{кор}}(R) = \xi^2 \frac{R}{(R+r)^2}; \quad \text{б) } \eta = \frac{R}{R+r}.$$

З розглянутого прикладу видно, що математичне моделювання із залученням комп'ютера – комп'ютерне моделювання – відкриває великі можливості для графічної інтерпретації (представлення) складних аналітичних залежностей. У задачі були продемонстровані приклади *адекватного використання комп'ютера* при вивченні природничих наук зокрема фізики. Саме завдяки цій обставині економиться час роботи за рахунок автоматизації рутинних обчислювальних операцій. Обчислювальний експеримент із математичною моделлю дає можливість істотно спростити процедуру розв'язання задач.

### Література

1. Лишевский В. П. Рассказы об ученых / В. П. Лишевский. – М. : Наука, 1986. – 168 с. – (Серия «История науки и техники»).
2. Мышкис А. Д. Элементы теории математических моделей / А. Д. Мышкис. – М. : Физматлит, 1994. – 215 с.
3. Островская Е. М. Моделирование на компьютере / Е. М. Островская // Информатика и образование. – 1998. – № 8. – С. 25-30.

### SUMMARY

**Teplitzky O. Use of computer modeling elements while carrying out laboratory works on general technical disciplines.**

In the article the technique of carrying out laboratory works on general technical disciplines in higher educational institutions is investigated; the ideas of

computer modeling of the phenomena, considered when studying the course «electrical equipment», are revealed.

The article analyzes the opportunities of a Microsoft Office package, generalization and computer modeling of physical phenomena in electric circuits.

The potential for the use of specialized environments for modeling – the mathematical packages that adapted domains of knowledge for a certain subject – are opened. Universal environments are investigated in detail, they have a common name «Spreadsheets» and encourage effective counting, building of schedules of functional dependences between variables, analyzing and predicting of the behavior of complex physical systems.

The paper sets up examples of a statement, that laboratory researches can be used in classes with electrical equipment. The article analyzes the possibilities of process modeling in electric circuits, methods of calculations, the results at these parameters, graphic interpretation of difficult analytical dependences, researches of electric circuit parameters.

The technique of carrying out laboratory work on electrical equipment on the subject «Research The Parameters of a Circuit of a Direct Current» is presented by way of illustration.

It is proved that the use of computer modeling allows to optimize carrying out of laboratory works, forms cognitive interest and students' technical abilities in the higher educational institutions.

Prospects of further researches are a technique for carrying out laboratory works on general technical disciplines (thermal engineering, machine assembling, hydraulics); using program emulators for process modeling in difficult electric circuits, calculation of parameters of the electrotechnology equipment, creation of vector charts and schedules.

*Key words:* computer modeling, technique of carrying out laboratory works on electrical equipment.

УДК 37.015.31:008

*Володимир Томашевський*

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Стаття присвячена аналізу наявного в науково-педагогічній літературі матеріалу щодо стану сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах, систематизації та узагальненню наукових підходів до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості. Викладений автором матеріал є

теоретичним підґрунтям для створення об'єктивних передумов щодо конкретизації критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах.

*Ключові слова:* сформованість естетичної культури майбутніх дизайнерів, теоретичний, діяльнісний та особистісний підходи, критерії та показники сформованості естетичної культури особистості.

### **Томашевский В. Некоторые аспекты сформированности эстетической культуры будущих дизайнеров в высших учебных заведениях.**

Статья посвящена анализу существующего в научно-педагогической литературе материала относительно состояния сформированности эстетической культуры будущих дизайнеров в высших учебных заведениях, систематизации и обобщению научных подходов к определению критериев и показателей сформированности эстетической культуры личности. Представленный автором материал является теоретическим обоснованием для создания объективных условий конкретизации критериев и показателей сформированности эстетической культуры будущих дизайнеров в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* сформированность эстетической культуры будущих дизайнеров, теоретический, деятельностный и личностный подходы, критерии и показатели сформированности эстетической культуры личности.

Зміни в сучасному українському суспільстві передбачають системний перегляд питань, що пов'язані з освітньо-виховним процесом у вищих навчальних закладах. Саме тому в сучасній теорії та практиці важливого значення набуває вирішення проблем підготовки майбутніх фахівців з різних напрямів і, зокрема, з дизайну. Формування естетичної культури майбутніх дизайнерів в умовах сьогодення має стати стрижневим питанням, на яке слід звернути увагу при підготовці студентів-дизайнерів до їх майбутньої професії.

Спираючись на попередні дослідження в галузі естетичної культури (П. Гаврилюк, В. Іванов, М. Каган, Л. Новикова та ін.), сучасні дослідження формування естетичної культури особистості та її зв'язок з освітнім процесом висвітлювалися в працях В. Бутенка, М. Євтуха, О. Глузмана, І. Зязюна, О. Колеснікової, А. Комарової, В. Лозового, Н. Ничкало, В. Толстих, та ін.). Окремі педагогічні аспекти естетичної культури та аспекти, пов'язані з дизайнерською діяльністю, відображено в наукових дослідженнях із формування

естетичної культури І. Андрощук, Л. Гарбузенко, Л. Корницької, М. Нечепоренко, В. Прусака, В. Титаренко, С. Зінченко та інших учених.

Невирішеним залишається коло питань, пов'язаних із характеристикою естетичної культури майбутніх дизайнерів як духовно-функціонального утворення особистості, діагностикою її сформованості та сучасним станом розвитку в системі професійної освіти.

*Метою статті* є систематизація та узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості, що стане теоретичним підґрунтям для створення об'єктивних передумов у конкретизації критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах.

Теоретичний аналіз процесу діагностики сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів засвідчив, що для прийняття на соціальному, культуротворчому, освітньо-виховному та науково-пошуковому рівні відповідних рішень потрібні об'єктивні дані. Саме тому діагностичний процес цього явища передбачає усвідомлення його необхідності для сучасної практики, визначення мети, завдань та методів організації діагностичних дій, бачення перспектив використання діагностичної інформації в процесі подальшого дослідження зазначеної проблеми.

Важливо наголосити, що головною метою діагностики сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів є дослідження сучасного стану розвитку цього духовно-функціонального утворення студентів-дизайнерів. Для теоретичного обґрунтування цього питання та підготовки відповідних висновків нами визнано доцільним висвітлення наукових підходів до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості. Постановка й теоретичний аналіз цього питання зумовлені тим, що в сучасній теорії і практиці наголошується на важливості обґрунтування системи критеріїв та показників, згідно з якими виявляється можливим вивчати, оцінювати, формувати необхідні властивості людини. Отже, інтерес до цього питання зумовлений сучасною теорією і практикою естетичної освіти і виховання.

Водночас актуальність проблеми критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів підтверджується тим, що в умовах освітньо-виховного процесу вищих навчальних закладів можна спостерігати неоднозначне розуміння цього питання та використання різних міркувань, оцінних суджень та поглядів щодо вивчення та організації діагностичних дій. Відсутність обґрунтування на теоретичному рівні поглядів щодо критеріїв та показників сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів не сприяє ефективному забезпеченню визначеного процесу, обмежує діагностичні дії, спрямовані на отримання обґрунтованої оцінки та висновків щодо стану сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів.

З урахуванням зазначеного нами теоретично проаналізовано наукові підходи до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості, охарактеризовано доцільність та результативність їх використання в процесі діагностики сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів. До наукових підходів щодо визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості віднесено такі: теоретичний, діяльнісний та особистісний (Рис. 1).

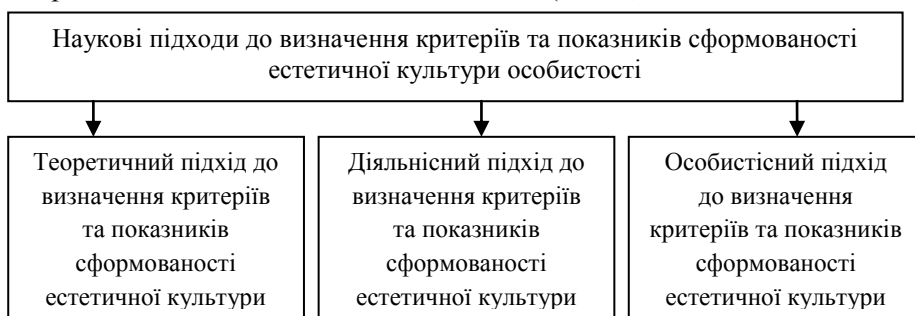


Рис. 1. Наукові підходи до визначення сформованості естетичної культури особистості

Аналіз результатів наукових досліджень, присвячених проблемі критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості, дозволяє зазначити, що одним із підходів до осмислення зазначеного питання є *теоретичний підхід*. Він отримав висвітлення в науковій літературі з філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, соціології, психології. Це засвідчує, що вчені, які

працюють у різних сферах наукових знань, виявляють інтерес до означеного питання і висловлюють своє розуміння того, якими мають бути критерії та показники сформованості естетичної культури особистості.

Характерною ознакою теоретичного підходу до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості є прагнення вчених наблизити оцінку цього духовно-функціонального утворення до відповідних вимог науки. Отже, йдеться про відповідність оцінки сформованості естетичної культури особистості вимогам наукових знань, понять, уявлень про прекрасне, особливості його сприймання, осмислення та інтерпретації. У науковій літературі підкреслюється важливість того, щоб критерії та показники сформованості естетичної культури відповідали науково обґрунтованому розумінню сутності та значення прекрасного в дійсності та мистецтві. М. Каган зазначає, що в студентському віці особливо важливою є роль естетичного виховання, яке полягає в оволодінні науковою естетичною теорією з урахуванням історико-культурних, мистецтвознавчих, загальнонаукових знань.

Учені у своїх розробках цього питання орієнтуються на наукові положення, що характеризують естетичну культуру особистості як складову естетичної культури суспільства, переконують у необхідності розробки теоретично обґрунтованої системи критеріїв та показників. Основою пропонованої системи критеріїв та показників, на думку вчених, має бути наукова теорія, у якій відображуються відповідні вимоги до естетичної культури особистості, визначаються зміст, спрямованість, характер ставлення особистості до естетичних явищ дійсності та мистецтва. Згідно з теоретичним підходом до розробки критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості, такі наукові галузі, як філософія, естетика, історія, культурологія, мистецтвознавство, психологія та ін. мають відігравати вирішальну роль у цьому питанні, визначаючи мету, завдання, зміст естетичної культури особистості, етапи її розвитку, ціннісну спрямованість, зв'язки з соціальною практикою, розвитком художньої культури тощо.

У науковій літературі теоретичний підхід до визначення зазначеної проблеми знайшов відповідне висвітлення. Учені пропонують у процесі діагностики сформованості естетичної культури особистості орієнтуватися на такі критерії та показники, як:

- зв'язки естетичної культури особистості з суспільною практикою та її відповідність суспільним вимогам;
- відображення в естетичній культурі особистості основних засад естетичної культури суспільства;
- урахування в естетичній культурі особистості досягнень в окремих наукових галузях;
- опанування особистістю наукової естетичної теорії;
- знання особистістю закономірностей, понять та категорій естетики;
- системний розвиток естетичної культури особистості;
- зв'язки естетичної культури особистості з досвідом пізнання мистецтва;
- використання особистістю наукових знань із мистецтвознавства;
- залучення до естетичного досвіду особистості знань з історії художньої культури та світової естетичної думки;
- розвиток теоретичного мислення особистості у сфері естетичної культури;
- філософський зміст естетичної культури особистості;
- зв'язки естетичної культури особистості з досягненнями в галузі мистецтвознавства;
- психологічна зумовленість естетичної культури особистості;
- психологічні прояви естетичної культури особистості;
- індивідуальні особливості естетичної культури особистості;
- відповідність естетичної культури віковим особливостям особистості;
- відображення в естетичній культурі особистості сучасних тенденцій взаємодії з мистецтвом;
- зумовленість естетичної культури особистості змістом художньої освіти.

Серед наявних нині наукових підходів до визначення сформованості естетичної культури особистості важливе місце посідає *діяльнісний підхід*. Цей науковий підхід до вирішення вказаної проблеми має певні особливості. Вони полягають у тому, що визначальним чинником естетичної культури вчені називають діяльність людини, у якій реалізується це духовно-функціональне утворення. Теоретичний підхід зорієнтований переважно на розвиток естетичної свідомості як складової естетичної культури. Діяльнісний



підхід надає перевагу питанням, пов'язаним із використанням естетичної культури на практиці. З погляду вчених, діяльність слід розглядати як важливий критерій та показник сформованості естетичної культури особистості.

У науковій літературі діяльнісний підхід до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості отримав певне висвітлення. Ідеться передусім про види діяльності, у яких знаходить своє відображення естетична культура особистості. До таких видів діяльності вчені відносять: художню, естетичну, розумову, конструкторську, дизайнерську, мистецьку, культуротворчу та ін.

Учені зазначають, що естетична культура покликана відображати в собі духовні і, зокрема, художньо-естетичні досягнення суспільства. Вона не може розвиватися і функціонувати повноцінно і змістовно, якщо не матиме тісного зв'язку з розвитком соціокультурної практики, науково-дослідницької діяльності у відповідних сферах наукових знань. Проте, на думку вчених, естетична культура особистості не повинна залишатися в ролі акумульованих знань, понять, почуттів, уявлень про прекрасне в дійсності та мистецтві. Вона покликана бути дією, а значить активно супроводжувати життєдіяльність людини, виявляти свою спроможність привносити в життєвий процес важливі елементи естетичного. Це стосується, зокрема, впливу естетичної культури на найважливіші види діяльності.

Сформованість естетичної культури особистості, згідно з діялісним підходом, розглядається як її можливість впливати на певні дії, визначати їх зміст, характер, спрямованість, активно спиратися в цьому процесі на наявні почуття, знання, погляди, смаки, орієнтації тощо. Отже, у цьому контексті естетична культура засвідчує свою сформованість тим, що може бути корисною в певному виді діяльності, здатною скористатися наявними можливостями для естетичного оформлення зв'язків людини з навколишнім середовищем: соціальним, природним, предметним, мистецьким.

Прагнення скористатися діялісним підходом до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості спонукає вчених до конкретизації цього питання. У

науковій літературі знайшли висвітлення такі критерії та показники сформованості естетичної культури особистості, як:

- вплив естетичної культури особистості на її ігрову діяльність;
- використання особистістю можливостей естетичної культури в процесі рольової діяльності;
- естетична культура особистості як показник її професійної діяльності;
- прояви естетичної культури особистості у процесі навчання;
- розкриття потенціалу естетичної культури особистості в процесі науково-пошукової діяльності;
- естетична культура особистості як показник її дозвіллевої діяльності;
- цінності естетичної культури як основа творчості людини;
- зв'язки естетичної культури особистості з організацією та змістом художньо-творчого процесу;
- залучення цінностей естетичної культури особистості до її розумової праці;
- комунікативний характер естетичної культури особистості;
- естетична культура особистості як інтегруюча основа дизайнерського процесу;
- залучення естетичної культури особистості до художньо-конструкторського пошуку;
- детермінація естетичної культури мистецькою діяльністю особистості.

Поряд із наявними в сучасній практиці діагностування поглядами на визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості, важливого значення набуває *особистісний підхід*. Він відрізняється від теоретичного та діяльнісного підходів до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості. Адже теоретичний підхід до визначення вказаної проблеми пов'язує сформованість естетичної культури особистості переважно з тим, що засвідчує її відповідність положенням, визнаних на рівні профільних наукових досягнень. Діяльнісний підхід дозволяє оцінити сформованість естетичної культури особистості з урахуванням того, наскільки вона може впливати на окремі види діяльності.

Висловлені вченими думки щодо важливості вказаних наукових підходів до визначення критеріїв та показників сформованості

естетичної культури особистості не викликають сумніву. Водночас, зазначене осмислення та інтерпретація цього питання не сприяє отриманню відповіді щодо сформованості естетичної культури особистості як динамічної, здатної до самоорганізації духовно-функціональної системи.

Усвідомлення цього передбачає розгляд питання про *особистісний підхід* до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості. У науковій літературі є спроби виділити критерії та показники сформованості таких естетичних якостей особистості, як естетична оцінка музичних творів (О. Рудницька), естетичні смаки та ідеали особистості (Г. Падалка), естетичне ставлення до мистецтва (В. Бутенко), музично-естетичні орієнтації студентської молоді (О. Пономарьова) та ін.

Учені акумулюють увагу на внутрішніх процесах, пов'язаних із естетичним розвитком особистості, наголошують на необхідності виділення в якості відповідних критеріїв та показників таких аспектів, як:

- естетичне ставлення до мистецтва як самоорганізуючої системи;
- здатність особистості до естетичної оцінки творів мистецтва;
- смакові уподобання особистості як динамічне явище;
- музично-естетичні орієнтації особистості як духовне утворення.

Отже, нами досліджено, що наявні в науково-педагогічній літературі питання, що стосуються різних наукових підходів стану сформованості естетичної культури особистості, можна умовно розподілити на три окремі групи, що містять у собі теоретичний, діяльнісний та особистісний підходи до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури особистості. Означені вище підходи, зокрема особистісний підхід до визначення критеріїв та показників сформованості естетичної культури, набуває важливого значення для подальшого нашого дослідження. Спираючись на отримані нами дані, у майбутньому нашому дослідженні буде здійснено спробу обґрунтувати та визначити критерії, показники та рівні сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів як духовно-функціонального утворення, здатного до самоорганізації.

### Література

- 1. Бутенко В. Г.** Культурологічні аспекти формування естетичної свідомості учнівської і студентської молоді / В. Г. Бутенко // Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 17-20. **2. Естетика :** [навч. посібник] / Колесніков М. П., Колеснікова О. В., Лозовий В. О. та ін.; [за ред. В. О. Лозового]. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с. **3. Зязюн І. А.** Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / І. А. Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с. **4. Комарова А. И.** Эстетическая культура личности / А. И. Комарова. – К. : Вища школа, 1988. – 152 с. **5. Прусак В. Ф.** Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Прусак Володимир Федорович. – Івано-Франківськ, 2006. – 211 с.

### SUMMARY

#### **Tomashevsky V. Some aspects of the formation of aesthetic culture of the future designers in higher educational institutions.**

This article analyzes the existing research and teaching in the literature with respect to the material condition of the formation of aesthetic culture of the future designers in higher education, systematization and generalization of scientific approaches to the definition of criteria and indicators for the formation of aesthetic culture of the individual. The author analyzes various scientific approaches for the identification of criteria and indicators of formation of aesthetic culture of personality, described the feasibility and effectiveness of their use in the diagnosis of formation of aesthetic culture of the future designers. These include both theoretical, activity and personal approaches that have their own specific criteria and indicators. According to the theoretical approach a decisive role in determining the criteria and indicators of formation of aesthetic culture of personality will play such science as philosophy, aesthetics, history, cultural studies, psychology, art history and other, defining goals, objectives, content of aesthetic culture of personality, stages of its development, value orientation, due to the social practice, artistic culture and so on. The activity approach is associated mainly with the use of aesthetic culture in practice. These are activities such as an art, aesthetic, intellectual, design, designer, kulturotvorcheskoy and others in which is reflected the aesthetic culture of the individual personal approach, as opposed to theoretical and activity approaches that accumulates on internal processes associated with the development of the personality such as the aesthetic attitude to art, the ability of the individual to the aesthetic appreciation of works of art, taste preferences of the individual and others. Filed author of the material is the theoretical basis for the creation of objective conditions specifying the criteria and indicators of formation of aesthetic culture of the future designers in higher educational institutions.

*Key words:* formation of aesthetic culture of the future designers, theoretical, activity and personal approach, criteria and indicators for the formation of aesthetic culture of the individual.

УДК 378.937

*Людмила Шуппе*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ І БЕЛЬГІЇ**

Стаття присвячена дослідженню особливостей проектування фахової підготовки бакалаврів романської філології на основі вияву спільних рис та відмінностей у змісті та способах її організації в системі університетської освіти Франції і Бельгії. Для порівняльного аналізу використано достовірні дані, які відображують специфіку змісту і способів організації фахової та культурологічної підготовки бакалаврів романської філології в університетах Париж-Сорбонна та Бордо 3, Брюссельському вільному університеті. Зіставлено зміст освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів романської філології, зокрема спеціальності «Французька мова та література», перелік дисциплін їх загальнопрофесійної та культурологічної підготовки.

*Ключові слова:* фахова підготовка, культурологічна підготовка, бакалаври романської філології, університет Париж-Сорбонна, університет Бордо 3, Брюссельський вільний університет, зміст освітньо-професійних програм, навчання бакалаврів французької філології.

### **Шуппе Л. Особенности проектирования и организации профессиональной подготовки бакалавров романской филологии в университетах Франции и Бельгии.**

Статья посвящена исследованию особенностей профессиональной подготовки бакалавров романской филологии на основе выявления общих и отличительных черт в содержании и способах ее организации в системе университетского образования Франции и Бельгии. Для сравнительного анализа использованы достоверные данные, отражающие специфику специализированной и культурологической подготовки бакалавров романской филологии в Университете Париж-Сорбонна, Университете Бордо 3, Брюссельском независимом университете. Сопоставлено содержание образовательно-профессиональных программ подготовки бакалавров романской филологии, в частности специальности «Французский язык и литература», перечень дисциплин их общепрофессиональной и культурологической подготовки.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, культурологическая подготовка, бакалавры романской филологии, университет Париж-Сорбонна, университет Бордо 3, Брюссельский независимый университет, содержание образовательно-профессиональных программ, обучение бакалавров французской филологии.

Нові виклики, пов'язані з глобалізацією та інтенсивними інтеграційними процесами в сучасному суспільстві, зумовлюють підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців із зарубіжної філології, зокрема бакалаврів романської філології. Через це свою соціальну місію провідні вітчизняні та західноєвропейські університети, які мають славетну історію, вбачають у спрямуванні професійної підготовки фахівців із іноземних мов на підвищення не тільки їхнього науково-теоретичного рівня, а також вдосконалення загальної, комунікативної професійної культури з метою набуття позитивного досвіду у сфері міжкультурної комунікації.

У вітчизняній теорії та практиці вищої філологічної школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романської філології як висококваліфікованих фахівців сфери міжкультурної комунікації та шкільної іншомовної освіти (Р. Булгаков, В. Гаманюк, Л. Голубенко, О. Григорович, М. Князян, Н. Колесниченко). Натомість у контексті впровадження сучасної європейської мовної та освітньої політики особливості проектування й організації фахової, зокрема культурологічної підготовки бакалаврів романської філології в університетах Франції і Бельгії до теперішнього часу залишається недостатньо висвітленим, хоча їх випускники є затребуваними по всьому світу.

*Мета статті* полягає у вияві спільних рис та відмінностей у змісті освітньо-професійних програм та способах організації фахової та культурологічної підготовки бакалаврів романської філології в університетах Франції та Бельгії. Методами дослідження стали аналіз, зіставлення та узагальнення навчально-методичної документації, навчальних планів та освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів романської філології в університетах Франції та Бельгії.

Досліджуючи особливості фахової підготовки бакалаврів романської філології у найбільш розвинутих країнах Європейського Союзу, у яких романські мови набули статусу держаних мов, нашу увагу привабив університет Париж-Сорбонна [1]. Особливістю освітнього менеджменту цієї установи є те, що він здійснює

підготовку бакалаврів профілю «Романська філологія» на 4 спеціалізованих факультетах: французької літератури, французької мови, італійської і румунської мов, іспаністики і країн Латинської Америки. Цей профіль передбачає підготовку випускників для роботи в галузі комунікації, реклами, зв'язків із громадськістю, видавничої справи, у ЗМІ, закладах культури й управління, забезпечуючи набуття ними професійних навичок багатоаспектної праці з різноманітними типами текстів (створення, інтерпретація, експертиза, трансформація, розповсюдження художніх, публіцистичних, офіційно-ділових, наукових та інших текстів), що здійснюється за допомогою мовної, міжособистісної і міжнаціональної письмової і усної комунікації. Відповідно до цього припускається, що випускник бакалаврату університету Париж-Сорбонна за напрямком підготовки «Романська філологія» має володіти наступними профільними компетенціями, а саме:

– уявлення про можливості практичного (прикладного) застосування фундаментальних філологічних знань і допоміжних філологічних методик у різноманітних сферах гуманітарної діяльності, ЗМІ, культури, управління; розуміння їх ролі в забезпеченні функціонування і розвитку людини і суспільства;

– знання основ філологічного забезпечення обраних сфер професійної діяльності (реклами, зв'язків із громадськістю, інформаційно-видавничої діяльності, документування, мистецтвознавства, соціокультурного сервісу і туризму, літературно-творчої роботи);

– володіння методами і прийомами вирішення практичних задач в основних сферах філологічної діяльності (аналітико-експертної, редакторської, інформаційно-видавничої, літературно-критичної, літературно-творчої та ін.), у сферах філологічного консалтингу і практичної лексикографії, проведення комунікативно-риторичного тренінгу й літературно-масових заходів та ін. залежно від обраної сфери професійної діяльності;

– володіння базовими навичками багатоаспектної праці з різноманітними типами текстів (створення, інтерпретація, експертиза, трансформація, розповсюдження художніх, публіцистичних, офіційно-ділових, наукових та інших текстів) в обраній сфері професійної діяльності;

– здійснення мовної, міжособистісної і міжнаціональної письмової і усної комунікації (включаючи Інтернет-комунікацію) в обраній сфері професійної діяльності [2].

Підготовка бакалаврів романської філології в університеті Париж-Сорбонна будується на вивченні ними навчальних дисциплін трьох циклів: соціально-гуманітарного, загальнопрофесійного і вузькопрофільного (спеціалізованого) циклів. Загальнопрофесійний цикл дисциплін передбачає:

– вивчення основ філології, у ході чого бакалаври отримують уявлення про структуру сучасної філології в цілому і про специфіку її основних розділів – теоретичної і прикладної філології;

– вступ до теорії комунікації, задача якої – дати студентам початкове уявлення про теорію комунікації як філологічної дисципліни, що знаходиться на перехресті філології та інших наук – гуманітарних і природничих, що вивчають людину в її комунікативному відношенні до інших людей, суспільства, самої себе, світу;

– систематизацію уявлень про наукові засади теорії комунікації з метою навчити студентів застосовувати отримані знання в процесі теоретичної і практичної діяльності з використанням засобів міжкультурної комунікації і текстів романськими мовами [3].

Серед навчальних дисциплін, що забезпечують формування в бакалаврів романської філології профільних компетенцій, виділяються такі:

– історія французької і зарубіжної літератури;

– філологічне забезпечення професійної комунікації романськими мовами (теорія комунікації, рівні і сфери комунікації, практична риторика), спрямованої на поглиблене вивчення загальних і окремих проблем тексту і комунікації як об'єктів професійної діяльності, наприклад: основи теорії тексту і дискурсу, віртуальний текст, стилістика і культура мовлення французької мови, гендерний практикум, основи проектної діяльності у філології, основи організаційно-управлінської діяльності у філології та ін. (включаючи спецкурси і семінари);

– основи філологічної роботи з текстом (створення/редагування / переклад) з конкретизацією питань у сфері міжособистісного спілкування/міжкультурної комунікації, ділової комунікації / юридичної комунікації, політичної комунікації/PR – і рекламної



комунікації, масової комунікації/естетичної комунікації, оволодіння методами і прийомами, що забезпечують рішення практичних задач в основних сферах філологічної діяльності (аналітико-експертна діяльність у філології/основи прикладної лексикографії, філологічний консалтинг/філологічне джерелознавство і архівознавство, Інтернет-комунікації/основи літературно-творчої роботи, літературна критика і редагування/проекткування літературно-масових заходів, технології комунікативно-риторичного тренінгу/основи інформаційно-видавничької діяльності та ін. [4].

Інші дисципліни навчального плану – соціально-гуманітарного циклу (семіотика, герменевтика, основи когнітивної науки, теорія аргументації та ін.) мають інакший статус: вони відносяться до числа дисциплін за вибором студентів, що претендують на ступінь бакалаврів романської філології.

Суттєвим є й те, що відбір навчальних дисциплін, необхідних для професійної підготовки бакалаврів романської філології, в Університеті Париж-Сорбонна здійснюється згідно з наступними базовими правилами:

– в переліку профільних навчальних дисциплін має бути реалізованим зміст усіх спеціалізованих компетенцій;

– профільна підготовка може здійснюватися в різних варіантах: як орієнтація в професіях філолога-практика чи як поглиблене вивчення двох-трьох (чи більше) конкретних галузей прикладної філології, або на базі вивчення французької мови чи декількох романських мов;

– у змісті профільної підготовки враховуються потреби й інтереси студентів [2].

У цілому, бакалаврам романської філології пропонується варіант навчального плану, мета якого – зорієнтувати їх у професіях філолога-практика і сформувати професійну компетентність в єдності її основних складових, через вивчення таких блоків дисциплін:

– загальнопрофесійного циклу, що дають початкове уявлення про майбутню професію і функціональні ролі філолога;

– вузькопрофесійного, спеціалізованого циклу, що закладає основу для формування профільних компетенцій (лінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, перекладацької, культурологічної);

– соціально-гуманітарного циклу, що формують поглиблене уявлення про людину і її соціокультурну діяльність (у рамках дисциплін за вибором студента), що зорієнтовані на формування загальнокультурної та культурологічної компетентостей.

В університеті Париж-Сорбонна програма навчання бакалаврів романської філології складає 240 кредитів. Інформаційні лекції втратили своє початкове важливе значення, їх роль замінили вступні лекції, оскільки мета і задачі викладачів гуманітарних, загальнопрофесійних і профільних дисциплін полягає в тому, щоб задати напрямок самостійно-пошукової і навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів романської філології через інструкції і рекомендації. При цьому кожний студент знаходиться під пильною увагою свого координатора чи наукового керівника.

Характерною особливістю діяльності факультетів, що здійснюють професійну підготовку бакалаврів романської філології в університеті Париж-Сорбонна, є те, що вони обов'язково проходять два види практик: навчальну і виробничу. Головна задача навчальної практики – забезпечити знайомство студентів із діяльністю щодо збору фактичного матеріалу і його початкового опрацювання. Виробнича практика на першому етапі покликана познайомити студентів з організацією і характером прикладної діяльності в галузі філології, з методикою і технікою вирішення прикладних задач у певній галузі; на другому етапі – створити умови для виконання студентами професійних обов'язків на робочому місці, здійснити збір і провести часткове опрацювання фактичного матеріалу для випускної кваліфікаційної роботи [3].

Варто відмітити, що професійна підготовка бакалаврів романської філології успішно здійснюється на філологічному факультеті в університеті Бордо 3, що спеціалізується на гуманітарних професіях. Означений університет розташований в провінції Аквітанія в безпосередній близькості від Атлантичного узбережжя, прекрасних лісів і виноградників. При цьому філологічний факультет здійснює підготовку бакалаврів з класичної філології, теоретичної і прикладної лінгвістики, західноєвропейської і французької літератури. У рамках факультету особливою популярністю серед студентів користуються відділення іспанської, італійської, португальської і французької мов, хоча філологічний

факультет навчає спеціалістів у сфері німецької, англійської, арабської, китайської, японської і російської мов [6].

Особливістю організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є те, що програма спеціальності «Французька мова та література» в університеті Бордо 3 на бакалаврському рівні пропонує вивчення французької мови 15 годин на тиждень, починаючи з першого семестру, за спеціальними комунікативними методиками із використанням нових освітніх технологій. Курс удосконалення французької мови, доповнений вивченням французької культури, починаючи з 5 семестру, також розрахований на 15 годин на тиждень. При цьому обов'язковими є аудиторні заняття, присвячені вивченню французької мови і розвитку комунікативних навичок бакалаврів, котрі одночасно відвідують і курси за вибором: історія мистецтв, класична і сучасна література, теорія поезії, театральне мистецтво, ділова французька, мова засобів масової інформації, французька для роботи в галузі туризму. Означені курси спрямовані на формування не тільки іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів романської філології, але і їхньої культурологічної компетентності як важливої складової професіоналізму філолога.

Суттєвим є те, що програма вивчення французької мови і культури включає екскурсії, перегляд відео- і кіноматеріалів, відвідування наукових конференцій і культурологічних семінарів. Координатор програми (професор університету) впродовж усього терміну навчання проводить консультації з питань навчання і надає допомогу при виборі професійної кар'єри, він вирішує необхідні організаційні питання, знаходиться в контакті з сім'єю студента. Календар занять упродовж академічного року наступний: другий тиждень жовтня – тест, третій тиждень – початок занять. Різдво: два тижні канікул. Перший тиждень лютого: іспит кінця першого семестру. Середина лютого: тест другого семестру і початок занять. Кінець травня: кінець другого семестру і початок іспитів, середина червня: кінець іспитів. Для тих, хто не встиг вчасно скласти іспити, надається можливість повторити рік чи один семестр і наприкінці навчання перескласти іспити [7].

Успішність бакалаврів романської філології в університеті Бордо 3 оцінюється за результатами семестрових іспитів (*partiels*), котрі зазвичай проводяться в листопаді і травні. Іспити завжди проходять у письмовій формі та являють собою або тест, або один із

видів складання тексту (коментар, резюме, нарис), структура котрого підпорядковується достатньо суворим правилам. Це зумовлено тим, що у французьких університетах діє бальна шкала від 0 до 20 балів. Прогідним балом є 10 балів («задовільно»), а оцінка від 12 до 14 балів відповідає українській четвірці з мінусом, від 14 до 16 – тверде «добре», від 16 до 18 – «відмінно», а 19 і 20 балів ставляться вкрай рідко (менше 1 % студентів). Статистично, більшість студентів, що склали сесію, отримують від 11 до 14 балів [7].

Варто відмітити, що в зазначених вище французьких університетах структура академічної кар'єри багато в чому визначає високу якість національної системи вищої філологічної освіти в цілому і професійної підготовки бакалаврів романської філології зокрема. Зумовлено це тим, що викладацький статус може бути призначений лише окремим кандидатам: необхідно володіти ступенем доктора наук чи закінчити роботу над дисертацією. Вимоги щодо національності чи віку до кандидатів не висуваються. Як правило, конкурс на найнижчу посаду на французькій академічній драбині достатньо високий: приблизно 10 кандидатів на одне місце. На більшість спеціальностей, включаючи філологію, майбутні викладачі проходять дуже вимогливий іспит на звання агреже (agrégé), котрий вимагає від кандидата досить високого рівня предметно-методичної, соціальної і професійно-педагогічної компетентностей. Відповідно, успішно складають його не всі. Ті докторанти, котрим вдалося отримати викладацьку посаду в університеті, можуть не боятися за своє майбутнє, – у Франції низький показник звільнень з академічних постів [4].

Суттєво й те, що на викладацькі посади потрапляють лише найкращі претенденти з різних країн, а стабільність дозволяє спокійно проводити наукові дослідження й проектувати нові навчальні курси без страху втратити робоче місце. Відповідно до законодавства, викладачі університетів Франції мають статус державних службовців. Зарплатня університетського викладача у Франції складає від 2000 до 6000 євро залежно від часу роботи й посади. Середня зарплатня складає 3500 євро, що на 20 % вище середньої зарплатні по країні, що є одним із провідних факторів забезпечення високої якості професійної підготовки бакалаврів романської філології.

Зазначимо, що досліджуючи особливості фахової підготовки бакалаврів романської філології в найбільш розвинених країнах свросоюзу, у яких романські мови мають статус держаних мов, нашу увагу привернув Брюссельський вільний університет [7]. Будучи заснованим у 1834 р., університет завжди своєю головною метою вважав можливість мати вільну, незалежну думку. Саме тому в 1941 р. Брюссельський вільний університет зачинив свої двері, аби не співпрацювати з фашистськими солдатами, виявляючи свою автономію і гуманістичну місію. У подальшому це один з наймультикультурніших університетів Європи, що здійснює викладання навчальних дисциплін на восьми факультетах, включаючи факультет іноземних мов та перекладу, французькою та нідерландською мовами, у якому навчається біля 22 тисячі студентів, із яких бельгійців – 16 тисяч.

Факультет іноземних мов та перекладу, будучи створеним у 2015 р. після реорганізації Брюссельського вільного університету та розформування факультету філософії та філології, складається з трьох відділень: іноземних мов, перекладу та журналістики. Факультет виховує компетентних фахівців з іноземних мов, літератури, різних культур, перекладачів (письмових видань та усних перекладачів), лінгвістів та журналістів, надає можливість своїм студентам бути в постійному зв'язку з культурою, мова якої вивчається, завдяки постійним стажуванням за кордоном. Зокрема, освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра з французької мови та літератури передбачає вивчення ним наступних навчальних дисциплін: літературознавство, історія філософії, історія західних народів, загальна історія мистецтва, історія французької літератури, літературний аналіз, аналіз та навички написання наукових текстів, граматики французької мови (історична, теоретична, практична), історія французької мови, загальна лінгвістика, латинська мова, критичний аналіз джерел, англійська мова, французька література, історія французької літератури, сучасна французька мова, підготовчий курс до написання наукового дослідження, соціолінгвістика та аналіз мовлення, Нейролінгвістика [8].

Суттєво, що під час першого року навчання студенту надаються 45 обов'язкових кредитів із профільних предметів та 15 кредитів з інших предметів, що ним обираються вільно. Під час другого й

третього років навчання студент має обов'язково обрати модулі до вивчення, що стосуються дисциплін, відмінних від тих, що вивчаються. План навчання складається з 10 кредитів сучасної французької мови, 10 кредитів загальних курсів для всіх студентів, 30 кредитів іншої дисципліни, 70 кредитів дисциплін, що стосуються спеціалізації студента. Отже, у процентному співвідношенні підготовка бакалавра французької філології впродовж 3 років передбачає опанування ним дисциплін зі спеціальності – 115 кредитів (64 %), інша спеціалізація – 30 кредитів (17 %), загальні курси для всіх студентів – 25 кредитів (14 %), третя мова – 10 кредитів (5 %).

Під час першого року навчання в Брюссельському вільному університеті студенти-бакалавра французької філології вивчають дисципліни, більшість із яких складають предмети з обраної спеціальності, а саме: філософія (5 кредитів), історія (5 кредитів), історія мистецтва (5 кредитів), літературознавство (5 кредитів), історія французької літератури (10 кредитів), історія французької мови (5 кредитів), загальна лінгвістика (5 кредитів), граматики (5 кредитів), латинська мова (5 кредитів), літературний аналіз (5 кредитів), оволодіння написанням наукового тексту (5 кредитів). Під час другого року навчання студенти вивчають обов'язкові дисципліни (англійська мова, критичний аналіз джерел, інша дисципліна), з яких більшу частину складають предмети зі спеціальності, а саме: англійська мова (5 кредитів), критичне оцінювання джерел (5 кредитів), інша спеціальність (15 кредитів), французька література (5 кредитів), загальна лінгвістика (5 кредитів), граматики сучасної французької мови (5 кредитів), французька мова Середніх віків та Відродження (5 кредитів), сучасна французька мова (10 кредитів), латинська мова (5 кредитів). Під час третього року навчання студенти шляхом захисту бакалаврської дипломної роботи отримують ступінь бакалавра французької філології, вивчаючи переважно предмети зі спеціальності, а саме: англійська мова (5 кредитів), інша спеціальність (15 кредитів), порівняльний літературний аналіз (5 кредитів), бельгійська література (5 кредитів), французька мова Середніх віків та Відродження (5 кредитів), латинська мова (5 кредитів), сучасна французька мова (10 кредитів), семінар із приводу закінчення бакалаврату (5 кредитів). Після проходження цього курсу студенти отримують диплом бакалавра

філології та можуть продовжити навчання в магістратурі. А оскільки протягом навчання в бакалавраті студенти вивчали іншу спеціальність, то це надає їм можливість вступити до магістратури з цієї спеціальності [9].

Суттєво й те, що факультет іноземної мови та перекладу, здійснюючи упродовж трьох років фахову підготовку бакалаврів романської філології на засадах кредитно-модульної системи, у своїй освітньо-виховній діяльності дотримується таких настанов, єдиних по Брюссельському вільному університету, як-от:

– університет, будучи розташованим у серці Європейського Союзу, славиться своїм мультикультурним характером та має на меті пропагувати ідеї гуманізму та демократії, культурного плюралізму і полікультурної освіти;

– університет формує в студентів поняття «громадянство» шляхом формування поваги до своєї країни та до інших країн світу;

– університет – це осередок європейської культури і сучасних наукових досліджень та розробок;

– університет виконує важливі соціальні функції, тому формує міцні зв'язки з представниками політичного, економічного, соціального та культурного життя країни, Європи та світу;

– університет є постійним рушієм думки, місцем дебатів, осередком креативності та передачі інноваційних знань, через що формує систему навчання та організації дослідницької діяльності за принципом свободи, рівності й братерства.

Отже, для фахової підготовки бакалаврів романської філології в зазначених вище французьких та бельгійському університетах характерно поєднання багатовікових академічних традицій із динамічністю освітньо-кваліфікаційних програм, які, дотримуючись принципів професійної спрямованості, контекстності навчання, культуротворчості й культуровідповідності, стрімко адаптуються для потреб сучасної сфери міжкультурної комунікації та культурних послуг. Перспективи подальших розвідок складають питання, що стосуються формування в бакалаврів романської філології професійних та культурологічних компетенцій.

### Література

**1. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fb.ru/article/254362/parijskiy-universitet-sorbonna-istoriya-izvestn> yie-

vyipuskniki. **2. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vparis.net/university-frantsii/parizhskij-universitet-sorbonn-a-universite-de-paris.html>. **3. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.unipage.net/ru/5563/paris\\_sorbonne\\_university](https://www.unipage.net/ru/5563/paris_sorbonne_university). **4. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studyglobe.ru/universities/europe/france/sorbonne.html>. **5. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.univ-paris8.fr](http://www.univ-paris8.fr). **6. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vparis.net/university-frantsii/universitet-bordo-university-of-bordeaux.html>. **7. Франція** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>. **8. Бельгія** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vub.ac.be/>. **9. Бельгія** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.belgiya.net/nauka-i-obrazovanie-belgii/obrazovanie.html>. **10. Бельгія** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ecsocman.hse.ru/.../sistemy\\_vo\\_ch1\\_4-Belgiya.pdf](http://www.ecsocman.hse.ru/.../sistemy_vo_ch1_4-Belgiya.pdf).

## SUMMARY

### **Shuppe L. Planning and Organization Peculiarities of Professional Training of Romance Philology Bachelors at the Universities of France and Belgium.**

The present article is dedicated to the peculiarities of professional training of Romance philology bachelors according to the common and different features of the contents and means of its organization in the educational system in France and Belgium. To carry out the comparative analysis there have been used the plausible data that show the characteristic features of Romance philology bachelors' professional and culturological training at the Paris-Sorbonne University, Bordeaux Montaigne University (University of Bordeaux 3), and the Free University of Brussels. There have been compared the contents of educational and professional training programs of Romance philology bachelors, particularly the course «The French language and literature», and the list of their professional and culturological subjects.

It is established that the choice of the subjects necessary for Romance philology bachelors' professional training at the universities is made according to the following requirements: a list of professional subjects is to provide the contents of all the specialized competences; professional training may be carried out in different directions: either profound study of two-three (or more) specified fields in applied linguistics, or on the basis of the French language or several Romance languages studying; culturological training is to take into account the students' needs and interests. It is important to point out the fact that Romance philology bachelors are offered the curriculum whose main goal is to guide them through a linguistic application package and form a professional competence based on the unity of its constituents by studying the following bodies of subjects: General subjects that create the initial notion about their future profession and



linguist's functions; Specialized subjects that make foundation for professional competences (linguistic, social and cultural, strategic, translational, culturological); The Humanities that create a profound idea about a human and his social and cultural activities (the subjects due to a student's choice) and form general cultural and culturological competences.

Hence, professional training of Romance philology bachelors at the mentioned French and Belgian universities is characterized by a combination of centuries-old academic traditions and animated educational and professional programs that are quick to adjust to the requirements of modern intercultural communication and cultural services by means of following the principles of straightforwardness, contextual education, art and cultural accordance.

The prospective problems concern Romance philology bachelors' formation of professional and culturological competences.

*Key words:* professional training, culturological training, Romance philology bachelors, Paris-Sorbonne University, University of Bordeaux 3, the Free University of Brussels, contents of educational and professional programs, teaching of French philology bachelors.

УДК 37.017:17

*Світлана Щербина*

## **ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розкрита сутність понять «цінності», «духовно-моральні цінності». Автор обґрунтовує, що найважливішими завданнями загальноосвітніх навчальних закладів та вищої школи є формування духовно-моральних цінностей особистості в процесі її соціального становлення, а також розкриває особливості формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

*Ключові слова:* цінності, духовно-моральні цінності, методи та форми формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів.

**Щербина С. Формирование духовно-нравственных ценностей у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.**

В статье раскрыта сущность понятий «ценности», «духовно-нравственные ценности». Автор обосновывает, что важнейшим заданием общеобразовательных учебных заведений и высшей школы является формирование духовно-нравственных ценностей личности в процессе ее социального становления, а также раскрывает методы и формы

формирование духовно-нравственных ценностей у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* ценности, духовно-нравственные ценности, методы и формы формирования духовно-нравственных ценностей у будущих учителей.

Сучасна перебудова освіти України здійснюється на засадах нових принципів, серед яких вагоме місце займають принципи гуманізації, гуманітаризації, пріоритету загальнолюдських цінностей та виховання на їх основі високоморальної, духовно розвиненої особистості громадянина. Нині особливої актуальності набуває проблема формування людини майбутнього як носія високої моральності, духовності та культури. Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) визначено стратегічні напрями реформування системи виховання, які передбачають розробку її теоретико-методологічних та методичних аспектів, спрямованих на формування у підростаючого покоління гуманістичної культурної орієнтації, свідомого засвоєння загальнолюдських цінностей, соціально значущих здобутків вітчизняної та світової культури, прагнення до їх примноження.

Об'єктом особливої уваги і стурбованості суспільства стає наявність серед юнацтва значного дефіциту духовності, моральності, прояви соціальної апатії, споживчої ідеології. Гострота ситуації пояснюється ще й тим фактом, що саме цей віковий період характеризується активним формуванням основних рис характеру, морально-духовних та світоглядних основ особистості, визначенням життєвих цінностей та ідеалів. За таких умов пошук шляхів і засобів подолання означеної проблеми набуває державної значущості.

Вирішення одного з головних завдань виховання – виховання високоморальної, духовно розвиненої особистості громадянина – неможливе без подолання духовної кризи суспільства, без духовного відродження нації. Адже моральність, духовність – це той рівень розвитку і особистості, і суспільства, який покликаний стати консолідуючим началом, здатним об'єднати людей; це та сила, яка стимулює національне відродження України, забезпечуючи громадянський мир і злагоду в суспільстві.

Процес розбудови й утвердження української держави тісно пов'язаний з вихованням вільної, відкритої особистості на засадах загальнолюдських і національних цінностей, якими є цінності

християнської світової культури, перевірені тисячолітнім практичним досвідом людства, визнані багатьма країнами й державами світу. У матеріалах парламентських слухань Верховної Ради України на тему: «Духовна криза суспільства і шляхи її подолання» зазначається, що «виховання дітей та молоді, формування у них системи цінностей і духовних пріоритетів є першочерговим завданням навчальних закладів, а впровадження системи духовно-морального виховання дітей і молоді на засадах загальнолюдських і національних цінностей – важливим соціальним замовленням держави. Саме тому в ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій дедалі більшу роль повинні відігравати християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, що виробило людство упродовж тисячоліть».

Оскільки навчально-виховна робота в школі підпорядковується завданням формування національно свідомого, духовно багатого громадянина, тому сьогодні особливо актуальною стає проблема формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Проблема духовного розвитку та формування духовної культури особистості особливої актуальності набуває сьогодні, коли проблеми соціально-економічного й політичного розвитку країни боляче вразили молодь. Адже ми спостерігаємо, що світ став бездуховним, спостерігається духовна деградація молоді, що пояснюється насамперед зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, явним і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави й у повсякденному житті. Виховання людини, яка б протистояла економічним труднощам, духовній деградації, моральному та фізичному виснаженню, мають на себе взяти навчальні заклади різних рівнів.

У педагогічній науці виникають нові погляди, ідеї, думки, пропозиції щодо проблем цінностей та ціннісних орієнтацій. Якщо філософія розглядає тільки універсальні цінності й цінності, що визначають ставлення людини до навколишнього світу, то в педагогічній аксіології розглядають як духовні, так і суспільні та матеріальні цінності, які в сукупності й впливають на становлення особистості.

Деякі питання зазначеної проблематики розроблялися в дисертаційних дослідженнях В. Анненкова, Т. Брайченко, В. Дзюби, С. Новікової, З. Павлютенкової та ін. Особливе значення у висвітленні різних аспектів цінностей та ціннісних орієнтацій належить також публікаціям останніх років І. Бех, М. Боришевського, Т. Бутківської, О. Вишневського, Л. Крицької, Л. Ломако, Р. Скульського, В. Струманського, О. Сухомлинської, А. Фасолі та ін.

*Мета статті* – розкрити особливості формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Суспільна значущість проблеми та її зміст визначаються словами видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського: «Педагог повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя кожної людини, яку виховує школа» [5, с. 209].

Становлення цілісної особистості, підготовка молоді до праці, сімейного життя, виконання громадянських обов'язків неможливі без еталону, який має за основу загальнолюдські та вищі цінності, розвинуту духовну культуру. Цінність є тим поняттям, яке привертає увагу в системі суспільних відносин, стає предметом наукових роздумів учених, розглядається в площині творчих пошуків майстрів культури і мистецтва, визначається як орієнтаційна основа в навчально-виховному процесі. Посилення інтересу широкої громадськості до проблеми цінностей є цілком закономірним в умовах демократичних трансформацій суспільства, переорієнтації найважливіших суспільних інститутів на вирішення питань, що пов'язані з гуманітаризацією життя й діяльності людини, розвитком її потенційних сил і можливостей.

У процесі трансформації суспільства якісно змінюється погляд на особистість, її ціннісне ставлення до дійсності. На думку І. Беха, «цінності людини об'єднуються в єдину систему, володарем якої виступає особистість. Ціннісна система має свою специфічну організацію» [1, с. 19]. Посилаючись на результати дослідження С. Анісімова, можна констатувати, що всі відомі цінності розподіляються за ступенем їх значущості для людини, її існування і прогресивного розвитку. Можна спостерігати своєрідну класифікацію цінностей, підпорядковану принципу субординації, де

кожна цінність по відношенню до тієї, котра стоїть вище за неї, відіграє роль засобу, чи умови, чи наслідку, який впливає з неї.

Цінність – це не формалізований атрибут у структурі особистості, а дієвий фактор, який покликаний бути засобом її самореалізації. На цьому наголошують дослідники, підкреслюючи, що особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а бути такими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим, насамперед для іншої людини й до всього, що її оточує.

«Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [4, с. 357].

Як зазначає С. Анісімов, духовно-моральні цінності охоплюють турботу про людину, її визнання як цінності й любов до неї, шанобливість і благоговіння перед людським та будь-яким іншим життям. Духовно-моральні цінності становлять ядро гуманістичного світогляду й формуються на основі тих реалій і вчинків, які ми не просто оцінюємо, але й схвалюємо, тобто оцінюємо як добрі, благі, гарні. Загальною категорією для позначення духовно-моральних цінностей є категорія добра, що охоплює всю невизначену сукупність дій, принципів і норм морального [1].

Ми підтримуємо думку І. Беха, що «від того, наскільки змістовно багата й різноманітна ціннісна система особистості, залежить не лише міра її участі в суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди суспільно значущі. Це справді так, адже кожна мета, яку ставить перед собою людина, і відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідносяться з системою її особистісних цінностей, виважуються на її терезах. У результаті цього й стає можливою ціннісно збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії може на неї спрямовувати, а від яких утриматись» [1, с. 20].

Серед найважливіших цінностей соціокультурної сфери суспільства особливе місце займають духовно-моральні цінності, які розкривають сутність людини по відношенню до буття, до світу.

В епоху Відродження, у XV-XVII століттях, достатньо глибоко були обґрунтовані якості, які мають бути притаманними духовній, гуманній особистості, серед них: всебічна розвиненість; почуття

власної гідності; соціальна активність; правдивість; справедливість; чесність; патріотичність; душевна і духовна стійкість; доброта; фізична досконалість; працелюбність; милосердя тощо. Сьогодні не дивує, що саме ці якості особистості визнані загальнолюдськими цінностями. Саме ці якості особистості ми маємо формувати в майбутніх учителів, а вони, зі свого боку, мають формувати в сучасних учнів загальноосвітніх шкіл.

До складу *особистісних цінностей* сучасні науковці (А. Фасоля, О. Шкіренко) *відносять*:

– *індивідуальні* (вірне професійне самовизначення, самовдосконалення, самореалізація, різноманітні задоволення, особиста безпека, впливовість, бажання мати владу);

– *сімейні* (подружжя вірність, єдність сімейного кола, сімейний добробут, позитивне вирішення сімейних проблем);

– *соціальні* (прагнення до національної єдності, добробут країни, соціальна справедливість, порядок у державі, патріотизм, свобода, рівність, порозуміння між громадянами);

– *загальнолюдські* (збереження миру на планеті, милосердя та доброзичливість, потяг до естетики, культури, мистецтва, гармонія з природою, навколишнім середовищем);

– *абсолютні* (єдність з усім організмом Всесвіту, пошук істини, віра в Бога, високоморальна поведінка, вміння визнавати свою провину та прощати інших, любов, вірність, потреба служити людям та правді).

Усі ці цінності мають безпосередній зв'язок з наявними цінностями і складають ієрархічно-системну будову. Ця ієрархічна система особистісних цінностей репрезентує загальні особистісні цінності, до складу яких входять *духовні цінності*: загальнолюдські (духовно-моральні) та абсолютні, вищі, вічні цінності.

Сучасне виховання базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал. Сьогодні актуальною є ідея формування загальних базових цінностей. О. Вишневський запропонував «Кодекс цінностей», що охоплює такі складові.

*Абсолютні вічні цінності*: добро, совість, правда, віра, надія, любов, доброта, чесність, справедливість, милосердя тощо.

*Основні національні цінності*: патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, почуття національної гідності, історична пам'ять,

пошана до державних та національних символів, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи тощо.

*Основні громадські цінності:* прагнення до соціальної гармонії та справедливості, захист індивідуальних прав і свобод, висока повага закону, право людини на життя, гідність, безпеку, рівні можливості, право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, право на самовираження, толерантне ставлення до чужих поглядів, які не суперечать загальноприйнятим нормам тощо.

*Цінності сімейного життя:* вірність, довіра, піклування про дітей, піклування про батьків, старших у сім'ї, злагода між членами сім'ї, повага прав дитини і прав старших, здоровий спосіб життя, охорона традицій тощо.

*Цінності особистого життя:* орієнтація на пріоритет задоволення духовних потреб, внутрішня свобода, воля (самоконтроль, самодисципліна), мудрість, розум, здоровий глузд, лагідність, доброзичливість, оптимізм, гармонія душі і зовнішньої поведінки, творча активність, ініціативність, працьовитість, цілеспрямованість тощо.

*Основою всіх цінностей є Абсолют Добра.*

Професійне становлення особистостей майбутніх учителів відбувається в педагогічному вузі. Саме тут молоді люди оволодівають основами професійної майстерності, виробляють навички соціальної поведінки та спілкування. У процесі педагогічної підготовки формується особистість майбутнього вчителя з притаманними йому принципами, моральними нормами, ідеалами, ціннісними орієнтаціями. Цьому сприяє вивчення таких курсів, як: «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи».

У процесі вивчення курсів «Загальна педагогіка» та «Методика виховної роботи» майбутні вчителі, розглядаючи сутність морального, розумового, естетичного, фізичного, трудового, національного, громадянського, правового, екологічного, духовного виховання, знайомляться з принципами, моральними нормами, ідеалами, ціннісними орієнтаціями.

Формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі вивчення курсу «Історія педагогіки» відбувається під час аналізу творів зарубіжних, українських просвітників та педагогів, оскільки в них наявний цілий комплекс морально-етичних проблем:

усвідомлення власного походження і національних витоків, принципів життя, норм моралі, бездуховності у суспільстві.

Так, основою художнього світогляду Б. Грінченка є утвердження у творах віри в перемогу правди, добра й моральної краси людини над бездуховністю, що панує в сучасному автору суспільстві. Провідним засобом формування духовності особистості Б. Грінченко вважав виховання рідною мовою. Письменник застерігав від можливих наслідків «русифікації», прагнув осмислити антигуманну дійсність глибше й правдивіше: як національну трагедію, що призвела до знецінення власних надбань, падіння моралі, втрати споконвічних цінностей та зниження культурного рівня.

*До основних методів формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки належать:* пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; метод проблемного викладу; частково-пошуковий.

*Пояснювально-ілюстративний* (бесіди, пояснення, художня розповідь, опис, відповіді на запитання) – викладач організовує сприймання та усвідомлення студентами інформації, а студенти здійснюють сприймання.

*Репродуктивний* (завдання духовного змісту, варіативні завдання) – викладач дає завдання, у процесі виконання якого студенти здобувають уміння застосовувати знання за зразком.

*Метод проблемного пошуку* (пояснення, спостереження, бесіда) – викладач формує проблему і вирішує її, студенти стежать за ходом творчого пошуку.

*Частково-пошуковий* (ребуси, вікторини, цікаві вправи) – викладач формує проблему, поетапне вирішення якої здійснюють студенти під його керівництвом.

У процесі формування духовно-моральних цінностей, як зазначає О. Вишневський [3], доцільно здійснювати безпосередній виховний вплив викладача на студентів через настанови, нагадування, попередження, переконання, пораду, прохання, похвалу (схвалення), оцінювання, погрозу, виховні впливи і спонукання.

Серед методів і форм формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки одне з провідних місць належить активним формам і методам (ситуаційно-рольові ігри, соціограми, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо), які дають студентам



можливість предметно, безпосередньо й емоційно бути в ситуації морального вибору та моральною пошуку.

Найефективнішими засобами формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, на наш погляд, є робота у мікрогрупах, дискусії, турніри, дебати, наукові конференції, обговорення творів-роздумів, проблемні завдання, «вживання» в образи творів мистецтва, захист проектів майбутнього.

Отже, формування духовно-моральних цінностей молоді – найважливіше завдання навчальних закладів будь-якого типу. Сьогодні нашій країні потрібен могутній потенціал високодуховної молоді, який би приносив реальну користь власній державі. Сучасні зміни в різних сферах суспільства мають тісний зв'язок з духовною культурою і ціннісною орієнтацією особистості. Від інтересів, потреб, мотивів, ієрархії цінностей залежить вектор спрямованості діяльності людини. Опанування змістом накопиченого людського досвіду, загальнолюдськими та абсолютними цінностями є надійним підґрунтям становлення особистості. Знайомство з величезним потенціалом ідей, досягнень сприяє усвідомленню власної, особистісно обґрунтованої життєвої позиції кожної особистості, взаємопов'язано з позитивним самосприйняттям, усвідомленням власної значущості, місця і ролі у плинності життєвих процесів.

### Література

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – С. 15-45.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посібник] / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Вишневський О. У пошуках основ духовності / О. Вишневський // Рідна школа. – 1992. – № 9– 10. – С. 4-47.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. Т. 1. – К., 1976. – С. 209-400.

### SUMMARY

**Shcherbina S Development of spiritual and moral values of future teachers in the course of professional training.**

The article reveals such concepts as «values», «spiritual and moral values». The author proves that the most important task of secondary schools and higher education is to provide spiritual and moral values development in the process of

social formation. The basic methods and forms to form spiritual and moral values of future teachers in the course of professional training are described.

The article deals with the causes of spirituality and its scarcity, which lie in the nature of family and public education, system of individual values; economic, political and cultural situation in the country. The author of the article determines spiritual components: (need-value, cognitive-intellectual, volitional component, behavior and activity component, sensual and emotional component, humanistic component, aesthetic component).

The article defines the spiritual culture of personality as a system of philosophical ideas and beliefs that are implemented in relation to oneself, other people and the surrounding world. The author sheds light on the components of spiritual culture of personality (intellectual culture (knowledge, thinking) moral culture (honor, dignity, emotional culture, sexual culture), culture of communication (communication skills, spiritual needs, language culture), national culture and national identity; artistic and ethical culture, Christian moral and ethical culture, religious commandments and traditions, family and domestic culture, political, legal culture, ecological culture of personality. The author of the article determines the basic methods to form the spiritual culture: explanatory, illustrative, reproductive, method of problem exposition, partly – explorative.

*Key words:* values, spiritual and moral values, methods and forms to form spiritual and moral values of future teachers.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК: 378-022.332+37.091.113+347.56

*Лілія Вознюк*

#### МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

Стаття присвячена проблемам формування та розвитку методологічної культури вчителя. Розглядається питання забезпечення неперервності у післядипломній педагогічній освіті. Методологія дослідження представлена характеристикою основних підходів до розвитку методологічної культури вчителя. Представлено наукові дослідження щодо розвитку методологічної культури учителя в системі післядипломної освіти. Розкрито значущість формування методологічної культури вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти. Визначено взаємозв'язок між післядипломною освітою та рівнем методологічної культури вчителя.

*Ключові слова:* методологічна культура вчителя, професійна компетентність, система післядипломної педагогічної освіти, неперервна педагогічна освіта.

#### **Вознюк Л. Методологическая культура учителя: проблемы формирования и развития.**

В статье раскрыты проблемы формирования и развития методологической культуры учителя. Рассматривается проблема обеспечения непрерывности в последипломном педагогическом образовании. Методология исследования представлена характеристикой основных подходов в развитии методологической культуры учителя. Представлены научные исследования по вопросу развития профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования. Потребность формирования методологической культуры учителя обусловлена инновационным развитием отечественного образования. Определена взаимосвязь между последипломным образованием и уровнем методологической культуры учителя

*Ключевые слова:* методологическая культура учителя, профессиональная компетентность учителя, система последипломного педагогического образования, непрерывное образование.

Інформаційні, високотехнологічні здобутки сучасного людства актуалізували проблему радикального оновлення загальної середньої освіти. Змінюється зміст шкільної освіти, запроваджуються інноваційні технології, урізноманітнюються форми та методи педагогічної діяльності. Особливого значення в таких умовах набуває професійна компетентність учителя, його готовність до змін, переорієнтація його мислення з традиційного на інноваційне, наукове, базою якого є методологічні знання та досвід рефлексії самосвідомості професіонала. Тому важливою складовою професійної майстерності сучасного вчителя є його методологічна культура.

Варто зазначити, що педагогічні аспекти вивчення методологічної культури вчителя ґрунтовно висвітлені в працях О. Дубасенюк, П. Кабанова, В. Кравцова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Ходусова та ін. На противагу традиційному уявленню про методологічну культуру, яка пов'язувалася виключно з дослідно-експериментальною діяльністю педагога, дослідники стверджують, що ця культура необхідна в практичній діяльності, оскільки є важливою умовою функціональної ефективності вчителя. Однак поза увагою дослідників залишилися проблеми розвитку методологічної культури в системі неперервної професійної діяльності. Недостатньо дослідженими залишаються проблеми взаємозв'язку всіх структурних ланок неперервної освіти, зокрема й післядипломної, яка суттєво впливає на становлення методологічної культури сучасного вчителя.

*Мета* дослідження – теоретично визначити основні підходи до формування та розвитку методологічної культури вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. Для досягнення мети використано загальнонаукові методи дослідження, зокрема основні положення теорії систем, синергетики, теорії наукового пізнання та теорії педагогічних систем.

Ефективність навчально-виховного процесу, реалізація основних завдань, які постали перед сучасною школою, значною мірою залежать від методологічної культури вчителя – вищого рівня його професіоналізму. Адже адаптація до швидкоплинних змін, зокрема й освітніх, потребує нової форми педагогічної самосвідомості, яка б відповідала потребам і запитам сьогодення. Разом із тим, практика

діяльності сучасної школи свідчить про недостатню готовність вчителя до роботи в таких умовах, що зумовлює низку суперечностей:

– між модернізаційними процесами в Україні та недостатньою методологічною культурою вчителя, що характеризується низьким рівнем методологічних знань, досвіду рефлексії самосвідомості, практики розв'язання завдань дослідницького характеру;

– між зростанням вимог до професійної компетентності вчителя та недостатнім рівнем функціональної ефективності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті інноваційно-емпіричного досвіду, особистісного ставлення до методологічної культури як нової професійної цінності;

– між необхідністю управління розвитком методологічної культури вчителя та відсутністю необхідних для цього концептуально-модельних та технологічних засад у системі післядипломної освіти.

Розвиток методологічної культури вчителя ґрунтується на засадах нової парадигми професійного розвитку, що призводить до зміни форм і методів професійного зростання, урізноманітнення систем підвищення кваліфікації та збільшення значущості процесів самоосвіти. У контексті нашого дослідження неперервна освіта виступає важливою передумовою розвитку методологічної культури вчителя, що забезпечується засобами освітнього простору відкритого типу, спрямованого на задоволення професійних потреб і запитів. Тому забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань та вмій стають визначальними чинниками якості післядипломної освіти.

Теоретичні засади розв'язання проблеми формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані в працях відомих науковців-методологів освіти: С. Гончаренка, В. Загвязінського, В. Краєвського, М. Нікандрова, А. Піскунова, Г. Щедровицького та ін. Важливим у плані пошуків визначення поняття «методологічної культури» може бути дослідження українських учених О. Дубасенюк та В. Кравцова, які розглядають методологічну культуру вчителя як цілісне багаторівневе і

багатокомпонентне утворення в структурі його особистості, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність у режимі методологічної рефлексії, розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних та загальнолюдських цінностей, котрі визначають професійну свідомість і детерміновані властивості інтегральної індивідуальності [2]. Російський дослідник П. Кабанов визначає методологічну культуру як механізм, який зберігає людину в певному смисловому полі [3].

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що поняття «методологічна культура вчителя» охоплює і нову філософію педагогічного мислення, що розуміється як особлива культура наукового мислення вчителя, і форму педагогічної самосвідомості; а також характеризує вищий рівень професіоналізму педагога.

Розглянемо роль післядипломної освіти в процесах розвитку методологічної культури вчителя. Насамперед – це могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення спеціаліста новими перспективними знаннями, мотиватор творчого пошуку педагога. Післядипломна освіта забезпечує всебічний розвиток навчання і самоосвіти особистості з моменту одержання нею диплома про освіту й до кінця її життя, тобто охоплює найтриваліший та найпродуктивніший період життя.

На нашу думку, багатоаспектність функцій і завдань сучасної післядипломної освіти дає можливість швидко реагувати на соціально-економічні, технологічні зміни в суспільстві та забезпечувати професійне зростання педагогів загальноосвітніх навчальних закладів через постійне оновлення напрямів, змісту та форм навчання. Безпосередній двосторонній зв'язок із практикою дозволяє швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається і здатний критично оцінювати пропоновані інновації, може безпосередньо брати участь у їх апробації, розвитку й реалізації. Тому в проблемному полі післядипломної освіти важливим завданням стає розвиток методологічної культури вчителя.

Аналіз теорії і практики роботи інститутів післядипломної освіти дозволяє виділити шляхи якісних змін змісту, форм і методів

післядипломної освіти педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку, які полягають в індивідуалізації навчального процесу, в урізноманітненні форм та методів післядипломної освіти. Такий підхід дозволяє змінити акцент з передачі нормативного змісту післядипломної освіти на розвиток індивідуальних систем професійних моделей, які включають особистісно-зорієнтовану орієнтацію, системне бачення педагогічної реальності, орієнтацію в предметній галузі, знання сучасних педагогічних технологій, зарубіжного та інноваційного досвіду, формування методологічної культури педагогів. Отже, система післядипломної педагогічної освіти, з одного боку, має забезпечувати умови для безперервної якісної освіти педагогів, з іншого – стає найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання особистості, відповідно до її запитів та потреб.

Розглянемо окремі підходи до розвитку методологічної культури вчителя в системі сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Компетентнісний підхід становить одну із суттєвих складових якості сучасної освіти й представляє методологічні засади всіх людинознавчих наук: філософії, педагогіки, психології, соціології та інших. До основних чинників, які суттєво впливають на зміни у вимогах до професійної компетентності, вчені відносять:

- зміни в суспільному житті й характері праці;
- вплив технологій;
- нове розуміння характеру навчальної діяльності;
- потреба в більшій персоналізації та інноваціях;
- зростаючий міжнародний вимір життя і праці.

Аналіз наукових джерел свідчить, що професійна компетентність розглядається науковцями як певний рівень інтегрування знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей менеджера освіти, який забезпечує ефективність та якість виконуваної ним професійної діяльності [1]. Український учений А. Фурман зауважує, що професіонал, окрім знаннево-компетентнісного ресурсу як передумови ефективної діяльності, ще й віртуоз методу і стилю повсякденної праці, майстер відшукування оптимальних способів постановки та розв'язання професійних завдань і проблем, прикладний методолог, здатний мистецьки оперувати формами, методами, засобами та інструментами власної мисленнєвої

діяльності [8]. Тому функціонально-діяльнісний підхід дозволяє представити професійну компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення його професійної діяльності. У цьому контексті методологічна культура вчителя розглядається вченими як найвищий рівень його професійної компетентності.

На нашу думку, компетентнісний підхід є одним з основних напрямів розвитку та становлення методологічної культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки характеризує конкурентоспроможність учителя, яку вчені визначають як стійку особистісну властивість свідомо й творчо реалізувати професійну компетентність. Реалізація компетентнісного підходу в системі післядипломної освіти, на думку науковців, залежить від рівня розвитку освітнього середовища цих закладів. Поряд із методологічною, комунікативною, інформаційною, розумовою, соціальною, творчою, ми виділяємо людинознавчу компетентність як суттєву складову професійної діяльності вчителя. Основу людинознавчої компетентності педагога складають: здатність до конструктивної діяльності, уміння працювати з людьми, добре розбиратися у формальних і неформальних взаємовідносинах, уміння вчителя створювати позитивний морально-психологічний клімат у шкільному колективі, поважати людську особистість. Звідси випливає, що післядипломна освіта не повинна зводитися тільки до навчання, розширення професійних компетентностей, а й має передбачати вдосконалення методологічної культури вчителя.

У культурологічному підході сама культура виступає важливим критерієм якості методологічної культури вчителя. В основу цього підходу покладено ідею культури як міру або ступінь духовного розвитку людини. Нові соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблеми розвитку методологічної культури вчителя як особливої форми його наукового мислення, що проявляється в здатності вчителя творчо мислити, самостійно зіставляти різні точки зору, грамотно виявляти власну позицію, науково її обґрунтовувати та професійно відстоювати. На думку українського вченого Г. Васяновича, компонентів структури культури стільки, скільки видів творчої діяльності особистостей і створених ними цінностей. Саме за цими ознаками в педагогічній науці виділяють педагогічну



культуру та її важливу складову методологічну культуру вчителя. У цьому контексті післядипломна педагогічна освіта є об'єктивним засобом спілкування різних поколінь і категорій освітян, тому сприяє формуванню поглядів на власний професійний досвід з огляду на суспільні виклики до якості освіти, розвиток особистісних і ціннісних орієнтацій, необхідних як для кар'єрного зростання, так і для гармонізації інтелектуальних і духовних сил педагога.

Із становленням нової наукової парадигми – еволюційно-синергетичної – пов'язаний синергетичний підхід у педагогіці, який передбачає аналіз педагогічних явищ із позиції методології синергетики. У нашому дослідженні ми дотримуємося точки зору більшості вчених [1; 5; 9], які вважають, що ідеї синергетики, зокрема поняття самоорганізації, ентропії як міри неорганізованості системи, допомагають зрозуміти неоднорідність, складність самоосвітніх процесів педагога, дають змогу виявити потенційні можливості особистості й забезпечити таким чином ефективний саморозвиток учителя. У системі післядипломної освіти застосування ідей синергетики означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єкту шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору та ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного та самостійного шляху.

На нашу думку, саме з позицій синергетики можна пояснити вплив особистісного фактора на розвиток методологічної культури педагога. Ми поділяємо погляди Н. Клокар, яка звертає увагу на те, що особливого значення набуває застосування синергетичного підходу в розвитку креативної особистості [4]. Для креативної особистості є характерним так зване дивергентне мислення, коли пошук ідеї одночасно в різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці, і завданням педагога в такому випадку стає спрямування навчального процесу до пошуку.

Ціннісний підхід є також одним з пріоритетних, оскільки ціннісні характеристики професійної діяльності тісно взаємопов'язані з особливостями педагогічної діяльності, її соціальною роллю в суспільстві. В основі педагогічної аксіології лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання особистості, її ціннісних орієнтирів. Аксіологія як наука про цінності

виступає важливою складовою нової освітньої парадигми. Звідси цілком природним є застосування аксіологічного підходу до формування та розвитку методологічної культури вчителя, адже цінності педагога визначають цінності вихованців, а відтак і цінності суспільства. Пріоритетними, на думку науковців, у сучасному освітньому просторі мають стати цінності, які відбивають нові погляди на природу людини, її місце у світі, смисл життя, роль системи освіти, школи в розвитку особистості.

На думку вчених, основними критеріями сформованості методологічної культури є методологічні знання, дослідницькі вміння та особистісне ставлення вчителя до методологічної культури як нової педагогічної цінності [2]. Сюди ж ми відносимо використання педагогом науково-педагогічних знань для вдосконалення своєї роботи, зокрема: володіння методами творчої діяльності та використання творчих методів у педагогічній практиці, наявність навичок самостійної науково-дослідної роботи; сформованість навичок роботи з науковою інформацією, основними способами її аналізу та систематизації; здатність застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності. Необхідно зазначити, що важливими для реалізації ціннісного підходу та ефективної діяльності післядипломної системи освіти є поповнення новими варіативними формами організації підвищення кваліфікації вчителя, запровадження нових інтегрованих курсів з відповідно проблематикою, спрямованих на перебудову стереотипів діяльності й мислення педагогів.

З урахуванням усього вищезазначеного, ми можемо зробити висновок про пряму кореляцію між наявністю методологічної культури вчителя та успішністю його саморозвитку й професійної діяльності, яка забезпечується узгодженістю дій інститутів післядипломної освіти та самоосвітою педагогів. Цей взаємозв'язок характеризується ефективністю процесу розвитку методологічної культури вчителів в усіх складових системи післядипломної освіти, якісний показник якого визначається логікою та цілепокладанням процесу розвитку методологічної культури вчителів як системного об'єкта, що відображає специфіку розвитку післядипломної освіти, забезпеченням умов для розвитку методологічної культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти як

системоутворювального чинника розвитку професійної компетентності педагога.

Аналіз наукових джерел дає змогу виділити такі важливі характеристики методологічної культури вчителя, як його професійна надійність, самоефективність та здатність протистояти синдрому «професійного вигорання».

Поняття «професійна надійність» пов'язується насамперед із безпомилковим виконанням людиною покладених на неї професійних обов'язків. З точки зору інженерної психології, «надійність» визначено як здатність виконувати потрібні функції із заданою точністю, в межах заданого проміжку часу в конкретних умовах діяльності. Сучасні дослідники трактують це поняття і як якість людини, що характеризується здатністю безвідмовно виконувати діяльність протягом певного терміну часу при заданих умовах або як здатністю зберігати потрібну якість у встановлених умовах протягом заданого часу [3]. З точки зору нашого дослідження, поняття «професійна надійність» характеризує одну зі складових методологічної культури вчителя, що визначається його функціональною ефективністю. Наявність у педагога методологічної культури вважається головною ознакою його професійної надійності [2].

Теорія і практика сучасної шкільної освіти дає змогу виявити взаємозв'язок між професійною надійністю вчителя та його самоефективністю. Провідна ідея концепції самоефективності базується на вмінні людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації. Отже, самоефективність являє собою важливу особистісну характеристику, яка проявляється в почутті власної компетентності та ефективності, а також у вірі у власні можливості щодо виконання педагогічних завдань.

Важливе значення самоефективність відіграє в період розвитку та становлення методологічної культури вчителя, адже віра у власну ефективність та компетентність полегшує адаптацію до нових педагогічних вимог, сприяє розкриттю здібностей та можливостей особистості, підвищує його мотивацію, допомагає уникнути синдрому «професійного вигорання». До важливих ознак синдрому «професійного вигорання» ми відносимо і втрату внутрішньої

мотивації вчителя до здійснення власної професійної діяльності, що характеризується відсутністю бажання працювати творчо, самовдосконалюватися, саморозвиватися. Серед причин синдрому «професійного вигорання», на нашу думку, є відсутність або недостатній рівень методологічної культури вчителя. Тому розвиток методологічної культури вчителя є важливою умовою уникнення синдрому «професійного вигорання». Уникнути цього синдрому вдається не кожному вчителю. Особливості педагогічної діяльності, невміння адаптуватися до швидкоплинних змін, невміння правильно приймати рішення в складних педагогічних ситуаціях свідчить про відсутність або недостатній рівень методологічної культури вчителя, що призводить до синдрому «професійного вигорання».

У розвитку методологічної культури вчителя важливе значення відіграє ефективна система самоосвіти вчителя. Аналіз теорії і педагогічної практики сучасної шкільної освіти дозволяє трактувати поняття «самоосвіта педагога» як безперервний процес його саморозвитку та самовдосконалення. Насамперед – це свідомо діяльність учителя щодо вдосконалення власної професійної компетентності. Самоосвіту вчителя дослідники визначають як основну форму підвищення його професійної компетентності [7]. Такий процес характеризується цілеспрямованістю, системністю та здатністю педагога до саморозвитку та самореалізації. Види діяльності вчителя в процесі самоосвіти охоплюють не тільки професійно-діяльнісну сферу, а також особистісно-професійну та емоційно-вольову сфери. Насамперед мова йде про організацію власної розумової діяльності, позитивну спрямованість на інноваційні зміни, уміння виходити із кризових і складних педагогічних ситуацій.

Аналіз теоретичних джерел доводить важливість неперервної освіти в процесі розвитку та становлення методологічної культури вчителя. Неперервна освіта як світова тенденція розвитку сучасного суспільства передбачає постійний загальний і професійний супровід зростання особистості педагога. У даному контексті система післядипломної освіти виступає в ролі системоутворювального фактора розвитку методологічної культури вчителя. Зважаючи на те, що методологічна культура є основою професійної компетентності вчителя, система післядипломної освіти здійснює організаційно-

управлінський супровід самонавчання та саморозвитку педагога і сприяє таким чином його професійному зростанню. Сутність феномена «розвиток методологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти» ми розуміємо як реально емпірично верифікований процес становлення методологічної культури вчителя у системі післядипломної освіти, що характеризується:

– взаємоузгодженістю дій інститутів післядипломної освіти та самоосвітою педагогів;

– цілеспрямованістю організаційно-управлінського супроводу процесу самонавчання та саморозвитку педагога в контексті розвитку методологічної його культури;

– ефективними комунікаціями у взаємодії між учителем та іншими суб'єктами цілісного освітнього простору відкритого типу у контексті становлення його методологічної культури.

Отже, аналіз теоретичних джерел доводить важливість неперервної освіти в процесі розвитку та становлення методологічної культури вчителя. Перспективними для розвитку вітчизняної післядипломної педагогічної освіти вітчизняні науковці вважають підходи розвинених європейських країн, серед яких технологічні, рефлексивні та проектні концептуально-організаційні моделі навчання.

### Література

**1. Бех І. Д.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. **2. Дубасенюк О. А.** Формування методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення у сфері педагогіки / О. А. Дубасенюк // Професійна освіта : педагогіка і психологія / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – Київ, 2009. – Вип. XI. – С. 67-74. **3. Кабанов П. Г.** Вопросы совершенствования методологической культуры педагога [Электронный ресурс] / П. Г. Кабанов. – Режим доступа : <http://www.asf.ru/Publ/monogr/soderz.html>. **4. Клокар Н. І.** Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : [монографія] / Н. І. Клокар. – К. : [б.в], 2010. – 528 с. **5. Олійник В. В.** Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві / В. В. Олійник // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 24-34. **6. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції : сутність, зміст,**

технології, готовність до змін : [навчально-методичний посібник] / Л. П. Пуховська, М. В. Артюшина, В. Г. Базелюк, П. В. Лушин, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, В. Т. Солодков. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 122 с. **7. Пометун О.** Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **8. Фурман А. В.** Методолог-професія майбутнього / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – № 1. – С. 16-40. **9. Якухно І. І.** Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : [монографія] / І. І. Якухно. – Житомир : Полісся, 2010. – 524 с. **10. Stoof A.** The bound ary approach of competence : a constructive is taid for under standing and using the concept of competence / A. Stoof, R. L. Martens, J. J. G. Merriënboer, T. J. Bastiaens // Human Resource Development Review. – 2002. – № 1. – P. 345-365.

## SUMMARY

### **Voznyuk I. Methodological culture of a teacher: problems of forming and development.**

The article exposes the problems of forming and development of methodological culture of a teacher. The problem of ensuring the continuity of postgraduate education is examined. Research methodology presented characteristics of the main approaches to the development of methodological culture of teachers. The paper considers basic approaches to the development of a teacher's methodological culture. There are presented scientific researchers on questions of development of a teacher's professional competence in the system of postgraduate pedagogical education. In the time of educational system modernization the problem of formation of methodological culture of a teacher, who is independently capable to design the space of pedagogical activity, takes the first place.

In pedagogy methodological culture of a teacher is considered as the premise of formation of his/her professionalism that is the highest indicator of professional readiness, as a component of pedagogical culture and teacher's professional skill; a complete multi-level education including pedagogical philosophy, a methodological reflection, teacher's consciousness, as a compulsory component of a teacher's professional skill. The research provides insight into the essence and the maintenance of methodological culture, its role in the development of teacher's professionalism. It was intercommunicated between the postgraduate education and a level of a teacher's methodological culture. Modern researchers consider methodological culture to be a philosophical culture

of thinking; its significance consists in maintenance of a person's world outlook foundation and personal philosophical self-knowledge.

Education covers all parts of a human life with the purpose of providing its competitiveness at the labour-market and its intellectual wealth. Position on the necessity of a teacher's methodological culture formation is based on the requirements of an innovative vector of the development of Ukrainian education. Certainly, that continuity of pedagogical education in our country is provided by the system of postgraduate pedagogical education, which substantially influences the development and establishment of teacher's methodological culture.

*Key words:* system of postgraduate pedagogical education, continuous pedagogical education, development of postgraduate pedagogical education, continuing education, methodological culture of a teacher, professional competence of a teacher.

УДК 37.018.26+37.035.2

*Ольга Костюк*

## **СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО «ШКОЛА – РОДИНА – ГРОМАДА» У АНТИБУЛІНГОВІ РОБОТІ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДЦЮ КАНАДИ**

У статті проаналізовано механізм соціального партнерства між школою, родиною та громадою в роботі з профілактики та подолання булінгу серед канадської учнівської молоді. Для дослідження було застосовано низку методів: теоретичні (аналіз та синтез, систематизація, класифікація та узагальнення) та емпіричні. У результаті проведеного аналізу з'ясовано, що тісна співпраця освітян, учнів та їхніх батьків, членів громади і громадських організацій реалізовується в різноманітних формах; їй притаманний системний характер. Досвід Канади щодо антибулінгової роботи з учнівською молоддю становить науковий інтерес та має практичне значення для національної школи.

*Ключові слова:* булінг, шкільне насилля, агресія, соціальне партнерство, школа, Канада.

**Костюк О. Социальное партнерство «школа – семья – общество» в антибуллинговой работе с ученической молодежью Канады.**

В статье проанализирован механизм социального партнерства между школой, семьей и обществом в профилактике и борьбе с буллингом среди канадской ученической молодежи. В исследовании был использован ряд методов: теоретические (анализ и синтез, систематизация, классификация и обобщение) и эмпирические. В результате анализа выяснено, что тесное сотрудничество работников образовательной сферы, учеников и их

родителей, членов общества и общественных организаций реализуется в различных формах, ему присущий системный характер. Опыт Канады касательно антибуллинговой работы с ученической молодежью представляет собой научный интерес и имеет практическое значение для национальной школы.

*Ключевые слова:* буллинг, школьное насилие, агрессия, социальное партнерство, школа, Канада.

Topicality of the paper on anti-bullying initiatives is based on significance of imparting to a young generation values and strategies for peaceful, non-violent communication and conflict resolution which is critical for building not only a safe learning environment, but also the society which is conducive to full individual development, respect towards people of different nationality, race, gender, ability, ect. International research and practice which address bullying suggest that measures to prevent and deal with this issue prove to be effective when school, family and community unite their efforts. A close-knit partnership to overcome bullying has been established in Canada, which is worth exploring and introducing successful ideas into Ukrainian schools.

The emerging body of scholarship in Ukraine has begun to examine the issue of school violence. A study by Yu. Saveliev and T. Salata was designed to uncover existence of bullying in Ukrainian schools. Researches interested in the question of bullying have examined pedagogical framework of identifying bullying incidents and handling them (I. Khozratkulova); non-violence paradigm among children and youth (O. Kikinezhdi, O. Kiz', N. Saiko); social and pedagogical preconditions of violence prevention among the adolescents (V. Rolinskyi); gender aspects of bullying (S. Vykhор), anti-bullying initiatives in the schools across the Great Britain (L. Lushpai, N. Levchyk), the USA (A. Cherniakova), Germany (I. Grechyn) etc. Pertinent Canadian studies have been conducted by R. Atlas, A. Charach, W. Craig, P. O'Connell, D. Pepler, M. Wendy [6], K. Bentley [1], T. Beran [2], P. Buchanan, M. Winzer [4], R. Catalano, T. Harachi, J. Hawkins [5], etc.

The *aim of this study* is to analyze the mechanism of social partnership among school, family and community directed towards school violence prevention and combating in Canadian schools.



In our study we used *theoretical* research methods (analysis and synthesis – to examine Canadian studies carried out on the question of bullying; systematization, classification and generalization – to illustrate the system of cooperation among such agents as school, family and community to reduce bullying) and *empirical* research methods to analyze educational documents and information on anti-bullying programs and strategies available at school websites, community organizations' web pages etc.

Actions against bullying in Canada are taken by the network of agents represented by the state, cultural and educational establishments, families, business, community, and media, with every partner having a particular role to play. In our illustration of how this system functions, we are basing on the document which regulates bullying in Ontario *Shaping Safer Schools: A Bullying Prevention Action Plan, 2005*. According to this document, *the Ministry of Education* finances school anti-bullying programmes, provides a charitable anonymous bilingual 24-hour help line *Stop a Bully*; guarantees school administrators and teachers' professional development; conducts professional development days for the school personnel on the questions of creating a safe learning environment; employs a coordinator for safe schools in every school board; conducts a centralized analysis of data related to the accidents of bullying; encourages the community to participate in the actions against bullying. *The Ministry of Training, Colleges and Universities* is responsible for inclusion of the issue of creating safe schools into pre-service training for teachers [10, c. 6-7].

Other ministries which are indirectly connected to the children and youth's education are also obliged to work towards bullying prevention. For instance, *the Ministry of Community Safety and Correctional Services* organizes trainings for the school police officers on the Safe Schools Act, school protocols related to anti-bullying, peculiarities of conducting investigations at school. *The Ministry of Tourism and Recreation* provides anti-bullying programmes for the coaches and other staff who are employed in the community recreation sector. *The Ministries of Children and Youth Services/Community and Social Services/Health and Long-Term Care* are responsible for fostering active participation of members of these institutions in the community initiatives on bullying prevention [10, c. 7].

Strategic partnership among school administration, teachers, students and their parents is also actively expanding. The findings obtained by the Canadian scholar N. Arbogast demonstrate that parents play a crucial role in the effective intervention of educators in bullying incidents. Other studies (A. Charach, D. Pepler, S. Zigler) echo the same conclusion: results of the questionnaires administered at school showed that the majority of students told their parents, but not the teachers about the accident [3, c. 15]. Schools' collaboration with parents is realized in forms of individual communication, consultations, anti-bullying information nights, workshops and programmes, constant update in the school website resources for parents, involvement of families into decision-making process, in school anti-bullying events.

School anti-bullying events are directed towards the increase of awareness of bullying, its warning signs, strategies to identify if the child/teenager has become a victim, tips and sources of support. A lot of anti-bullying activities are conducted during the National Bullying Awareness Week, which was initiated in 2003, and now is celebrated annually during the third week of November. Another week which helps students to build a good rapport with the school and wider community is the Random Acts of Kindness Week, originated in 2008, and traditionally happening during the second week of February. During these dates students create anti-bullying videos, songs, write poems, personal stories, make anti-bullying posters, bookmarks, badges etc. which they present at school, place at the anti-bullying website [www.bullying.org](http://www.bullying.org), the network which helps the youth across Canada exchange their ideas and projects. Students also write news bulletins about anti-bullying events organized at their schools, articles in the local newspapers, perform flash mobs, etc.

In order to involve the whole school community in the anti-bullying activism, educators, students and their parents/guardians (the Parent Council members), and community members are engaged in the development of school anti-bullying action plan. To monitor school climate and bullying accidents, bullying reports are registered and questionnaires are regularly administered among students, parents and teachers.

While families help educators strengthen anti-bullying values at home, community (neighbours, community organizations, local business, etc.) does it outside school and home. Community organizations,

community activists and members, famous people (actors, singers, sportspeople, etc.) take part in school bullying prevention programs and events. State officials participate in the student anti-bullying forums with experts, conferences. Police officers are invited to come to classes and discuss with the students anti-bullying legislation, etc.

Another successful anti-bullying practice which is based on a close partnership of school, family and community in Canada is restorative justice. Having its roots in the traditions of the First Nations People, restorative justice practices enable a bully to rectify the damage done to a person or community, foster openness, communication, and respect in the school setting. Restorative justice is based on the idea that conflict is a possibility to learn and grow. Such practices include peers' mediation and healing circles. These meetings are usually attended by the bully and the victim, their parents, and specialists trained on the use of restorative justice (a facilitator of the meeting, a principal's assistant, sometimes a police officer, etc.), and everyone who is related to the accident (friends, witnesses, other students, school bus drivers, etc.).

During the meeting the facilitator asks the bully, the victim and invited people questions about the incident, asks them to speak about their emotions and thoughts which they had during and after the situation that happened, the consequences of the mistreatment and ideas about what has to be done to repair the damage. Then a joint decision on the future actions is made. Facilitator prepares an agreement which is signed by the two parties (the perpetrator and the victim), who meet again after a certain period of time to check if the agreement terms are followed.

Although the critics of restorative justice claim it to be a mild punishment, its proponents, on the contrary, consider these open, detailed discussions (which sometimes might last even more than three hours) to be much more effective method to help the bully realize severity of his/her actions and its consequences than a mere prohibition to attend school for some period of time. Restorative justice advocates believe these practices develop students' emotional intelligence and encourage responsible behaviour.

In its attempt to prevent bullying, a Canadian national charitable organization *The Canadian Safe School Network* was founded in 1997 by the representatives from police, education and business. This organization works on development of anti-bullying projects: conferences for girls *It's*

*a Girl'd World*, dedicated to such topics as violence, hypersexualisation, social aggression, sexual harassment and exploitation, depression and eating disorders; anti-bullying programmes with the members of the team Toronto Argonauts (*Huddle Up*); annual anti-bullying story contests for students of 4-8<sup>th</sup> grades; contests for the best documentary film among 12-18-year-old students on the topic of building safe schools (bullying and cyberbullying, social and economic status, immigration, sexuality and their relation to education, body image, depression, psychological health); annual conferences with the attendance of all the subjects of educational process (principals, superintendents, administrators, school counselors, school board members, school bus drivers, police officers, parents, state officials, interested community members).

One of highly promising anti-bullying projects initiated by *The Canadian Safe School Network* was a hackathon «bully</stop>», with its inception in 2015. It was a forum which united professionals from the educational branch, software and computer design sector. Participants were divided into five teams to develop anti-bullying software and mobile applications. They pursued to look at the problem from the perspective of youth, parents and educators. The prize for the winner was the launch of their product onto the market. The next year the hackathon was open not only to experts from different spheres, but also the students aged 13-18 from provinces Ontario, British Columbia, Alberta, and Nova Scotia.

Furthermore, community organizations provide anonymous help line services which give consultations on bullying – *When Nobody's Listening* (the Safe Schools Network), around-the-clock service (*KidsHelpPhone*). Innovative bullying prevention online campaigns have been organized by such organizations as *PREVNet*, *Family Channel*, *Kids Help Phone*, *STOPcyberbullying*. For example, the *Be Bold: Stop Bullying national campaign* asked youth, parents and educators to take a pledge against bullying behaviour, post stories with their personal experience about dealing with bullying, and recruit their friends, family members, and acquaintances to participate. In addition, celebrities joined in the campaign to be role models for the youth. The facebook page of this campaign also provides its visitors with numerous anti-bullying resources.

Owing to the efforts of community organizations, educators and scholars, wide range of bullying prevention programmes have been created and implemented in Canadian schools. Some of them have gained

the national status and are provided for students across the whole country, some are typical only of a particular province/territory/school. One of the most effective and widespread anti-bullying programs are *Roots of Empathy*, *KidsCan*, *Beyond the Hurt: Prevent Bullying to Create a Safe Environment for Children and Youth*, *Respect in School*, *Dare to Care – Bully Proofing Your School*.

*Roots of Empathy* is a program, available in both English and French languages for the students from Kindergarten to Grade 8 in all Canadian provinces. Evidence of its effectiveness is the fact that it has become international and functions in Australia, New Zealand, the USA, the Great Britain, Germany, and Switzerland. The research indicates that schoolchildren who were involved in the programme showed pro-social behaviour formation and decrease in aggression. The mission of the programme is to create a caring, peaceful, civil society by means of emotional literacy and empathy development. The long-term of the programme is to help the young generation to become responsible citizens and caring parents. The short-term goal is to raise empathy levels so that students are able to build respectful and compassionate relationships with other people. The program is also targeted at such tasks as anti-bullying, anti-violence, anti-racism, character education, psychological well-being, emotional literacy, alcohol, drug addiction, and early pregnancy prevention, responsible parenting, citizenship and democracy, peace education, safe and caring schools etc.

The ‘teacher’ of emotional literacy in this programme is a baby, brought by his/her parents to the classroom. In total, there are twenty seven sessions which are dedicated to such topics as *Meeting the baby*, *Crying*, *Caring and planning*, *emotions*, *Sleep*, *Safety*, *Communication*, *Who am I?*, *Saying good-bye and wishes*. Each theme is studied during three classes, which last approximately forty minutes. During the first session of each topic a facilitator prepares schoolchildren for the visit of a baby and its parents. For the next class the family with the baby is invited for half an hour. Students play with a child, observe its behaviour, and ask parents questions about child’s development. At the third class students discuss their impressions about the visit and emotions they had, emotions of other people [7].

There has been a productive partnership set up with the Canadian Red Cross and Respect Group Inc., which offer an educational online *Respect*

in *School Program*, aimed to help its participants analyze personal behaviour, behaviour of their colleagues, students; increase awareness of inadequate behaviour at school and recommendations on how to deal in case of being a witness to bullying. The programme *Beyond the Hurt Prevent Bullying to Create a Safe Environment for Children and Youth* can be delivered in several options: as an online course for adults, a bullying prevention workshop for youth, a bullying prevention youth facilitator training. The main mission of the programme is to equip youth and adults with the skills necessary for them to stop bullying, not to be passive bystanders, stand up for the bullied person.

Now let us consider some examples of anti-bullying programs and projects across Canada. In Alberta numerous anti-bullying projects have been realized. For instance, students created plays about gossiping, consequences of persons' exclusion (*Deemed to be Different*), participated in conferences attended by the influential community members, school administrators, police, social services representatives.

British Columbia's anti-bullying strategy *ERASE Bullying. Expect Respect and a Safe Education*, 2012 stipulates safe schools coordinators appointment in every school district; bullying silencing prevention with the help of online means of bullying reporting; the Students' Code strengthening; establishment of the province's norms for threats assessment; development of protocols to regulate and coordinate school and community partners' anti-bullying activity; creation of new online resources for the parents and guardians; assignment of one of the six teachers' professional development days to the issue of bullying; trainings on bullying prevention and threats' rating for the pre-service teachers. Nineteen students were selected to form the Student Council of the strategy *ERASE Bullying. Expect Respect and a Safe Education*. The Council's goal is to counsel the province's Premier Minister and province's Minister of Education on the realization of the project. The members of the Council are mediators between students and the government: as their school's representatives they are interviewing students on their perspectives on dealing with bullying and present these views for the British Columbia government.

One of innovative anti-bullying projects, organized in British Columbia, was the *Reena Project*, 2001. It was named in honour of the 14-year old student Reena Wirk, who fell a victim to deadly bullying in

1997. In terms of the project a staged excursion about bullying, racism and discrimination *Outcasts and Angels* was performed. The audience travelled by bus to different venues, at which the parts of the play were acted out. This project helped the students to step into the shoes of bullying victims and perpetrators, perceive deeper the ideas which were transmitted by the plot of play [9].

The students of Quebec participated in a series of workshops like *Bullying: Prevention and Solution (Taxage: prévention et résolution)*, *Violence and Harassment Prevention (Ateliers de prévention contre la violence et la toxicomanie)*. Montreal youth took part in the projects *Bullying I Blame (Le Taxage, moi, je le dénonce)*, in which they created a photo-novel about bullying, and *Bullying and Victimization Prevention Project (Prévention au sujet de l'intimidation et de la victimisation)*, during which they shot an anti-bullying video [9].

In province Manitoba the Manitoba Theatre for Young People performed the play *Rocks* for adolescents. Newbrunswick students listened to the presentations *Safe Communities for Safe Kids* by the New Brunswick Block Parents Association. Newfoundland and Labrador's youth also discussed presentations *Beat the Bully*. Pupils of the seventh and the eighth grades were involved in the workshop *A Matter of Respect activities* [9].

Ontario organization *Me to We* has launched a programme *Power to Change: Practical Steps Towards Positive Leadership* for the bullies. It is intended to motivate and teach bullies how to transform their bullying behaviour into leadership. This organization also provides workshops *Stand Up! Promoting a positive and inclusive school climate*, targeted at students who could facilitate similar workshops for their peers. Another project, realized in Ontario, used the technique of the forum-theatre. Students and *Mixed Company Theatre* actors wrote a script with different bullying situations. Next, they performed these situations and encouraged the audience to take place of some actors, offer their solution to the problem in every case and act it out [9].

An anti-bullying programme *Huddle Up*, organized by the Safe School Network, is very popular with the Ontario youth. The programme is tailored for the students of 3-12 grades in Toronto schools. It creates a platform for students to activate their leadership potential to deal with bullying. One of the reasons for its immense popularity is participation of

the team Toronto Argonauts in it. Ten students (members of different circles, clubs, sport sections, bullies and victims) comprise the School Leadership Committee.

The first phase of the programme occurs from September till January. Representatives of the Leadership Committee meet the Toronto Argonauts' players, cheerleaders and other teams' personnel. During their sessions, which last 30-45 minutes, they discuss the issue of bullying and their ideas for the school anti-bullying projects. During the second phase of the programme (January – April), school meetings, to which Toronto Argonauts are invited, are organized. Students deliver presentations, discuss the causes and consequences of bullying, ways to prevent and cope with it, the role of witnesses to bullying. Players share their personal experience, how it helped them to strengthen their character, give students pieces of advice. The third part of the programme is organized in a form of a Summit conducted by the Toronto Argonauts Team Foundation. During the Summit the School Leadership Committee, team's players and cheerleaders outline the perspectives of school's anti-bullying and anti-bullying activity. The results of this discussion are announced later on for all the students who study at school, and the school personnel. The programme also offers an information night about bullying for parents, presentations for teachers' professional development on the issue; and a 45-minute presentation led by team's cheerleaders for schoolgirls about bullying and gossiping.

To conclude, bullying prevention activity is the responsibility domain of the Canadian state, various ministries, educators, parents/guardians, students, community members, famous people. Canada puts a heavy emphasis on fostering the links among all these stakeholders. The partners participate in decision making process related to bullying initiatives, cooperate to create and realize anti-bullying projects (campaigns, programmes, workshops, contests, conferences, presentations, restorative justice practices, anti-bullying resources, applications and software), tools to monitor bullying (anonymous help lines to report bullying, questionnaires on school climate). Due to strong partnership among the school, family and community, Canadian children and youth consistently receive anti-bullying messages and master strategies to cope with bullying. Moreover, such cooperation among multiple stakeholders helps increase awareness about bullying not only in a particular target group,



but in the wide community. Our further research might be connected to the closer study of restorative justice practices used in Canada to deal with students' violence and aggression.

### References

1. **Bentley K.** Bully-Victim Problems in Elementary Schools and Students' Beliefs About Aggression / K. Bentley // Canadian Journal of School Psychology. – 1996. – № 11. – P. 153-165.
2. **Beran T.** Teachers' and Students' Reports of Physical and Indirect Bullying [Electronic resource] / T. Beran, S. Stewart // The Alberta Journal of Educational Research. – 2008. – Mode of access : <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/632/615>.
3. **Charach A.** Bullying at School : A Canadian Perspective / A. Charach, D. J. Pepler, S. Ziegler // Education Canada. – 1995. – № 35. – P. 12-18.
4. **Buchanan P.** Bullying in Schools: Children's Voices / Buchanan P., Winzer M. // International Journal of Special Education. – 2001. – № 16. – P. 67-79.
5. **Harachi T.** The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective / Harachi T., Catalano R., Hawkins J. D. Canada [ed. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee]. – New York : Routledge, 1999. – P. 296-306.
6. **Pepler D.** Making a Difference in Bullying : Evaluation of a Systemic School-Based Programme in Canada / D. Pepler, M. Wendy, W. Craig, P. O'Connell, R. Atlas, A. Charach // Bullying in Schools : How Successful Interventions Can Be? [ed. Peter K. Smith, Debra Pepler, Ken Rigby]. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2004. – P. 125-140.
7. **Roots of Empathy** Program Information for Parents // Roots of Empathy, Toronto. – 2007. – 16 p.
8. **Smith D.** Improving School Climate to Reduce Bullying [Electronic resource] / D. Smith // Education Canada – 2016. – Mode of access : <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/improving-school-climate-red-uce-bullying>.
9. **School-based** anti-bullying programs. – Mode of access : <https://www.canada.ca/en/public-health/services/bullying/bullying-prevention-programs.html>.
10. **Shaping Safer Schools** : A Bullying Prevention Action Plan [Electronic resource] // Safe Schools Action Team. – 2005. – Mode of access: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/healthsafeschools/actionTeam/shaping.pdf>

### SUMMARY

**Kostiuk O. Social partnership «school – family – community» in the anti-bullying activity with the school youth in Canada.**

In this article we present an analysis of the partnership among such agents as school, family and community in the anti-bullying activity with Canadian school youth. Our work is based on the research conducted by Canadian scholars, educational documents and information on anti-bullying programs and strategies available at Canadian school websites, community organizations' web pages, etc.

The article looks at the issue starting from a description of numerous ministries' responsibilities in bullying prevention (the Ontario Ministry of Education, the Ministry of Training, Colleges and Universities, the Ministry of Community Safety and Correctional Services, the Ministry of Tourism and Recreation, the Ministries of Children and Youth Services/Community and Social Services/Health and Long-Term Care).

Next, we proceed to present peculiarities of cooperation between schools and families directed towards tackling bullying. It has been concluded that educators and parents constantly stay in contact, make joint decisions. The Parent Council is involved in the school anti-bullying plan development, school anti-bullying extra-curricular projects, which are especially actively realized the National Bullying Awareness Week and the Random Acts of Kindness Week. In addition, parents are expected to fill in the questionnaire on the school climate.

The article reviews community involvement (community organizations, community members and activists, celebrities, police officers etc.) in anti-bullying projects. The focus here is on restorative justice practices, anti-bullying initiatives and projects across Canada (campaigns, programmes, presentations, workshops, contests, conferences, excursions, hackathons, video shooting, writing poems, stories, articles, bookmarks and badges creation, anti-bullying software and mobile applications development, flash mobs performance, peer facilitation, the Student Council activity), anonymous help line services to report bullying, a national online anti-bullying campaign, anti-bullying programmes which are provided or supported by the community. In many respects Canadian bullying prevention strategies present a scientific interest and a practical value. After a meticulous examination they can be implemented in Ukrainian schools.

*Key words:* bullying, school violence, aggression, social partnership, school, Canada.

УДК 373.07

*Світлана Кудряк*

## **ФАКТОРИ ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НА ВИБІР СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті представлені фактори впливу організаційно-педагогічної діяльності керівника на вибір стратегії розвитку навчального закладу. Розкриті сучасні погляди на стратегію розвитку школи, де необхідно насамперед урахувувати основні засади стратегічного та інноваційного менеджменту в управлінні навчальним закладом. Схарактеризовані цілі й напрями діяльності, що забезпечують стабільність діяльності загальноосвітнього навчального закладу, позитивний імідж, високу

конкурентоспроможність і зміцнення позицій в освітньому середовищі, гнучку взаємодію з оточенням, оптимальне використання кадрового потенціалу, виявлення нових альтернатив розвитку в майбутньому.

*Ключові слова:* фактори впливу, організаційно-педагогічна діяльність керівника, стратегічний менеджмент, розвиток загальноосвітнього навчального закладу.

**Кудляк С. Факторы влияния организационно-педагогической деятельности руководителей на выбор стратегии развития общеобразовательных учебных заведениях.**

В статье представлены факторы влияния организационно-педагогической деятельности руководителя на выбор стратегии развития учебного заведения. Раскрыты современные взгляды на стратегию развития школы, где необходимо, прежде всего, учитывать основные принципы стратегического и инновационного менеджмента в управлении учебным заведением. Охарактеризованы цели и направления деятельности, обеспечивающие стабильность функционирования общеобразовательного учреждения, положительный имидж, высокую конкурентоспособность и укрепление позиций в образовательной среде, гибкое взаимодействие с окружением, оптимальное использование кадрового потенциала, выявление новых альтернатив развития в будущем.

*Ключевые слова:* факторы влияния, организационно-педагогическая деятельность руководителя, стратегический менеджмент, развитие общеобразовательного учебного заведения.

Оновлення системи освіти обумовило необхідність перегляду підходів до управління навчальними закладами, вдосконалення методів та функцій планування роботи відповідно до сучасних вимог. Модернізація та оптимізація управління будь-якою соціально-педагогічною системою передбачає глибокий аналіз ситуації і ознайомлення з сучасними поглядами на наявну проблему. Це дасть змогу покращити систему управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах та вибрати стратегію розвитку їх діяльності, тобто реалізувати повною мірою прогностичну функцію управління школою.

Актуальною є необхідність визначення факторів впливу організаційно-педагогічної діяльності керівника на вибір стратегії розвитку навчального закладу, розкриття сучасних наукових поглядів на стратегію розвитку школи, де необхідно насамперед

ураховувати основні засади стратегічного та інноваційного менеджменту в управлінні навчальним закладом.

Вітчизняна педагогічна наука напрацювала значний теоретико-методологічний, методичний та довідковий матеріал із проблем методології управління, педагогічного аналізу, вивчення функцій управління, впровадження особистісно-розвивальної моделі навчання. Зокрема, питання методології управління розкривається в роботах М. Поташика, В. Симонова, П. Третьякова, І. Шамової та ін. Педагогічний аналіз в управлінні розглядається в роботах Ю. Конаржевського, Т. Шамової та ін. Вивченню функцій управління приділяють увагу у своїх роботах Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Симонов, В. Третьяков, Т. Шамова та ін. Ми опрацювали наукові дослідження, у яких порушувалися питання організації планування в загальноосвітньому навчальному закладі. До цієї теми впродовж останніх десятиріч зверталось чимало вчених-педагогів. Теорія планування роботи загальноосвітнього навчального закладу розроблялася М. Барною, М. Гадецьким, В. Григорашем, О. Зайченко, О. Коберником, В. Масловим, Б. Тевліним, М. Турашем, Н. Чепурною, О. Сидоренком та іншими. Планування роботи школи є однією з найважливіших функцій управління, що підтверджує вивчення першоджерел із проблем управління навчальними закладами (Ю. Конаржевський, О. Мармаза, Є. Павлютенков, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Ф. Хміль та інші). За даними дослідження Г. Єльнікової, майже 80 % авторів виокремлюють функцію планування як базову в управлінні навчальними закладами.

З огляду на проведений аналіз літературних джерел та враховуючи актуальність проблеми дослідження, можемо зауважити, що визначення факторів впливу організаційно-педагогічної діяльності керівника на вибір стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) дозволить більш глибоко усвідомити роль керманіча сучасної школи в процесі утвердження в соціумі її позитивного іміджу.

Школа – це відкрита, цілісна система, яка взаємодіє із зовнішнім середовищем. Традиційне розуміння управління школою «зверху» є хибним, оскільки організація різновекторного функціонування освітньої установи на засадах нормативних документів і контролю за їх виконанням почали суперечити сучасним вимогам, що

висуваються до загальноосвітньої школи. Ускладнення функцій сучасної школи, зміна змісту та умов її діяльності спричинили за значні зміни організаційного плану щодо життя шкільного колективу, зумовили ускладнення праці керівників, визначили потребу в пошуку нових форм і методів організаційно-педагогічної діяльності керівної ланки ЗНЗ, спрямованої на вирішення нетрадиційних організаційних завдань в управлінні розвитком школи.

Управління розвитком школи ми розуміємо як складову управлінської діяльності, у якій за допомогою планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння нового забезпечується цілеспрямованість і організованість діяльності педагогічного колективу щодо нарощування її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [3].

Для того щоб управління розвитком школи було ефективним, *система внутрішньошкільного управління повинна забезпечувати:*

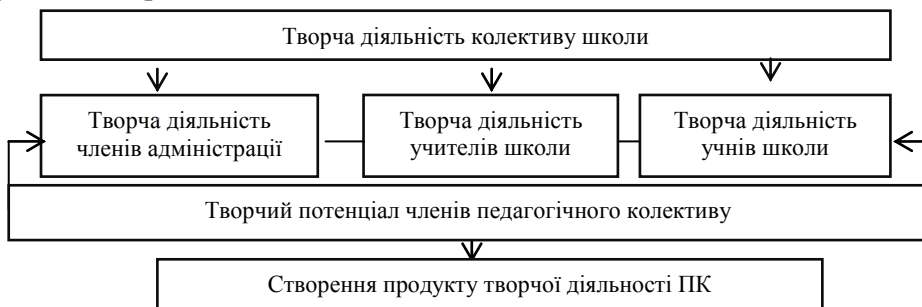
- високу інформованість про потенційно можливі нововведення;
- повноту виділення актуальних проблем;
- раціональність вибору загальної і часткових цілей;
- інтегрованість цілей;
- реалістичність планів досягнення цілей розвитку;
- мотивацію учителя в удосконаленні своєї діяльності.

У процесі розробки програми розвитку школи виділяють *шість стадій:*

1. Проблемний аналіз стану школи.
2. Формування концепції майбутнього школи.
3. Розробка стратегії, основних напрямів і завдань підвищеного рівня.
4. Формування цілей першого етапу побудови динамічної школи.
5. Формування плану дій.
6. Експертиза програми та її результативність.

Компетентно керований педагогічний колектив знаходить практичні шляхи створення умов для оптимального інтелектуального і фізичного розвитку учнів протягом усього періоду навчання. Ми досліджували сутність впливу організаційно-педагогічного прогнозування на розвиток ЗНЗ № 24 Шевченківського району

м. Києва, яке здійснює керівник закладу та його управлінська команда. Зміст прогностичної функції керівника школи полягає в його умінні передбачати стратегію розвитку школи; прогнозувати результативність її діяльності; створювати умови для формування соціально активної особистості, здатної жити й працювати в майбутньому. Прогнозуючи та втілюючи в життя відповідну загальношкільну проблему «Розвиток професійної компетентності вчителя з метою забезпечення якості шкільної освіти», керівник школи в рамках власної організаційної діяльності спрямовує та організовує творчий потенціал педагогічного колективу на її реалізацію (рис. 1).



*Рис. 1. Демонструє спрямування творчого потенціалу педагогічного колективу на реалізацію загальношкільної проблеми*

Багаторічна практика управління школою дає можливість керівнику ЗНЗ прогнозувати гуртування педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу навколо загальношкільної проблеми, розвивати його творчий потенціал, підвищувати рівень педагогічної майстерності кожного педагога та забезпечувати якість освітніх послуг.

Різнопланові підходи і фактори використовуються керівним складом навчального закладу для вибору та сприяння реалізації стратегії розвитку загальноосвітніх навчальних закладів [5]. Семантично поняття «фактор» походить від латинського (factor – причина, рушійна сила якого-небудь процесу, явища, що визначає його характер або окремі його риси).

В. Зверева виділяє ряд факторів, що впливають на результативність діяльності шкільного колективу: фактори, що впливають на реалізацію учнями права на освіту; фактори, що

впливають на якість знань; фактори, що впливають на рівень вихованості школярів; фактори, що впливають на якість позаурочної виховної діяльності; фактори, що впливають на якість викладання навчальних предметів; фактори, що впливають на здоров'я школярів; фактори, що впливають на якість роботи з батьками; фактори, що впливають на розвиток школи.

Зі свого боку, головним фактором організаційно-педагогічного впливу керівників на вибір напрямів стратегії розвитку школи є визначення *стратегії життя* дитини [1].

Стратегія життя, як підкреслюють В. Колпаков та Г. Дмитренко, дає особистості можливості щодо утворення системи соціокультурних уявлень про своє місце та своє життя в світі; виявлення та з'ясування взаємозв'язків життя з навколишньою дійсністю; узгодження смислу життя з реальною дійсністю; обґрунтування норм, стандартів суспільної поведінки; формування моделі власного життя; проектування майбутнього з урахуванням траєкторії руху в часі та просторі; узгодження норм, цінностей, що існують у суспільстві.

Серед факторів, які мають вплив на розробку стратегії розвитку ЗНЗ, значне місце посідає джерело *стратегічного мислення* [1]. Дослідники переконані, що *стратегічне мислення* сприяє проектуванню та плануванню, що прогнозовані на вирішення проблеми. Як результат усунення проблеми з'являється норма (стратегія). Створення критеріїв норми за певними умовами набуває культурних форм. Найбільш важливою умовою створення культурних критеріїв є абстрагування нормування, що саме й приводить до стратегії. Отже, стратег є діяльнісним (організаційно-структурним) утіленням стратегічної функції в управлінні навчальним закладом.

Вибір стратегії розвитку цілком залежить від технології управління. У школі № 24 обрано технологію управління за результатами.

Процес визначення результатів починається з глибокого аналізу стратегічних можливостей закладу, на основі якого оцінюються бажані результати для кожної підсистеми. Результати, відповідні до загальної місії школи, визначаються у вигляді конкретних цілей, стратегій, ключових результатів і проміжних цілей. Результати,

відповідні до цілеспрямування, існують у вигляді ключових результатів, цілей і календарних планів використання їх робочого часу, а цілепокладання кожного – у вигляді індивідуальних ділових цілей і планів.

*Основні стратегічні цілі* визначені в процесі розвитку ЗНЗ № 24 передбачають:

1) розвиток кадрового потенціалу ПК щодо забезпечення навчально-виховного процесу на основі впровадження інноваційних освітніх та управлінських технологій;

2) створення умов для розкриття та сприяння реалізації індивідуальних творчих здібностей і обдарувань кожного учня Школи;

3) організаційно-педагогічний супровід навчально-виховного процесу у школі;

4) розвиток позитивного іміджу Школи та партнерських зв'язків;

5) прогнозування подальшої організаційно-педагогічної діяльності управлінської команди школи щодо розвитку творчого потенціалу ПК у перспективних та річних планах діяльності ЗНЗ.

Наявність плану надає керівникові впевненості, що він знає; *який* кінцевий результат має бути отриманий до певного моменту часу; *кто, коли та яких дій* задля цього має вжити і що цих дій буде достатньо для досягнення бажаного результату. Але не менш важливим є й те, що завдяки плану не лише керівник, але й учасники спільної діяльності розуміють, для досягнення якої спільної мети вони працюють, якою є їхня роль у цій роботі, чого від них чекають і що трапиться у разі незабезпечення своєчасного виконання окремих завдань.

Інструкція з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 23.06.2000 р. № 240, у переліку обов'язкової ділової документації передбачає *два види планів* загальноосвітнього закладу:

4.31. План роботи на поточний навчальний рік;

4.32. Перспективне прогнозування розвитку матеріально-технічної бази, кадрового забезпечення та навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.



У менеджменті планування – це конкретизація цілей управління в системі показників діяльності школи та розроблення тактики управлінської діяльності. Керівник, як і вчений, шукає, відкриває, осмислює й формує проблеми і завдання, шукає ефективні способи їх вирішення. Проблема в стадії вирішення створює складну ситуацію. Вона примушує керівника активізувати свою організаційно-педагогічну діяльність, фантазувати, будувати гіпотези, висувати нові ідеї, провадити експерименти, переосмислювати відомі способи, методи, включати нові форми дискурсивного мислення [2]. Функціонування та розвиток ЗНЗ залежить також від сукупності зовнішніх факторів прямого й опосередкованого впливу на школу. Передусім – це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально-фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, у якому формуються особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, що працюють педагогічних засади, що забезпечує функціонування школи. Уся ця сукупність постійно змінюваних зовнішніх умов під дією об'єктивно-суб'єктивних факторів трансформується [7].

Кожен етап розвитку суспільства зумовлює відповідні йому особливості організаційно-педагогічних засад управління внутрішньошкільним життям, які суттєво впливають на вибір стратегії розвитку ЗНЗ. На сучасному етапі до таких особливостей у системі управління СШ № 24 Шевченківського району м. Києва належать:

*1) зміна підходів при оцінюванні діяльності школи* – означає створення школою власної системи діагностики й оцінювання її діяльності, орієнтацію на оцінювання лише за результатами навчання учнів, вивчення рівня розвитку особистості дитини, оцінювання результатів діяльності окремих педагогів;

*2) демократизація управління* – передбачає створення належних умов для реалізації мети школи, пріоритетність вирішення питань макротехнології (цілісної системи роботи школи і внутрішкільного управління) над мікротехнологіями (методиками проведення педрад, нарад, аналізу окремих уроків, написання наказів, складання графіків тощо);

3) *зміна кадрової ситуації в школі* – виявляється в забезпеченні школи психологами, соціальними педагогами, звільненими класними керівниками, заступниками керівників шкіл з експериментальної або науково-методичної роботи, викладачами вузів; це вимагає вирішення нових управлінських завдань, виникнення нових управлінських відносин, зв'язків, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, атмосфери творчого пошуку, взаємодопомоги, зацікавленості роботою;

4) *варіативність управління* – означає використання різноманітних моделей, систем, змісту управлінської діяльності, самостійне визначення спрямованості розвитку, коригування мети школи, обрання варіантів навчального плану, визначення змісту шкільного компонента освіти, моделювання позаурочної діяльності учнів;

5) *зміна методів управління*, свідченням якої є перехід від прямого впливу на методи, пов'язані з ефективністю роботи школи, до моделювання педагогічних систем, способів їх реалізації; від жорстко регламентованих вимог до розмаїття форм, змісту; це передбачає вільний вибір технології планування та організації роботи відповідно до цілей та завдань колективу;

6) *зміна методологічних засад управління*, де позиціонується системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, розробка технологій прискореного розвитку; це стимулює використання діалогічних форм взаємодії, впровадження способів самоорганізації, децентралізації управління тощо.

У своїй практичній діяльності керівники ЗНЗ використовують методи управлінського впливу на підлеглих, застосовуючи різні управлінські підходи. Основними з них є:

- видання ясних і чітких наказів і розпоряджень;
- переконування – звернення до логіки, почуття особистої зацікавленості або лояльності іншої людини;
- прохання – спроба побачити в іншій людині кращі якості і забезпечення розуміння ситуації. Прохання можуть мати позитивний результат тільки тоді, коли між керівником і підлеглим толерантні відносини;

– вимоги – це дотримання правил субординації для працівника з метою виконання конкретного завдання. Цей метод демонструє повагу до іншої людини.

*Впливовість* – це властивість людей, які заслуговують на довіру. А ключовим чинником її є порозуміння з іншими. Впливовість керівника залежить від того, як він вміє слухати інших людей. Навчитись цьому можуть допомогти такі вміння притаманні керівнику ЗНЗ:

1) зосереджувати свою увагу на тому, про що говорить інша людина, не відволікатись на інші справи;

2) слідкувати за виразом обличчя і рухами людини (співрозмовника, опонента) під час дискусії, обговорення суперечливих питань;

3) не давати остаточних оцінок до того часу, коли повністю не будуть з'ясовані погляди іншої людини;

4) під час розмови не перебивати іншого, а зауваження робити тільки після закінчення промови людини;

5) для забезпечення повного розуміння співрозмовника уточнювати свої погляди на проблему, яка обговорюється;

6) виявляти логіку викладу думки іншої людини;

7) надавати свою підтримку, заохочувати вільний виклад думки співрозмовника;

8) прагнути аналізувати сказане іншою людиною й робити відповідні висновки.

*Керівник, який уміє позитивно впливати на інших людей*, цінується підлеглими; розуміє процес впливу; здійснює методи впливу на інших; одягається відповідним до випадку чином; ясно і коротко викладає свої думки; впевнений у собі; має переконливий зовнішній вигляд; поводить себе впевнено; вміє порозумітися з іншими; здійснює винагороди за відповідну поведінку; знає реальне уявлення про себе; дає чіткі вказівки; прагне бути наполегливим; прислуховується до інших.

На нашу думку, всі складові позитивного впливу керівника на підлеглих є складовими ситуації успіху розвитку ЗНЗ в сучасному соціумі.

Усвідомлюючи відповідальність керівника в процесі вибору стратегії розвитку ЗНЗ, ми здійснили аналіз діяльності керівників

загальноосвітніх навчальних закладів, який свідчить, що результативність навчально-виховного процесу в школі часто залежить не від сумлінності та майстерності окремих педагогів, а від організованості та злагодженості діяльності всього педагогічного колективу, цілеспрямованості, зосередженості на вирішенні основних завдань, правильного розподілу часу. Сутність управління полягає в умінні планувати результат, цілеспрямовано регулювати процес навчання та виховання, в умінні обирати дії, які б забезпечували за найменшого витрачання сил, часу та засобів ефективність виконання поставлених стратегічних завдань щодо досягнення мети.

У подальших дослідженнях ми маємо намір визначити та схарактеризувати умови, які сприяють удосконаленню різних видів планування та реалізації планових завдань щодо організаційно-педагогічної діяльності педагогічного колективу ЗНЗ.

#### Література

1. **Колпаков В. М.** Стратегический кадровый менеджмент / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 2005. – 752 с.
2. **Крыжко В. В.** Основы менеджмента в образовании : теория, практика и психология успешного управления / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – Запорожье : Просвита, 2000. – 26 с.
3. **Лунячек В. Е.** Алгоритми управління школою / В. Е. Лунячек. – Х. : Вид група «Основа», 2005. – 176 с.
4. **Маслов В. І.** Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : [навчальний посібник] / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
5. **Мельник В. К.** Наукові основи управління організацією (рекомендовані матеріали) / В. К. Мельник. – К. : АПК (УМО, факультет менеджменту та психології) – 2008.
6. **Сорочан Т. М.** Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
7. **Тимошко Г. М.** Тайм-менеджмент керівника ЗНЗ у процесі розвитку його організаційної культури [Електронний ресурс] / Г. М. Тимошко // Теорія і методика професійної освіти : наукове фахове електронне видання. – 2015. – № 6. – Режим доступу : <http://tmpe.profua.info/images/docs/6/15tymoshko.pdf>.

#### SUMMARY

**Kudlyak S. Factors of influence of leaders' organizational and pedagogical activity on choice of development strategy in secondary schools.**

The article shows the main aspects of school system updating which defined the need to review approaches to the management of educational institutions and

improve the methods of work planning in accordance with modern requirements. The modernization and optimization of management, any socio-educational system, provides a deep analysis of the situation and introspection, review of modern views on the existing problem, identifying areas of change and ways to implement them. That will help improve the management system of the educational process in schools and choose the strategy of modern school development, implement fully predictive function of school management.

It is stated that the development strategy of an educational institution is to ensure the unity of action of the administration, teaching staff and non-governmental organizations, schools, consistent implementation of measures to strengthen labor discipline, rational organization of teachers, increasing their responsibility for the outcome of educational work, creating a pedagogical team atmosphere, creative pedagogical search.

Thus, planning provides an opportunity to properly orient all management activities to avoid the factors that negatively affect the educational institution; identify the causes of management and teaching activities, help to achieve good results, save time. That is why the head of an educational institution is responsible for mastering innovative approaches to planning.

Taking into account a literature analysis and considering the relevance of research it can be noted that the determination of factors of influence of organizational and pedagogical activities enables choosing the strategy of educational institution, deep understanding of the role of helmsman modern school in establishing a society of positive image.

*Key words:* factors of influence, organizational-pedagogical activity of a leader, strategic management, development of general educational establishment.

УДК 37.013.42:7.011-053.8(045)

*Юлія Лисенко*

## **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ І ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті розкривається досвід зарубіжних країн щодо становлення та розвитку освіти дорослих і людей похилого віку, ролі мистецтва в цих процесах. Мета статті – проаналізувати й узагальнити досвід зарубіжних країн щодо можливостей отримання освіти дорослими й літніми людьми, довести необхідність запровадження мистецької освіти для людей похилого віку в Україні. Вивчений досвід і проблеми освіти дорослих дають підстави для обґрунтування необхідності введення державного регулювання з надання освітніх послуг для окресленої вікової категорії та можливості використання різних видів мистецтва. Перспективами подальших наукових

розвідок є вивчення впливу окремих видів мистецтва на соціальний розвиток людей похилого віку.

*Ключові слова:* освіта, мистецтво, дорослі, люди похилого віку, досвід, перспективи мистецької освіти.

### **Лысенко Ю. Художественное образование взрослых и людей пожилого возраста: опыт, проблемы и перспективы.**

В статье раскрывается опыт зарубежных стран по становлению и развитию образования взрослых и людей преклонного возраста, роли искусства в этих процессах. Цель статьи – проанализировать и обобщить опыт зарубежных стран относительно возможностей получения образования взрослыми и пожилыми людьми, доказать необходимость внедрения художественного образования для людей пожилого возраста в Украине. Изученный опыт и проблемы образования взрослых дают основания для обоснования необходимости введения государственного регулирования образовательных услуг для данной возрастной категории и возможности использования различных видов искусства. Перспективами дальнейших научных исследований является изучение влияния отдельных видов искусства на социальное развитие людей пожилого возраста.

*Ключевые слова:* образование, искусство, взрослые, люди преклонного возраста, опыт, перспективы художественного образования.

Нині в Україні законодавчо закріплено право людини на освіту, а в останнє десятиріччя актуалізувалося питання освіти впродовж життя (неперервної освіти або освіти дорослих і людей похилого віку). Тому сучасна державна політика спрямована на створення можливостей для отримання бажаної освіти людей будь-яких вікових категорій. Тож важливим завданням для регулювання сфери формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих на державному рівні стає необхідність розробки потужної нормативно-правової бази. Особливе місце в якості неформальної чи інформальної освіти дорослих і літніх людей займає мистецька освіта, оскільки вченими доведено можливість розвитку цієї категорії людей за допомогою мистецтва. Відтак, варто звернутися до історії, досвіду інших країн для окреслення способів удосконалення та перспектив створення сучасного освітнього середовища для дорослих і людей похилого віку засобами мистецтва, що відповідатиме євроінтеграційним тенденціям.

Проблеми освіти дорослих і людей похилого віку у філогенезі досліджували: С. Архипова, С. Вершиловський, В. Горшкова, В. Давидова, Н. Єрмак, С. Змеєв, В. Костецький, Я. Меліхеда, О. Огієнко, Л. Сігаєва, І. Сташевська, Є. Фролікова та ін. Однак недостатньо вивчено необхідність надання мистецької освіти дорослим і людям похилого віку. Тому *мета статті* – проаналізувати й узагальнити досвід зарубіжних країн щодо можливостей отримання освіти дорослими і літніми людьми, довести необхідність запровадження мистецької освіти для людей похилого віку в Україні.

В умовах кардинального реформування всіх галузей життя громадян України, євроінтеграційних і глобалізаційних процесів виникає проблема використання потенціалу дорослих і літніх людей, адже в багатьох країнах одним із пріоритетних напрямів державного розвитку є вдосконалення освіти дорослих, що відповідала б сучасним викликам. В Україні у 1997 році був прийнятий Модельний закон про освіту дорослих. У 2011 р. Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих при Національній академії педагогічних наук України створена Концепція освіти дорослих, у якій прописано, що в період 2011-2015 рр. має бути розроблений проект Закону України «Про освіту дорослих». У березні 2016 р. прийнята Постанова Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Правове забезпечення реформи освіти в Україні»», де однією з причин повільного реформування освіти є відсутність належних умов у державі для розбудови неперервної освіти, зокрема дорослих різного віку. У рекомендаціях Постанови запропоновано Кабінету Міністрів України унормувати освіту дорослих як складову системи освіти; знову підготувати законопроект «Про освіту дорослих». Отже, повільними темпами продовжується робота над створенням правових умов для освіти дорослих і людей похилого віку на державному рівні. Слід зазначити, що зазвичай у контексті освіти дорослих розглядають освіту і молодих людей, і людей похилого віку.

Необхідність розвитку сфери освіти дорослих в Україні викликано, насамперед, невідповідністю ринку праці й освіти, значним збільшенням кількості людей похилого/пенсійного віку та подальшим зростом таких тенденцій. Ученими доведено, що освіта

дорослих сприяє лише підвищенню соціально-економічних, політичних, соціокультурних, науково-технічних показників розвитку на різних рівнях: державному, регіональному та місцевому.

Інтенсивність технічного прогресу призвела до того, що «професійні знання стали застарівати протягом життя одного покоління» [4, с. 42]. Якщо в середньовіччі професія потребувала багатьох поколінь, передачі досвіду від дорослого до молодшого, то в період технічного розвитку дорослий має «позбавлятися одного досвіду заради отримання іншого» [4, с. 42]. Тому дослідники розглядають освіту дорослих у загальній системі освіти як освітню метасистему, що впливає на цілі та завдання зросту освітнього потенціалу країни і є базисним орієнтиром освітньої політики [3, с. 43]. Поряд із цим, освіта дорослих, як безперервний процес, сприяє культурно-економічному розвитку країни, її соціальному прогресу і може «забезпечувати глибоке взаєморозуміння та більш ефективне співробітництво між поколіннями» [5, с. 71]. Водночас, освіта для людей похилого віку може виконувати функцію соціального захисту, збільшувати тривалість життя, адже рівень освіти змінює спосіб життя, ставлення до власного здоров'я, культуру споживання, а система цінностей орієнтована на діалог поколінь [1, с. 27]. Дійсно, практичний досвід спілкування з людьми похилого віку різного статусу, рівня освіти, професійних досягнень дає можливість стверджувати, що люди, які мають вищу освіту, професійне визнання, легше йдуть на контакт із молоддю, відкриті до нових знань, вдячні за можливість спілкування з молодшим поколінням, адже, за їх словами, молодь надихає і дає бажання жити далі.

Неможливість із певних причин долучитися до освіти спричиняє відчуження людей похилого віку від суспільного життя, знижує самооцінку, викликає внутрішньосімейні конфлікти. У цьому віці є потреба в самореалізації, однак вона часто неусвідомлена, тому одне із завдань освіти – створити умови для задоволення цієї потреби [1, с. 28-29]. Справді, це є важливим, оскільки нині відбувається відчуження поколінь не лише серед молоді та дорослих, а й серед дорослих і літніх людей. Пов'язано це з інтенсивністю реформ і трансформацій, відсутністю умов для розвитку адаптаційного потенціалу, мобільності й гнучкості старшого



покоління. Відтак освіта впродовж життя сприятиме соціальному розвитку громадян і мінімізації відчуження, яке поглиблює такі притаманні сучасному суспільству негативні явища, як ейджизм, насилля, маргіналізацію тощо.

Значущим, на наш погляд, є те, що дослідники (С. Архипова, В. Горшкова, О. Огієнко) відзначають необхідність обов'язкового врахування реальної соціокультурної ситуації в освітньому процесі, оскільки освіта дорослих має сприяти збереженню їх фізичного, психічного і соціального здоров'я. Тому варто зважати на вікові кризи розвитку особистості, «яка усвідомлює та відчуває значні спади, що ускладнюють її прогресивну освіту та розвиток» [5, с. 74]. С. Вершловський наголошує, що «вікові стадії» у дорослих не є універсальними, на відміну від дітей, оскільки залежать від соціально-економічних умов та способу життя. А американський соціолог О. Брим дійшов висновку, що серед «вісімдесятирічних людей набагато більше відмінностей, ніж серед восьмирічних» [2, с. 39]. Отже, надання освітніх послуг дорослим і людям похилого віку має здійснюватися з урахуванням умов їх життєдіяльності та вікової специфіки.

З метою створення сприятливого освітнього середовища для людей похилого віку в Україні варто звернутися до історії та досвіду інших країн, що мають значні досягнення в цьому питанні. Н. Єрмак, досліджуючи соціально-педагогічні передумови геронтоосвіти, зазначає, що «в 1970-ті роки за кордоном починає складатися система освіти літніх як самостійна галузь» [7, с. 34]. Розпочинають свою роботу спеціальні курси, центри, народні університети для літніх людей. З 1976 року діє Міжнародна асоціація університетів «третього віку», що об'єднала навчальні заклади різних країн, котрі надають освітні послуги людям похилого віку. У 1980-ті роки в Німеччині змінилися погляди щодо потенціалу людей похилого віку, тому в 1985 році відкрилося федеральне професійне об'єднання «Відкриття вишів для літніх» з метою об'єднання німецьких університетів для сеньйорів. Згодом, у 1995 році, метою стало «розширення освітніх можливостей усіх суб'єктів освіти в єдиному геронтоосвітньому просторі Європи» [7, с. 34-35]. Як бачимо, Німеччина має значні досягнення у сфері розвитку освіти літніх людей, адже, за свідченням Н. Єрмак, засновниками геронтопедагогіки як

наукової дисципліни стали саме німецькі вчені О.-Ф. Боллнов та Х. Міскес. Нині ж у європейських вищих навчальних закладах є або відділення, або факультети, або кафедри освіти дорослих (андрагогіки).

Досвід розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (Данія, Швеція, Норвегія) демонструє застосування соціально-педагогічного підходу до організації, управління цим процесом. О. Огієнко, детально досліджуючи специфіку освіти дорослих у цих країнах, зазначає, що зміст їх освітніх систем відрізняється з урахуванням і збереженням національних особливостей. Освіта дорослих розглядається як засіб самореалізації, самовираження, адаптації людини в умовах ринкової економіки; виховання соціально активних, відповідальних, творчих людей, які підтримуватимуть та розширюватимуть систему національних цінностей, ідеалів тощо. Тож феномен «скандинавська освіта дорослих» розглядається як «складне, поліфункціональне, соціокультурне та історично зумовлене явище, як процес, як соціальний інститут, як соціально-педагогічна система» [8, с. 30].

Цікавим прикладом здійснення неформальної освіти дорослих у Швеції є навчання в гуртках. Особливістю є те, що його учасники не забезпечуються навчальним матеріалом, а шукають самостійно, потім діляться між собою й оцінюють. Головним у навчальному процесі є створення демократичних умов для зацікавлення, стимулювання та побудови позитивних відносин у групі. Керівники таких гуртків, як правило, мають педагогічну освіту, але проходять перепідготовку або спеціальні курси [6, с. 25-26]. Отже, неформальна освіта в скандинавських країнах побудована за принципами свободи, рівності, гуманізму і демократії, що може стати зразковим прикладом для України.

Звертаючись до історичного досвіду, слід відзначити, що в XIX ст. у скандинавських країнах здійснювалася широка народна освіта дорослих за концепцією Н.Ф.С. Грундтвіга, що передбачала навчання через діалог, взаємоповагу, рівність, взаємодопомогу, свободу, рідну мову тощо і була характерною саме для цих країн [8, с. 24]. Взагалі, у XIX ст. відбувся значний поштовх у розвитку освіти. У Європі у зв'язку з економічним зростом виникла необхідність в освіті «третього стану» (приватних підприємців), що

зумовило необхідність будівництва нових університетів [4, с. 41-42]. У Парижі, за ініціативою Е. Лемоньє, виникли перші професійні жіночі школи, до загального курсу навчання яких обов'язково входили мистецькі предмети, зокрема малювання, спів і вокальна музика, а до спеціального – додаток образотворчого мистецтва до ремесел, живопис по фарфору, гравірування по дереву [10, с. 79]. Тобто освіта дорослих мала достатньо інтенсивний розвиток у XIX ст., не оминаючи мистецтво.

Застосування засобів мистецтва в освіті можна розглянути на прикладі Німеччини, оскільки вона має пріоритетне місце в становленні й розвитку мистецької, зокрема музичної, освіти дорослих і людей похилого віку. Німецькі науковці визнали колосальний соціальний потенціал музичного мистецтва. З кінця XVIII до першої половини XIX ст. музична освіта мала державно-політичний орієнтир, адже спів уважався ефективним засобом військового виховання й формування здорової та сильної нації (глибоке дихання в процесі співу сприяло профілактиці бронхолегеневих хвороб, що були поширені в ті часи). Основна тематика пісень була пов'язана з любов'ю до Вітчизни та імператора. Тож формування патріотичного суспільства через спів було основним завданням німецької школи. Сташевська І., досліджуючи теоретичні та практичні аспекти розвитку музичної педагогіки в Німеччині, в монографії «Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика» зазначає, що музична освіта є важливим чинником духовного розвитку особистості від раннього дитинства до похилого віку. Якщо раніше в основі мети музичної освіти було надати теоретичні знання та практичні навички володіння інструментом, то в XIX ст. – розвинути емоційно-чуттєву сферу для гармонійного розвитку особистості. Наприкінці XIX ст. в музично-педагогічних публікаціях обґрунтовується розуміння музики як антропологічного явища, невід'ємної частини духовного життя людини. Наприклад, любов людини до співу викликана внутрішньою потребою до музичного самовираження через власний голос, незважаючи на вік [9, с. 5, 95, 106-107]. Слід також зазначити, що «процес музичного навчання, виховання й розвитку є не лише засобом формування особистості, а й чинником соціокультурного розвитку суспільства» [9, с. 394], адже потенціал музичної освіти має «реальну

можливість виховати цивілізоване й гуманне покоління засобами музичного виховання» [9, с. 321].

Оскільки постійно існувала плутанина термінів «музичне виховання» та «музична педагогіка», в кінці 60-х років ХХ ст. деякі автори (М. Альт, К. Еренфорт та ін.) уточнили, що музичне виховання – практична музично-педагогічна діяльність, а музична педагогіка «вивчає умови й можливості музичного виховання й навчання в родині, дитячому садку, ..., у сфері соціальної й спеціальної педагогіки, освіти дорослих і людей похилого віку, мас-медіа» [9, с. 25]. Як наголошує І. Сташевська, у німецькій літературі ніколи не використовують вислів щодо дорослих «музичне виховання», оскільки пов'язують його лише з вихованням молодшого покоління. Для дорослих – «музична освіта». У Німеччині досі залишається маловивченою проблема музичної освіти дорослих, зокрема людей похилого віку, оскільки актуалізувалося це питання лише у 80-90-х роках ХХ ст. у зв'язку з впливом музики на психофізичний стан людей похилого віку, осіб із вадами та алко – чи наркозалежностями [9, с. 28-29, 43]. Отже, це зайвий раз доводить актуальність порушеної нами теми.

На початку 70-х років ХХ ст. у зв'язку з актуалізацією соціально-педагогічного аспекту музичної освіти та терапевтичного значення музики розробляється проблема музично-педагогічної терапії, що застосовується в роботі з різними категоріями осіб з метою музичної соціалізації та корекції соціальних, психологічних, фізичних вад особистості тощо. Так, німецькі педагоги дійшли висновку, що музична освіта є не лише ефективним засобом соціального виховання, а й музичної соціалізації, гуманізації взаємодії людини і соціуму, гармонійного розвитку особистості, її соціальної компетентності та природним засобом самореалізації. Тому музичне мистецтво й музичну освіту в Німеччині визнають важливою «соціокультурною потребою людини й суспільства, каталізатором особистісних і суспільних процесів» [9, с. 232-233, 323-324]. В Україні, на жаль, такого розуміння досі немає.

У ФРН наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. концепція «Елементарна музична педагогіка» охоплює питання сімейного музичного виховання, дітей, молоді й дорослих. Теоретичним підґрунтям стали музично-педагогічні й психологічні розробки

музичного виховання дітей та терапії дорослих. Розробник цієї концепції М. Клауссен визначає відсутність вікового обмеження, його врахування при виборі змісту, форм, методів навчання тощо, а також орієнтацію занять на процес, а не результат музичної діяльності. Музична освіта, зокрема дорослих, охоплює такі рівні: музичний (формування музичної культури), психологічний (підвищення якості функціонування психічних процесів), соціальний (розвиток комунікації, поваги і уваги до інших осіб), моторний (розвиток моторики, координації рухів тощо). Незалежно від віку, музичне навчання має включати: спів, слухання, ритмодекламацію, музично-ритмічний рух, інструментальне музикування, ознайомлення з можливостями різних інструментів, музично-рольові ігри, освоєння елементарної музичної грамоти. Таку ідею використовують у різноманітних навчально-виховних організаціях та центрах сімейної освіти ФРН [9, с. 330-331]. Високий попит на музичну освіту в ФРН постійно зростає серед літніх людей. За статистикою, (наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.) 10 % учнів склали дорослі різного віку, з них 0,74 % – люди віком після 60 років [9, с. 361]. Музичне навчання дорослих здійснюється через організацію масових заходів, музично-просвітницьку діяльність мас-медіа, навчання в закладах, на курсах, що надають класичну музично-педагогічну освіту тощо [9, с. 368]. «Однією з нових функцій музичних шкіл у сучасній Німеччині є культурна підтримка різних підприємств у формі спільних проєктів: музична просвіта співробітників засобами навчання різним формам музичної діяльності, проведення концертних заходів ... спільна діяльність з юнацькими та соціальними організаціями» [9, с. 360].

На вимогу часу наступною ідеєю стала концепція інтеркультурного виховання, що акцентується на рівноцінності музичних культур усіх країн і народів та на об'єднувальному аспекті музичного впливу. Система музичної освіти у ФРН побудована таким чином, щоб сприяти музичному розвитку кожної особистості згідно з її бажаннями та інтересами впродовж життя. Музична просвіта широких верств населення ФРН здійснюється через ЗМІ та концертну справу. Німецькі дослідники акцентують увагу на тому, що у зв'язку з розвитком інформаційних технологій та глобалізації інформаційного суспільства сучасне музичне мистецтво має

неоднозначний характер впливу на особистість, а технічні засоби є лише додатковими й допоміжними в музичному навчанні та вихованні [9, с. 339, 341-346, 371]. Отже, характерними ознаками функціонування німецьких музичних шкіл є відсутність вікового обмеження учнівського контингенту, соціальна спрямованість, зокрема спеціальні пропозиції для людей з психофізичними вадами, іноземних громадян, людей похилого віку та ін., відкритість до різних видів мистецтв, кооперація з навчально-виховними та культурними закладами. Мотивами музичного навчання для дорослих є прагнення до самовираження, уміння обізнано говорити про музику, наповнити життя прекрасним, зняти напругу, спілкуватися з цікавими людьми за інтересами [9, с. 368, 370].

Дослідження науковців початку ХХІ ст. також свідчать про необхідність здійснення музичної освіти дорослих, оскільки доведено, що музичні заняття в зрілому віці є не менш цінними, ніж у дитинстві. Вони розвивають креативність, комунікативність, ініціативність, витримку, самодисципліну, навички психічної саморегуляції, підвищують відчуття радості життя, самооцінку, працездатність, допомагають пережити кризові життєві ситуації тощо. Поряд із цим, спільне музикування в сім'ї, церкві в інших місцях створює сприятливі умови для порозуміння між різними поколіннями, обміну досвідом, подолання негативних стереотипів щодо поколінь, руйнує психологічні бар'єри в спілкуванні тощо. У Німеччині музична освіта дорослих виконує культурно-політичну функцію виховання, що сприяє стабілізації міжособистісних відносин, зокрема через колективне музикування в хорах, оркестрах, ансамблях. Уся система музичного навчання та виховання в сучасній Німеччині спирається на провідні принципи та реалізацію відповідних функцій: сприяння соціальній адаптації особистості, інтеграції та гуманізації суспільства, розвиток навичок міжособистісної взаємодії [9, с. 322, 370, 386]. «Музику й музичну освіту декларують як гуманістичні чинники розвитку європейського суспільства у ХХІ столітті» [9, с. 388].

Отже, основними проблемами розвитку мистецької освіти дорослих і людей похилого віку в Україні є: відсутність належної законодавчої бази щодо регуляції освіти дорослих і людей похилого віку; брак окремих закладів, відділень, кафедр при вищих навчальних

зкладах для надання освітніх послуг цій віковій групі; недостатня поширеність інформації щодо можливості отримати неформальну освіту при територіальних центрах надання соціальних послуг, де функціонують «Університети «третього віку»», та клубах за місцем проживання; недооцінка засобів мистецтва в освіті тощо.

Перспективами розвитку мистецької освіти дорослих і людей похилого віку, на наш погляд, є вивчення й використання передового досвіду зарубіжних країн з урахуванням євроінтеграційних і глобалізаційних процесів; створення потужного нормативно-правового забезпечення; залучення якомога більшої кількості людей до пропаганди, популяризації та організації мистецьких заходів, здійснення мистецької просвіти; використання потенціалу людей похилого віку для розвитку української держави тощо.

Отже, довід різних країн свідчить про наявність потужного соціально-педагогічного потенціалу мистецтва, який можна використовувати в культурному, економічному, політичному прогресі українського суспільства, для підвищення культури його громадян. Створення необхідних умов для здійснення освіти дорослих і людей похилого віку, зокрема мистецької, даватиме можливість соціального розквіту громадянського суспільства з відповідними принципами взаємодії. Оскільки люди похилого віку мають потребу в самовираженні та самореалізації через мистецтво, це мобілізуватиме ресурси цієї вікової групи, що матиме позитивну динаміку як для самої особистості, так і для її оточення. Перспективами подальших наукових розвідок є вивчення впливу окремих видів мистецтва на соціальний розвиток людей похилого віку.

### Література

- 1. Архипова С. П.** Освіта як елемент життєдіяльності людей літнього віку / С. П. Архипова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13 (272). – Ч. IV. – С. 23-33.
- 2. Вершловский С. Г.** Становление андрагогіки как науки / С. Г. Вершловский // Педагогіка. – 2012. – № 5. – С. 35-44.
- 3. Горшкова В. В.** Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект / В. В. Горшкова // Педагогіка. – 2011. – № 7. – С. 43-48.
- 4. Горшкова В. В.** Образование взрослых : смена парадигмы на рубеже тысячелетий / В. В. Горшкова, В. В. Костецкий // Педагогіка. –

2009. – № 5. – С. 41-47. **5. Горшкова В. В.** Онтологический контекст образования взрослых как социокультурного института / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 69-74. **6. Давидова В. Д.** Підготовка керівників навчальних гуртків неформальної освіти дорослих у Швеції / В. Д. Давидова // Імідж сучасного педагога. – № 7 (66). – 2006. – С. 24-26. **7. Ермак Н. А.** Социально-педагогические предпосылки развития геронтообразования / Н. А. Ермак // Педагогика. – 2011. – № 9. – С. 34-41. **8. Огієнко О. І.** Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Огієнко. – К., 2009. – 45 с. **9. Сташевська І. О.** Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика: [монографія] / І. О. Сташевська. – Луганськ: вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 560 с. **10. Фроликова Е. Н.** Профессиональное образование женщин во Франции (XIX в.) / Е. Н. Фроликова // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 78-81.

#### SUMMARY

**Lysenko Yu. Artistic education of grown-ups and elderly people: experience, problems and prospects.**

The current Ukrainian government policies are aimed at creating opportunities for obtaining education by people of all ages. However, the insufficiently developed regulatory framework throws back the obtaining of such an opportunity by elderly people. Art, as an effective means of socialization, self-expression, and self-identity is a strong potential that can be used in education and has a prior role. The purpose of the article is to analyze and summarize the experience of foreign scientists concerning educational opportunities for both adults and elderly people, prove the need for introducing art education for elderly people in Ukraine.

The need of adult education in Ukraine is prime due to the discrepancy between the labor market and education, a significant increase in the number of senior/retired citizens and the subsequent growth of these trends. Currently, there is observed alienation between generations. This is due to the intensity of reforms being implemented and transformation, the lack of conditions for developing the adaptive capacity, mobility and flexibility of the old generation. Hence, the education lifelong contributes to social development of the population and minimizes the alienation, which enhances such negative phenomena inherent in the modern society as ageism, violence, marginalization, etc.

The historical experience of foreign countries, including the Scandinavian ones and Germany, gives reason to confirm the effectiveness of implementing the education of both adult and elderly people. Inasmuch as the use of art in



education only positively affects the development of the society, the elderly are in need of self-expression and self-actualization through art. It mobilizes the resources of this age group, which has a positive trend both for the individual and for his/her environment. The scientists have proved that the level of adult education development on the social and economic, social and cultural progress of the society and the state is natural. Creating the necessary conditions for implementing artistic education of adults and seniors gives the opportunity for social flourishing of the civil society with relevant principles of interaction, since the presence of intellectual and social potential of the elderly generation should contribute to the wellbeing of the Ukrainian society. So, the prospect of further scientific studies is aimed at studying the impact of individual types of art on the social development of elderly people.

*Key words:* education, art, grown-ups, elderly people, experience, prospects of artistic education.

УДК 373.07

*Ганна Тимошко*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БАЗИС РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

У пропонуваній статті висвітленні тенденції становлення та розвитку організаційної культури керівних кадрів системи освіти. Розкриті концептуальні погляди на зміст організаційної культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Обґрунтована потреба використання керівниками в практиці управління навчальним закладом елементів організаційної культури та відсутності розроблених алгоритмів її розвитку як складової управління розвитком професійної компетентності педагогів. Позиціонується прагнення до адекватного розв'язання актуальних управлінських проблем та пошуку нових шляхів їх вирішення, дотримання норм соціально відповідальної поведінки керівників навчальних закладів, розвитку організаційної культури як детермінуючого фактора її ефективності, – усе це забезпечує сутність теоретико-методологічних засад результативного виконання професійно-управлінської діяльності, формування позитивного образу управлінця нового типу.

*Ключові слова:* організаційна культура, організаційна культура ЗНЗ, організаційна культура керівника ЗНЗ, управлінська діяльність.

В данной статье освещены тенденции становления и развития организационной культуры руководящих кадров системы образования. Раскрыты концептуальные взгляды на содержание организационной культуры руководителей общеобразовательных учебных заведений. Обусловлена необходимость использования руководителями элементов организационной культуры в практике управления учебным заведением и отсутствием разработанных алгоритмов ее развития как составляющей управления развитием профессиональной компетентности педагогов. Позиционируется стремление к адекватному решению актуальных управленческих проблем и пути их решения, соблюдение норм социально ответственного поведения руководителей учебных заведений, развития организационной культуры как детерминирующего фактора ее эффективности – все это обеспечивает сущность теоретико-методологических основ результативного исполнения профессионально-управленческой деятельности, формирование позитивного образа управленца нового типа.

*Ключевые слова:* организационная культура, организационная культура школы, организационная культура руководителя школы, руководитель школы, управленческая деятельность.

Актуальність дослідження обумовлена потребою використання керівниками в практиці управління навчальним закладом елементів організаційної культури та недостатністю розроблених алгоритмів розвитку організаційної культури як основної складової успішного розвитку навчального закладу.

Дослідження організаційної культури (як явище) у світовій теорії і практиці управління почали розвиватися в рамках гуманістичного підходу до організації та управління людьми в ній, де основним завданням управління вважається адаптація організації до зовнішнього середовища і його подальша зміна на засадах розвитку організаційної культури, яка допомагає впливати на діяльність організації через встановлені цінності, норми, традиції, мову тощо; що озброює керівників системою понять, цінностей, умінь, навичок та компетентностей та перетворює стереотипне керівництво людьми на осмислене і зрозуміле.

До наукових здобутків у цій галузі необхідно віднести розробки із загальних філософських питань культури – зокрема, таких авторів, як В. Андрущенко, Є. Бистрицький, А. Бистрова, В. Бодак, Д. Гудков, П. Гуревич, І. Дзюба, В. Заблоцький, С. Іконнікова, М. Каган,

В. Каганський, Л. Коган, С. Кримський, Б. Парахонський, І. Предборська, Н. Скотна, В. Табачковський, В. Шинкарук. Проблематика організаційної культури більшою мірою розроблена в працях західних дослідників – таких, як П. Вейл, С. Девіс, М. Елвессон, П. Ентоні, Дж. Мартін, Д. Мейерсон, Р. Моран, Д. Ньюстром, А. Петтігрю, Т. Пітерс, К. Рей, Р. Розенфельд, В. Сате, Л. Смірчих, Г. Сміт, В. Співак, Е. Уілкінз, Р. Уотерман, П. Харріс, Ч. Хенді, Е. Шейн. До психологічних чинників формування організаційної культури зверталися Д. Боллінже, Дж. Дістефано, Г. Лейн, В. Оучі, Г. Хофстеде. Окремі аспекти організаційної культури, зокрема в бізнесових та освітніх організаціях, вивчалися зарубіжними (В. Томілов, С. Роцин, В. Снетков та ін.) та українськими (Л. Карамушка, В. Лозниця, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, І. Савка, Г. Тимошко, О. Францев та ін.) вченими. Ця проблема знайшла своє відображення в дисертаційних роботах з питань дослідження організаційної культури в галузі: педагогіки (В. Виноградова, М. Гедієва, Н. Іорданова, Г. Літовченко. Н. Стрижак та ін.); психології (В. Воронін, С. Липатов, Ж. Серкіс); соціології (Н. Зубрева, А. Капітонов, С. Юр'єва та ін.). Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що в педагогічній теорії і практиці зростає кількість наукових розвідок із порушеної проблеми, що свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Натомість, разом із наявними успіхами у вивченні проблеми, ми виокремлюємо як недостатньо вивчене питання – теоретико-методологічні засади розвитку організаційної культури в теорії і практиці управління навчальними закладами.

*Метою статті є* розкриття теоретико-методологічних засад розвитку організаційної культури в педагогічній теорії і практиці управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Демократичне управління характеризується поділом влади і участі працівників в управлінні, при цьому відповідальність не концентрується, а розподіляється згідно з переданими повноваженнями. Залежно від характеристик виконуваної задачі окремі працівники і групи виявляють різний рівень «зрілості». Керівник повинен оцінити цей ступінь зрілості й відповідний стиль управління.

Сучасні загальноосвітні навчальні заклади (ЗНЗ) були й залишаються демократичними закладами: вони надають освітні послуги всім дітям, які бажають у них навчатися. Проте ЗНЗ стають більш самостійними, а це означає, що вони стають більш соціально відповідальними. Виконуючи освітні послуги, школи існують перш за все для учнів, мають своє обличчя, свою поведінку, свою манеру реагування на зовнішнє середовище, неповторну індивідуальність, можливості, здібності, уміння, компетентність, утверджують у суспільстві свою організаційну культуру.

*Організаційна культура* – це притаманна організації система традицій, вірувань, цінностей, символів, ритуалів, міфів, норм спілкування між людьми. Організаційна культура надає організації індивідуальність, формує власний позитивний імідж. Загалом організаційна культура будь-якого типу дозволяє здійснювати вирішення різних управлінських проблем, серед яких можна виділити наступні: комунікаційні бар'єри у співпраці; розходження в стилях управління; відмінності в мотивації праці; відмінності в постановці проблем і прийнятті рішень; різноманітність у соціально-культурної компетенції і розвитку персоналу [10].

Навчальні заклади розвиваються за своїми особливими, притаманними тільки їм внутрішніми закономірностями, за своєю організаційною культурою, яку обов'язково треба враховувати в процесі ефективного управління навчальним закладом. Організаційна культура – це нова сфера знань, яка входить до серії управлінських наук. Вона виділилася з порівняно нової сфери знань організаційної поведінки, що вивчає загальні підходи, принципи, закони та закономірності в певній організації і є складовою поняття і явища – культура управління. У сучасній літературі існує досить багато визначень поняття «організаційна культура», яке розглядається в контексті поняття «культура». Розглянемо найбільш поширені:

«Культура являє собою набір важливих установок (часто таких, що їх неможливо усвідомити і сформулювати), які поділяють члени того чи іншого суспільства» (В. Сате, 1982 р.).

«Культура в метафоричному розумінні – це один із способів здійснення організаційної діяльності за допомогою мови, фольклору, традицій та інших засобів передачі основних цінностей, переконань,

ідеології, що спрямовують діяльність підприємства в потрібне русло» (М. Морган, 1986 р.).

«Корпоративна культура являє собою неявну, невидиму й неформальну свідомість організації, що керує поведінкою людей і, у свою чергу, сама формується під впливом їхньої поведінки» (К. Шольц, 1987 р.).

«Культура – це система відносин, дій і артефактів, що витримує іспит часом і формує в членів певного культурного суспільства досить унікальну загальну для них психологію» (П. Вейлл, 2001 р.).

«Організаційна культура – це набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції працівників, правил, що виправдали себе в минулому й підтвердили свою актуальність» (Е. Шейн, 1996 р.).

На думку Е. Брауна, організаційна культура – це набір переконань, цінностей і засвоєних способів вирішення реальних проблем, що сформувався за час життя організації і має тенденцію прояву в різних матеріальних формах і в управлінні організацією.

Наявність організаційної культури визнає як академічна наука, так і сфера адміністративно-ділових кіл, однак щодо змістовного трактування її визначень такої єдиної загальноприйнятої думки немає.

На нашу думку, наявні визначення далекі від універсальності й відбивають лише різноманітні функціональні прояви культурної царини, що формулюються по-різному залежно від конкретних цілей дослідження. Так, сучасна суспільствознавча думка в межах поняття «організаційна культура» розглядає визнані цінності, переконання, норми і форми поведінки в організації; усе, що визначає унікальність характеру організації; набір найбільш важливих припущень, що приймаються членами організації і втілюються у вигляді організаційних цінностей, задають людям орієнтири їхньої поведінки й дій і передаються індивідам через «символічні» засоби духовного і матеріального внутрішньо-організаційного середовища.

З опорою на організаційно-діяльнісний підхід в управлінні організацією виокремлюється явище і поняття «організаційна культура управління», яку здійснює керівник організації [5; 7].

Управління як сфера людської діяльності виникло разом із формуванням соціуму – сукупності людей, що існують, певним

чином взаємодіючи між собою в процесі спільного виконання тих чи інших робіт. Визначальним етапом у розвитку управління стало зародження і становлення державності. Перші приклади свідомого управління відносяться ще до V-III тисячоліть до н. е., що було зафіксовано на глиняних табличках, які дійшли до наших днів і засвідчили існування певного регламенту управлінської діяльності в Двньому Єгипті та Шумерії, пов'язаного з комерційними операціями й управлінням державою.

У давньоєгипетській пам'ятці писемності «Повчання Птаххотепа», датованій 2000-1500 рр. до н. е., також розглядаються найважливіші питання управління державою: сутність влади, значення стилю і методів керівництва.

Мислителі Давньої Греції також зробили свій внесок у розвиток науки управління. Зокрема, Сократ, підкреслюючи важливість поділу праці і спеціалізації, бачив завдання управління у тому, щоб поставити кожну людину на належне їй місце. Він та інші давньогрецькі філософи стверджували, що причиною бідності суспільства, як правило, є відсутність кваліфікованого керівництва. Платон у своїх «Політичних діалогах», «Республіці» і «Законах» виклав теорію «ідеальної держави». Вищесказане свідчить, що людство вже давно усвідомило важливість управління як особливого виду діяльності. Але як галузь управлінських знань менеджмент почав формуватися в другій половині XVIII ст., а його становлення відбувалось на початку XX ст., в епоху індустріалізації і народження величезних за масштабами діяльності організацій. Ціла плеяда наукових шкіл розвитку процесу управління в кінці XVIII ст. – на початку XIX ст. створила нову парадигму наукових поглядів на процес управління.

Зазначимо, що в сучасних умовах поширена думка про те, що процес управління є мистецтвом, сутність якого полягає в застосуванні науки до реальної ситуації на практиці. Без знання технології управління в сучасних умовах неможливо ефективно керувати організацією.

З наукового погляду *управління* – це спрямована координація й організація об'єкта управлінського впливу, з допомогою яких людина впливає на технологічні, економічні і соціальні процеси для досягнення визначених цілей [4].

Упровадження ринкових відносин у практику господарювання вимагає принципової зміни методів управління на всіх рівнях управлінської ієрархії. Цим обумовлюється вивчення нових підходів і форм управління, зокрема, *менеджменту* як особливого виду управління. Менеджмент як наукова дисципліна пройшов довгий і суперечливий шлях становлення, і розглядати його потрібно з урахуванням історичного досвіду та цілей і задач, які були характерними для різних етапів розвитку суспільства.

Термін «менеджмент» походить від англ. «to manage» і означає «керувати», «очолювати», «завідувати», «бути здатним впоратися з чимось, якоюсь проблемою». Менеджмент слід представляти як науку і мистецтво перемагати, вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, мотиви поведінки та інтелект людей. У процесі менеджменту здійснюється цілеспрямований вплив на людей з метою перетворення неорганізованих елементів на ефективну і продуктивну силу [6].

Демократизація суспільного життя країни дозволила широким верствам населення ознайомитися з накопиченим багатим світовим досвідом теорії і практики менеджменту, а орієнтація української економіки на ринкові відносини зробила просто необхідними вивчення й використання досвіду передових держав, із яким ми детально ознайомились у процесі педагогічного дослідження і переконались, що запровадження ринкових відносин у практику господарювання вимагає принципової зміни методів менеджменту на всіх рівнях управлінської ієрархії. Це висуває необхідність вивчення нових підходів і форм управління, зокрема менеджменту як особливого типу управління [3; 8].

Основна мета менеджменту – досягнення високої ефективності виробництва, кращого використання ресурсного потенціалу підприємства, фірми, компанії; досконале керівництво організацією. Таке трактування менеджменту є дещо ближчим до поняття управління організацією, хоча й зберігає істотні відмінності.

Управлінська практика свідчить про наявність серйозного стратегічного повороту управлінських підходів у напрямі посилення уваги до людської, насамперед професійно-культурної складової діяльності сучасних організацій. При цьому найбільш важливим

аспектом аналізу стає представлення про цілісність організаційно-управлінського контексту функціонування й розвитку організації.

Ми розділяємо думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, що в класичному менеджменті *організація* – це систематизоване, свідоме об'єднання дії людей для досягнення певних цілей. В іншому аспекті *організація* – це і функція педагогічного менеджменту, і процес об'єднання членів педагогічного колективу для досягнення цілей, які визначені суспільством.

Управління освітніми організаціями є різновидом соціального управління. Це сучасний напрямок управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють у ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів. Отже, управління – це цілеспрямований вплив на певний об'єкт із метою зміни його стану або поведінки.

Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбулися на межі третього тисячоліття в Україні, спонукали до перегляду досліджень у галузі управління, звернення до світового досвіду країн, що існують в умовах ринку та накопичили колосальні управлінські знання. Результати педагогічних досліджень (В. Бегей, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Н. Островерхова, В. Олійник, Л. Калініна, В. Маслов, В. Пікельна, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.) засвідчують, що в сучасних умовах управління школою стає професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогічних знань, він вимагає оволодіння педагогічним менеджментом.

Основою будь-якої концепції є *методологія*, де аксіологічна система визначає принципи, методи і зміст діяльності, у даному випадку управлінської. Людиноцентричний погляд у менеджменті сьогодні – його методологічна основа, базисна установка, яка пронизує управлінські підходи і програми практично всіх успішних фірм, корпорацій, об'єднань у різних країнах і сферах. Педагогічний менеджмент повинен відображати, на нашу думку, не стільки професійну сферу його вживання, скільки людиноцентричний зміст діяльності педагога-управлінця.



Успіхи щодо розвитку та основних показників діяльності підприємств, установ та організацій в умовах трансформації економіки і соціальної сфери України визначають для держави можливість поступового її входження у світове співтовариство, інтеграцію в європейські структури, за умови розв'язання проблем стратегічного менеджменту і як наслідок – формування належного рівня організаційної культури на всіх рівнях управління.

Значення і роль організаційної культури були усвідомлені практиками і теоретиками менеджменту не відразу. Інтерес до культурних особливостей організації з'явився приблизно в кінці 70-х років ХХ століття і був викликаний переоцінкою ролі персоналу в діяльності організації, а також служби персоналу в системі управління організацією. Тема організаційної культури почала активно обговорюватися з 60-70-х років ХХ століття. Проте істотний крок зроблений у 80-х роках ХХ століття Едгаром Шейном.

На наше глибоке переконання, у ході трансформації організаційної культури керівник зіштовхується з чотирма проблемами:

- опір домінуючої організаційної культури, що являє собою накопичений і часто неусвідомлений позитивний досвід, який приносив бажані результати в минулому;
- складність зміни культури як такої: неофіційно прийняті й діючі процеси, ритуали, структура влади і типи поведінки реалізуються в складних мережах взаємопов'язаних факторів і не можуть бути змінені відразу, ізольовано один від одного;
- суперечності в образі бажаної культури: у більшості випадків зміна культури заперечує вічний пошук вищого керівництва збільшення їх підконтрольності при декларуванні автономності, творчості та інновації.

Проблематика організаційної культури багатогранна, відносно нова для суспільства й недостатньо досліджена наукою. У зв'язку з тим, що організаційна культура перебуває на перетині таких наук, як менеджмент, психологія, культурологія, педагогіка, соціологія, філософія та ін., вона потребує комплексних наукових досліджень на засадах системного підходу за участю фахівців різного профілю [9].

Багато із дослідників сходяться на думці, що більшість проблем, пов'язаних з неможливістю добитися яких-небудь змін, навіть за

наявності бажання зробити це, виникають під впливом організаційної культури керівника [2].

Життєва аксіома стверджує: культуру створюють люди, і сповідують її теж люди. Організаційна культура є основою життєвого потенціалу такого складного організму, як організація: це те, заради чого люди стали членами організації; те, як будуються відносини між ними; які стійкі норми та принципи життя та діяльності організації вони поділяють; що, на їхню думку, добре, а що погано, і багато іншого з того, що відноситься до цінностей і норм. Усе це не тільки відрізняє одну організацію від іншої, але й істотно зумовлює успіх функціонування організації в довгостроковій перспективі.

Носіями ж культури в організації є люди. Однак в організаціях з усталеною культурою вона стає атрибутом організації, її частиною, що надає активний вплив на членів організації, що модифікує їх поведінку у відповідності з тими нормами і цінностями, які становлять її основу.

Зростаючий останнім часом науковий і практичний інтерес до феномена організаційної культури свідчить про прагнення сучасного менеджменту при впровадженні нових форм управління використовувати цей потенціал з метою гармонізації соціально-трудова відносин, створення унікального фірмового стилю, що зрештою сприяє зростанню нематеріальних активів певної спільноти і посиленню її конкурентоздатності [1].

Базується організаційна культура на життєвих цінностях членів організації, спільноти, її не можна сформувати за короткий час шляхом написання відповідних документів, положень і інструкцій. Через свій міждисциплінарний характер проблеми культури членів організації знаходяться у сфері інтересів різних галузей знання (економічної теорії, культурології, соціальної філософії, соціології, організаційної психології, етики, організаційної поведінки тощо) [11].

Одним із актуальних напрямків реформування системи управління закладами освіти є формування організаційної культури педагогічних кадрів, на які відтепер покладено провідну роль у здійсненні інноваційних перетворень у галузі навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з цим

особливої значущості набуває проблема творчої самореалізації особистості сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу як менеджера навчально-пізнавального і освітньо-виховного процесу. Такий підхід набуває практичної значущості в безпосередньому здійсненні та усвідомленні процесу формування організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Педагогічна практика підтверджує, що важливим інститутом творення культури від керівника до вчителя або до учня є сучасний загальноосвітній навчальний заклад, а принципи гуманізації та гуманітаризації освіти спонукають керівників підносити статус їх культурологічного підходу в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом.

Аналіз літературних джерел та багаторічна управлінська практика дозволяє зробити висновок, що організаційна культура розглядалася з позицій різних наукових дисциплін і є міждисциплінарним поняттям. В умовах ціннісних змін і соціокультурної динаміки сучасної України формування організаційної культури набуває особливої актуальності.

Сучасна педагогіка має визнати, що метою освіти є входження вихованця в простір культури, активне її засвоєння, творення нових культурних цінностей. Цей процес відбувається в культурно-освітньому соціальному середовищі, у якому можлива співпраця суб'єктів соціально-освітнього середовища, без якої середовище не можна вважати культурним. Ресурси справді культурного соціального середовища, на думку багатьох дослідників, є невичерпними. Отже, проектуючи розвиток освітнього закладу, керівникам необхідно забезпечити його культуровідповідність у сучасному соціумі.

Справді культурним має бути і сам процес управління ЗНЗ – від його філософської, моральної платформи до організаційної і технологічної. Світовий досвід показав, що організаційна культура в управлінні сприяє успіху в досягненні цілей, а значить – високій якості освітніх послуг, які продукує сучасний загальноосвітній навчальний заклад.

**Література**

- 1. Акімова О.** Організаційна культура державного службовця в умовах розбудови українського суспільства / О. Акімова // Вісник НАДУ. – 2005. – №1. – С. 147-152. **2. Болгаріна В. С.** Культурологічний підхід як імператив управління сучасною школою / В. С. Болгаріна // Культурологічний підхід до управління школою. – Х. : Основа, 2006. – 112 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 5(41)) – С. 40-50. **3. Даниленко Л.** Основні напрями розвитку менеджменту освітніх інновацій / Л. Даниленко // Менеджмент інновацій в освіті. – К. : Шк. світ, 2007. – (Б-ка «Шк. світу»). – С. 82-95. **4. Зиновьев Ф.** Управленческое консультирование : [монография] / Ф. Зиновьев, Н. Лобанов, В. Тебенко. – Симферополь : Таврия, 2000. – 154 с. **5. Мармаза О. І.** Організаційна культура управління / О. І. Мармаза // Управління школою. – 2003. – № 7. – С. 19-23. **6. Международный менеджмент** / [под ред. С. Э. Пивоварова, Л. С. Тарасевича, А. И. Майзея]. – СПб. : Питер, 2002. – 576 с. **7. Серкіс Ж. В.** Проблеми управління організаційною культурою Ж. В. Серкіс // Теоретико-методологічні проблеми вдосконалення психологічної підготовки менеджерів : зб. наукових праць. Додаток до наукового журналу «Персонал». – 2000. – № 1 (55). – С. 190-192. **8. Серкіс Ж. В.** Про організаційну культуру закладу освіти / Ж. В. Серкіс // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 9-10. – С. 4-9. **9. Тихомирова О. Г.** Организационная культура: формирование, развитие и оценка / О. Г. Тихомирова. – СПб. : Государственный университет ИТМО, 2008. – 154 с. **10. Управление персоналом** / [под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 459 с. **11. Шейн Э. Х.** Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн / [пер. с англ. под ред. В. А. Спивака]. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с. : ил. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).

**SUMMARY****Timoshko A. Theoretical and methodological basis of organizational culture in theory and practice management general educational institutions.**

In the article the relevance of studying organizational culture focuses on the knowledge necessary features of the organizational culture of educational institution that will evaluate as stability schools, its competitiveness, suggest possible directions of management decisions and the ability to achieve planned results. Positioned phenomenon of «organizational culture manager» as a strategic management mechanism, allowing it to focus on competitiveness in a changing educational environment of society.

Professional and cultural aspects common to all members of the educational process of modern school. Cultural pupil – is the product of the teaching staff;

Cultural teacher – intelligent man for his highest spiritual essence, professional knowledge and creative and humane way of outlook and worldview; highly organized CEI heads with high organizational management culture – a person that fully implements the basic principles of education reform and encourages all participants in the educational process to present the status of the culture of the school.

Mastering new management technology in school management is not possible without understanding the socio-pedagogical foundations of organizational and cultural approach that provides a comprehensive understanding of the evolution and functioning of educational institutions and management. Educational Institutions developing on its special, inherent only their internal laws, by its organizational culture which must be taken into account in the effective management of the institution. Organizational culture – a new area of knowledge, which is a series of management sciences. It is separated from the relatively new field of knowledge of organizational behavior, which studies common approaches, principles, laws and regularities in a particular organization and is part of the concept and phenomenon – culture management.

*Key words:* organizational culture, organizational culture general educational institution, general manager organizational culture and educational institution, management activities

УДК 373.07

*Віра Усатенко*

## **ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців у сфері управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовано необхідність розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в умовах модернізації освітньої галузі. Висвітлено різні підходи до управління інноваційною діяльністю та умови її успішного здійснення. Охарактеризовано основні чинники розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в умовах інноваційного освітнього середовища.

*Ключові слова:* організаційна культура, загальноосвітній навчальний заклад, інновації, інноваційне освітнє середовище.

**Усатенко В. Основные факторы развития организационной культуры общеобразовательного учреждения в условиях инновационной образовательной среды.**

В статье осуществлён анализ последних исследований и публикаций отечественных и зарубежных ученых в сфере управления развитием организационной культуры общеобразовательного учреждения. Обоснована необходимость развития организационной культуры общеобразовательного учреждения в условиях модернизации образовательной отрасли. Освещены различные подходы к управлению инновационной деятельностью и условия её успешного осуществления. Охарактеризованы основные факторы развития организационной культуры общеобразовательного учреждения в условиях инновационной образовательной среды.

*Ключевые слова:* организационная культура, общеобразовательное учреждение, инновации, инновационная образовательная среда.

Реформування соціально-економічної і політичної систем України передбачає багатофункціональну перебудову всіх сфер суспільного буття, зокрема й освіти. Модернізація освітньої галузі, відповідно до потреб інформаційної цивілізації, визначає пріоритети розбудови національної системи освіти. Оскільки середня освіта є її складовою, для неї характерна інноваційна діяльність педагогічних колективів, що є результатом високого рівня організаційної культури кожного навчального закладу.

Прийняття нових Державних стандартів та створення нових програм, упровадження в освітній процес інноваційних технологій розвитку дітей шкільного віку визначають поступальний розвиток сучасної шкільної освіти. Увага до вироблення нових підходів у системі шкільної освіти загалом взаємозв'язана з актуалізацією проблеми управління розвитком організаційної культури навчального закладу.

Питання якості шкільної освіти прописано в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державних стандартах початкової та середньої освіти. Ґрунтуючись на основних положеннях нормативно-правових документів, увага педагогів усе більше фокусується на створенні нової моделі навчального закладу як відкритої соціальної системи, що використовує у своїй діяльності загальні закономірності сучасного менеджменту. Визнання необхідності свідомого управління змінами, передбачення інноваційної діяльності, регулювання, пристосування до змінних зовнішніх умов прискорює процес оновлення методів та форм

організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ).

Організаційна культура (ОК) – це явище, що існувало завжди, але увагу йому стали приділяти на певному етапі розвитку підприємств і персоналу, який працює у великих організаціях. Саме організаційна культура, яка включає сукупність цінностей, норм і зразків поведінки колективу, виступає вагомим фактором розвитку навчального закладу. До ОК відносять основні філософські ідеї та положення, що прийняті в організації й становлять її основу. Так, Дж. Ньюстром і К. Девіс писали, що в більшості випадків біля «джерел» культури – вище керівництво організації [5].

Організаційна культура складається з комплексу взаємопов'язаних факторів (досвід минулий та нинішній, структурні та соціально-психологічні, національно-культурні характеристики, а також погляди, цілі, потреби та цінності людей, що працюють в організації). Останніми роками в менеджменті велика увага приділяється інноваційній діяльності в ЗНЗ.

Проблемі розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) присвячено праці таких вітчизняних і зарубіжних учених, як М. Альберт, Л. Васильченко, Г. Сльникова, М. Елвессон, А. Жуковська, Л. Калініна, В. Луговий, В. Маслов, М. Мескон, Н. Островерхова, В. Оучі, Є. Руднев, Ж. Серкіс, Е. Смірнов, Г. Тимошко, К. Ушаков, К. Ханді, Ф. Хедоурі, Г. Хофстеде, Е. Шейн, Т. Шамова.

Невід'ємною умовою розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів є інновації, які в своєму розумінні виступають як рушії їх якісних змін. Проблема управління закладом освіти є предметом досліджень багатьох науковців. Загальні питання управління закладами освіти досліджувалися здебільшого в галузі загальної середньої освіти Б. Гершунським, Г. Дмитренком, В. Журавським, Ю. Конаржевським, Н. Лукашевичем, М. Поташником, В. Пекельною, Л. Вашенко, В. Огнев'юком, А. Підласим, О. Поповою. З іншого боку, науковці всього світу приділяють особливу увагу вивченню питання інноваційних технологій в освіті. Серед науковців, які внесли значний доробок у дослідження цього напрямку, варто виокремити праці І. Беха, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти,

О. Попової, Л. Подимової, А. Пригожина, В. Сластьоніна,  
А. Хуторського.

*Метою статті* є визначення основних чинників організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів та здатність впливу інноваційного середовища ЗНЗ на її розвиток.

У педагогічній теорії і практиці залишається невирішеною проблема невідповідності вимог до власне процесу управління навчальними закладами. Вирішення цієї проблеми є не лише потребою часу, а й необхідністю щодо забезпечення вищого рівня управління ЗНЗ. Вона потребує розробки й теоретичного обґрунтування наукових основ менеджменту освітніх інновацій – складової теорії управління інноваційними освітніми процесами.

Управління інноваційним процесами в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасними дослідниками як частина управлінської діяльності, у якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння новизни забезпечується цілеспрямованість та організованість діяльності колективу школи щодо нарощення її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [1]. Відповідно до цього підготовка та реалізація інновацій передбачає грамотне використання методології системного підходу, широке залучення методів системного аналізу, формальних і неформальних способів дослідження ефективності управління такими процесами.

Слід зазначити, що поряд із поняттям «управління інноваціями» часто зустрічається поняття «управління змінами». Останнє поняття, на нашу думку, значно ширше, оскільки передбачає управління не тільки одним інноваційним процесом як об'єктом управління, а й іншими об'єктами, а саме: управління розвитком, управління якістю освіти, управління конфліктами, управління саморозвитком тощо [7].

Поняття «зміна» і похідне від нього – «управління змінами» можуть характеризувати процеси управління нововведеннями як відповідними ознаками таких змін. Виходячи з вищезазначеного, можна вважати, що поняття «управління змінами» охоплює інновації не тільки в педагогічних технологіях, а й в усіх системах шкільної організації. Саме з цього погляду заслуговує на увагу думка О. Попової, яка визначає поняття «управління інноваційними



процесами» як нову функцію сучасного навчального закладу, необхідність якої обумовлена віяннями часу, потребою своєчасно й адекватно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі [7].

Під управлінням нововведеннями вчена розуміє процес планування, організації, регулювання і контролю впровадження інновацій у практику творення інноваційного освітнього середовища навчального закладу, результатом якого є розроблені та експериментально апробовані авторські навчальні програми, концепції, методики, освітньо-виховні технології.

Однак у своєму дослідженні автор обмежується організацією експериментальної діяльності, у якій однією з головних ідей, що забезпечують ефективність інноваційних процесів, визначена турбота про учня та вчителя з боку адміністрації школи. Зазначимо, що в сучасній практиці реалізуються різні підходи до управління інноваційною діяльністю [1]. Виділяють підходи за суб'єктами управління (адміністративне, парсипативне); за орієнтацією на процес або на результат. Однак основою всіх підходів є забезпечення організаційно-педагогічних умов для інноваційної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що до таких умов належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційних процесів, сприятлива соціально-психологічна атмосфера, готовність учителя до інноваційної діяльності, подолання опору змінам [3]. Однак практика управління інноваційною діяльністю свідчить, що навіть найвищий за певних умов результат ще не є показником його ефективності. Ігнорування цільового і ціннісного аспекту таких змін призводить до формалізму в результатах інноваційної діяльності.

Особливе значення в цих процесах має стратегія управління інноваційною діяльністю, яка визначає вектор розвитку інноваційної інфраструктури, забезпечує пріоритети інноваційної діяльності, сприяє розвитку інноваційного освітнього середовища в школі.

До важливих умов формування ефективного освітнього середовища відносять: визначення і ранжування довгострокових цілей управлінських та педагогічних процесів у навчальному закладі; формування стратегії й довгострокового плану розвитку відповідно до визначеної стратегії; постійне оцінювання та критичний розгляд

можливих шляхів досягнення поставлених цілей; запровадження тих чи інших актуальних інновацій; вибір об'єктів управління та поступове здійснення управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію до несподіваних змін процесів управління, навчання, виховання і розвитку, професійного і творчого зростання кадрів тощо.

Зазначимо, що управління інноваційними процесами розглядається сучасною наукою як важлива передумова якісних змін у системі шкільної освіти. Виходячи з цього, основними показниками якості управління інноваційними процесами в сучасній школі визначено: показники рівня розвитку інноваційного простору школи, показники якості інноваційних процесів, показники якості навчально-виховного процесу. Додатковими показниками ефективності управління інноваціями можуть виступати: розвиток інформаційного поля інноваційного простору школи, рівень зовнішніх та внутрішніх комунікаційних зв'язків, ефективність моніторингових досліджень ходу та результативності інноваційних процесів. Важливого значення при цьому набувають механізми управління інноваційними процесами, а саме: забезпечення умов для інноваційної діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне); інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів; оптимізація інформаційного обміну в інноваційних процесах.

Ефективність таких механізмів визначається здатністю суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні методи, які, зі свого боку, є переконливими складниками успішного розвитку організаційної культури ЗНЗ.

Важливу роль в управлінні інноваційними процесами в закладах освіти відіграє технологічний аспект. Технологічність як здатність управлінця бачити процесуальну цілісність є однією з умов ефективного управління нововведеннями й теж позиціонується як важливий складник розвитку організаційної культури ЗНЗ.

Отже, управління інноваційними процесами в навчальному

закладі, на нашу думку, є важливою умовою позитивного розвитку організаційної культури ЗНЗ.

Натомість у нашому дослідженні розроблена модель, яка охоплює найважливіші складові управління інноваційними процесами. Структура моделі складається з конкретних етапів, що являють собою послідовність управлінських дій у процесі управління інноваціями, основного змісту управління на кожному з етапів; пріоритетних функцій; умов, від яких залежить ефективність інноваційних процесів. Усі етапи тісно пов'язані між собою, і неповна реалізація якогось з них призводить до збою у цілій системі.

*Перший етап* цієї технології включає діагностику готовності педагогічного колективу до інноваційної діяльності. На цьому етапі основним змістом управлінської діяльності визначено: аналіз зовнішнього та внутрішнього середовищ школи, діагностику можливостей педагогічної системи та визначення потреб у ресурсах. Важливим при цьому стало запровадження моніторингу готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності, де основним критеріальним рівнем виступає готовність до інноваційних змін. Функції експертизи ми визначили як провідні на цьому етапі технології. До важливих умов, які забезпечують ефективність цього етапу, віднесено гуманістичне спрямування експертизи, оптимальність у виборі методів діагностики, доцільність методів аналітичної діяльності та своєчасне усунення перешкод до інноваційної діяльності.

*Другий етап* технології передбачає прогнозування та проектування змін у загальноосвітньому навчальному закладі. Зміст цього етапу включає вибір стратегій змін, формування системи показників інноваційних перетворень, вибір критеріїв їхнього оцінювання та програмування заходів щодо управління інноваціями. Пріоритетними функціями на цьому етапі ми визначили стратегічно-цільові, організаційно-управлінські, серед яких проектування та моделювання виступають провідними. Умови, які забезпечують ефективність цього технологічного етапу, характеризуються гуманістичними підходами до визначення цілей інноваційних змін, відповідністю змісту інновацій цілям шкільної організації та якісним програмним забезпеченням.

*Третій етап* передбачає створення умов для інноваційної

діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Основний зміст цього етапу полягає у створенні нормативно-правового, організаційно-управлінського та соціально-психологічного забезпечення шкільних інновацій. Серед важливих управлінських функцій визначено операційно-управлінські та соціокультурні, які створюють сприятливе внутрішкільне інноваційне середовище. Ефективність цього технологічного етапу забезпечується узгодженням дій та цілей шкільної організації з діями та цілями кожного члена педагогічного колективу, сприятливими комунікаціями та адаптивністю і гнучкістю організаційної культури школи. Особистісно зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом на цьому етапі стає провідним.

*Четвертий етап* технології включає процеси керівництва інноваційною внутрішньо шкільною діяльністю. До змісту діяльності на цьому етапі входять поетапне регулювання інноваційних процесів, координація інновацій та розвиток інноваційного простору школи. Основними управлінськими функціями цього етапу визначено регулювання та координацію, мотивацію та керівництво. Ефективність цього етапу зумовлена ефективним лідерством, наступністю кращих шкільних традицій, високим рівнем самоосвіти учасників педагогічного процесу та постійною мотивацією інноваційної діяльності.

Основу *п'ятого етапу* складає діагностика результатів інноваційної діяльності. До змісту цього етапу включено перевірку відповідності між отриманими результатами та запланованими, їх узгодженість із цілями організаційної культури школи. Провідними функціями на цьому етапі виступають діагностичні, інформаційні та презентаційні.

Усі етапи розробленої нами технології характеризують закономірну послідовність формування й здійснення ефективних управлінських дій через посилення їхньої гуманістичної складової. Вони вказують на загальний зміст управління й разом із тим відбивають специфічні умови досягнення ефективного інноваційного середовища школи.

На наш погляд, технологія орієнтує управлінця, з одного боку, на послідовність та раціональність управлінських дій, а з іншого, на можливість максимально корисно використати весь арсенал

гуманістичних засад для ефективного управління інноваційними процесами в системі шкільної освіти. Ефективність реалізації цієї технології можлива лише за умови цілеспрямованих управлінських дій на кожному з етапів управління нововведеннями. Важливе значення при цьому відводиться управлінським рішенням, які в умовах інноваційного розвитку шкільного середовища набувають вирішального значення. До ознак ефективного прийняття управлінського рішення ми відносимо: колегіальність у прийнятті важливих рішень щодо інноваційних змін у навчальному закладі, гуманність у передумові управлінських рішень, прогностичність рішень (здатність передбачати результати змін), неупередженість до динаміки змін (розглядати зміни не як загрозу, а як можливий варіант розвитку навчально-виховного процесу, школи, вчителя тощо), пріоритетність стратегічних рішень щодо запровадження нововведень.

Особливу роль в успішному управлінні інноваціями відіграє експертна функція. Оцінка педагогічних інновацій – це важлива складова експертної функції суб'єктів внутрішньошкільного управління. У системі управління нововведеннями, як зазначають дослідники, необхідно забезпечити всебічне й багатоаспектне вивчення інновацій (проекування, моніторинг, регулювання, корекцію), без чого неможливе компетентне визначення їх ефективності, доцільності наукового забезпечення та розповсюдження досвіду. Тому паралельно з інноваційними процесами має діяти ефективна система експертизи продуктів інноваційної діяльності. Ця проблема ґрунтовно розкрита вітчизняною дослідницею Л. Даниленко [2]. Висвітлюючи технологію оцінювання педагогічних інновацій через різноманітні показники й параметри, вчена обґрунтовує важливість гуманітарного підходу до такого оцінювання, провідну роль у якому відіграє експерт – той, хто оцінює інновацію. Від людських якостей експерта великою мірою залежить і оцінювання новації. Звертаємо увагу на те, що самоекспертиза педагогічної інновації самим учителем є стимулюючим фактором його самовдосконалення, сприяє підвищенню як загальної культури вчителя, так і його професійної компетентності. На самоекспертизу як фактор актуалізації самооцінки та самокорекції своєї діяльності вчителем звертають

увагу українські дослідники Г. Єльникова та Н. Острроверхова [4].

Отже, дослідження проблем успішного управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах дало змогу виявити чинники, які стимулюють таку діяльність і забезпечують їх прогресивний розвиток. Насамперед це створення умов для інноваційної діяльності, цільовий та ціннісний аспект управління, його технологічне забезпечення. Безперечно, є й залишаються проблеми, з якими стикаються менеджери освіти в процесі управління нововведеннями, як-от: розвиток інноваційного потенціалу вчителя, долання опору змінам. Це важливі питання, які мають розв'язувати науковці і практики в процесі розвитку організаційної культури ЗНЗ.

Відомо, що в умовах формування інноваційного шкільного середовища зазнає змін система цінностей, які нівелюються й примножуються як у суспільстві, так і на рівні педагогічних та учнівських колективів.

Нагадаємо, що серед основних груп складових елементів культури *цінності* посідають важливе місце поряд із символами, традиціями, ритуалами. Цінності, на думку дослідника Ю. Палехи, відображують найбільш суттєвий рівень культури, вони включають не завжди чітко усвідомлені, але досить стійкі уявлення про добро і зло, гарне і потворне, істинне чи оманливе, справедливе чи несправедливе [6].

Оскільки ж ядро організаційної культури складає саме система цінностей, то проблема формування, закріплення та розвитку її стала дуже актуальною для формування інноваційного шкільного середовища. Зі свого боку, цей процес прямо залежить від позиції управлінської команди, сповідування та примноження нею організаційних цінностей. Вони виявляються в стратегії діяльності навчального закладу, яку проголошує і здійснює керівництво, визначенні місії та цілей діяльності колективу, у політичних та соціальних поглядах і ставленнях до внутрішнього і зовнішнього середовища навчального закладу. Характер ділового, і не лише формального, спілкування зі співробітниками, зразки повсякденної поведінки керівництва впливають на рівень організаційної культури навчального закладу. Тож, рівень управлінської культури керівника виступає важливим фактором формування та розвитку організаційної культури [5].

Отже, завдання вдосконалення управління НЗ є невід'ємною ланкою модернізації шкільної освіти, а інноваційна організаційна культура – надійним інструментом вдосконалення діяльності персоналу. Саме керівник виконує важливу функцію управління персоналом, реалізація якої має безпосередній вплив на стан організаційної культури в НЗ [8].

Організаційна культура – це система суспільно-прогресивних формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних і групових інтересів, особливостей поведінки персоналу певної організаційної структури ЗНЗ, стилю керівництва, показників задоволеності працівників умовами праці, рівня взаємного співробітництва і сумісності працівників між собою і з організацією, перспектив інноваційного розвитку ЗНЗ. На організаційну культуру школи впливають звички і схильності, потреби й інтереси, політичні погляди, професійні компетентності, організаційні цінності всіх учасників навчально-виховного процесу. До елементів складових організаційної культури школи відносяться наступні якості організаційної культури особистості: позитивна реакція на осіб, що мають владу, бажання конкурувати, уміння переконувати, прагнення грати роль неформального лідера роботи.

Формування організаційної культури відбувається з часом. Вона вбирає досвід працівників, враховує цілі та установки організації. Загальна мета організаційної культури – створення інноваційного шкільного середовища для об'єднання працівників в єдиний колектив, що сповідує певні етичні, моральні та культурні цінності та позиціонує їх у процесі формування конкурентоспроможного випускника ЗНЗ.

### Література

- 1. Ващенко Л. М.** Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К. : Видавниче об'єднання «Гираж», 2005. – 380 с.
- 2. Даниленко Л. І.** Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : зб. наук. праць. – К. : ІЗМН, 2000. – Вип. 3. – С. 6-12.
- 3. Дичківська І. Д.** Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. Д. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 4. Єльнікова Г. В.** Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО,

1999. – 303 с. **5. Ньюстром Дж.** Организационное поведение : Поведение человека на рабочем месте : [пер. с англ.] / Дж. Ньюстром, К. Девис. – СПб., Питер, 2000. – 447 с. **6. Палеха Ю. І.** Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури : [навч. посіб] / Палеха Ю. І. – 2-ге вид. доповн. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 337 с. **7. Попова О. В.** Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О. В. Попова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : Держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1999. – Вип. 9. – С.10-15. **8. Свистун В. І.** Функції керівника ПТНЗ, які сприяють розвитку організаційної культури / В. І. Свистун // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези ІХ Міжнародної конференції з організаційної та економічної психології, м. Київ, 30-31 травня 2013 р. / [за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки]. – К.-Алчевськ : Дон ДТУ, 2013. – 160 с.

### SUMMARY

**Usatenko V. Prime factors of the development of general educational institution organizational culture in terms of innovative educational environment.**

The article reveals the essence of innovative processes in institutions of secondary education, which is considered by modern researchers as a part of management, that means planning, organization, management and control of development process and assimilates innovation-provided focus and organization of a school teaching staff on increasing its educational potential, and, consequently, obtaining qualitatively new results of education.

Studies of successful management of innovation processes in schools made it possible to identify the factors that ensure their progressive development. First, is to create conditions for innovating target and value aspects of its technological support. Undoubtedly, there are still problems faced by managers in the management of educational innovations, such as: the development of the innovative capacity of teachers, overcoming resistance to change. These are questions that have to be solved by researchers and practitioners in the development of GEI organizational culture.

The task of improving the management of the educational institution is an integral element of the modernization of school education, and innovative organizational culture – is a reliable tool for staff improvement. A manager has an important function of innovative educational environment management, the implementation of which has a direct impact on the organizational culture in NZ.

*Key words:* organizational culture, general education, innovation, innovative learning environment.



## РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 378:53-051(438)

*Наталія Бабченко*

### ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ФІЗИКИ У ВНЗ ПОЛЬЩІ

Статтю присвячено аналізу українських та зарубіжних лексикографічних джерел для визначення сутності та змісту таких понять як «професійна підготовка», «магістр», «магістр з фізики», «вищий навчальний заклад». Проаналізовано підходи до тлумачення цих понять українськими та польськими педагогами. Здійснено порівняння професійної підготовки магістрів з фізики в Україні та Польщі. Подано класифікацію типів польських та українських ВНЗ, які здійснюють професійну підготовку магістрів у галузі фізики. Запропоновано авторське тлумачення поняття «професійна підготовка магістрів з фізики у вищих навчальних закладах Польщі».

*Ключові слова:* професійна підготовка, магістр, магістр з фізики, вищий навчальний заклад.

**Бабченко Н. Понятийно-терминологический инструментарий сравнительно-педагогического исследования профессиональной подготовки магистров по физике у ВУЗах Польши.**

Статья посвящена анализу украинских и зарубежных лексикографических источников для определения сущности и содержания таких понятий, как «профессиональная подготовка», «магистр», «магистр физики», «высшее учебное заведение». Проанализированы подходы к толкованию этих понятий украинскими и польскими педагогами. Проведено сравнение профессиональной подготовки магистров по физике в Украине и Польше. Представлена классификация типов польских и украинских вузов, осуществляющих профессиональную подготовку магистров в области физики. Предложено авторское толкование понятия «профессиональная подготовка магистров по физике в высших учебных заведениях».

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, магистр, магистр физики, высшее учебное заведение.

Стрімкі темпи науково-технічного прогресу визначили потребу сучасного суспільства в підготовці висококваліфікованих фахівців у галузі фізики. Підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного здійснювати кваліфіковану теоретичну, технічну та спеціальну роботу, пов'язану із застосуванням набутих знань, загальних та спеціальних компетентностей у галузі фізики, є одним із найважливіших завдань національної системи освіти. Згідно з цим, процес підготовки магістрів з фізики у вищих навчальних закладах (ВНЗ) повинен бути переведений на новий, значно вищий рівень.

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та ряд нормативних документів Міністерства освіти і науки України вимагають формування та застосування нових концепцій, доктрин, підходів, технологій, методів, форм та засобів до професійної підготовки магістрів. Державна політика у сфері вищої освіти України, відповідно до закону «Про вищу освіту» [4, стаття 3], ґрунтується на принципі міжнародної інтеграції системи вищої освіти України в Європейський та міжнародний простір. Тому професійна підготовка магістрів з фізики в Україні повинна враховувати передовий досвід розвинених країн світу, зокрема таких, як Польща.

Викладачі та науковці Польщі займаються активним вивченням освітніх проблем своєї країни. Про це свідчить велика кількість різноманітних науково-методичних публікацій у галузі вищої освіти. Це дослідження таких провідних науковців та викладачів-практиків, як Т. Левовицький, Р. Пахочіньський, Ю. Дорошевська та інші. Аналіз праць українських науковців вказує на зростання інтересу вітчизняних педагогів до особливостей системи вищої освіти в Польщі. Професійна підготовка магістрів у Польщі розглядається в працях А. Василюка, В. Павловської, Р. Пасічника, Є. Вільчковського та ін.

Слід констатувати, що в українській науковій літературі ще не проведено всебічного конструктивного аналізу професійної підготовки магістрів з фізики у ВНЗ Польщі. Не було розглянуто змісту та сутності поняття «професійна підготовка магістрів з фізики у ВНЗ» та не запропоновано його тлумачення.

*Мета статті* – проаналізувати досвід професійної підготовки магістрів з фізики у ВНЗ Польщі; здійснити аналіз українських та зарубіжних лексикографічних джерел для визначення сутності та

змісту поняття «професійна підготовка магістрів з фізики у вищих навчальних закладах Польщі».

Процес професійної підготовки магістрів з фізики у ВНЗ Польщі не може бути розглянутий без урахування змісту основних понять дослідження. Характеристику розпочнемо з аналізу поняття «професійна підготовка». Варто зауважити, що розкривати зміст понять дослідження ми будемо з опорою на польськомовні, англійськомовні та українськомовні нормативні, наукові джерела, у яких ураховано результати досліджень провідних учених, присвячені питанню професійної підготовки магістрів з фізики.

Розглянемо, як трактують поняття «професійна підготовка» українськомовні джерела. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» розглядає поняття «підготовка» як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності. А термін «професійна» – у двох значеннях: як прикметник до слова «професія», що вживається в значенні «пов'язана з певною професією»; та як прикметник до слова «професіонал» [1, ст. 167, 995]. Тобто можна сказати, що професійна підготовка – це набуття запасу знань, навичок, досвіду, пов'язаного з певною професією в процесі навчання й практичної діяльності, метою якої є підготовка професіонала. Професіонал – суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професійної діяльності, високий професійний і соціальний статус, систему особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, яка динамічно розвивається, він постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що мають виробниче і соціальне значення [5, ст. 164]. Н. Герасимова, Н. Косярум, В. Король, О. Савченко в «Словнику-довіднику з педагогіки і психології вищої школи» трактують поняття «професійної підготовки» як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [5, с. 161].

Схоже трактування поняття «професійної підготовки» подано в «Українському педагогічному словнику». Окреслене поняття ототожнюють із поняттям «професійна освіта»: підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури [2, с. 275].

«Український педагогічний енциклопедичний словник» дає таке визначення «професійної підготовки» – система професійного навчання, метою якого є прискорення набуття людиною, що навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [2, с. 384].

О. Аніщенко розглядає «професійну підготовку» як процес формування в ході навчання та практичної діяльності готовності до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються [3, с. 742].

Більш широке визначення дає В. Рибалка, розглядаючи «професійну підготовку» як планомірні, організовані заходи, спрямовані на засвоєння трудових, професійних знання, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимовам професії [3, с. 676].

Т. Танько у своєму докторському дослідженні пропонує таке трактування «професійної підготовки»: система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне до її виконання [7, с. 112].

Одне з найповніших тлумачень поняття «професійної підготовки» знаходимо в «Словнику термінів з професійної освіти» за загальною редакцією О. Шапран, де авторський колектив трактує «професійну підготовку» як неперервний і керований процес набуття майбутніми фахівцями сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. За словами авторів, термін «професійна підготовка» використовується у двох значеннях: широкому – як організація навчання професійних кадрів; і вузькому сенсі – як прискорена форма набування професійних навичок [6, с. 188].

Проаналізуємо визначення поняття «професійна підготовка» в іншомовних джерелах. «Міжнародна енциклопедія освіти» розглядає поняття «професійна підготовка» як набуття певних знань та умінь, притаманних для певної спеціальності та з метою виконання конкретної роботи [8, с. 204].

«Словник польської мови» за редакцією Б. Дорошевського та «Великий словник польської мови» визначає поняття «професійна підготовка» (*zawodowie, fachowie, profesjonalnie przygotowanie*) як здобуття в процесі навчання ґрунтовних знань та високих умінь для професійної діяльності в певній галузі; процес навчання спеціалістів у певній професійній царині. Під «спеціалістом» (*specjalista*) розуміють людину, яка володіє ґрунтовними знаннями, вміннями, навичками, якостями в певній галузі або спеціальності (у сфері професійної діяльності). Також слово «спеціаліст» можна трактувати як знавець, професіонал у певній галузі (*fachowiec, profesjonalista*) [9; 11].

Узагальнивши вітчизняні та іноземні трактування поняття «професійна підготовка», ми під «професійною підготовкою» розуміємо цілеспрямований процес здобуття певної професійної кваліфікації за відповідною спеціальністю, що включає в себе оволодіння певною системою професійних знань, умінь, навичок, якостей, норм поведінки, розвиток професійної компетентності, формування прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, професійної готовності та самостійності для здійснення подальшої ефективної професійної діяльності.

Проаналізуємо трактування поняття «магістр». Слово «магістр», згідно з «Великим тлумачним словником», означає (з латинської *magister* – начальник, учитель): 1) у середні віки – голова духовного лицарського ордену; 2) у Візантії – придворний титул; 3) у середньовічній школі – викладач «семи вільних мистецтв», пізніше – ступінь випускників філософських факультетів університетів; 4) в деяких країнах – перший учений ступінь, що присуджується після спеціального іспиту та захисту дисертації; учений ступінь, середній між бакалавром та кандидатом (або доктором наук); присуджується бакалаврам після додаткового курсу навчання та спеціального іспиту [1, с. 502; 3, с. 468; 2, с. 267; 6, с. 125; 5, с. 107].

Закон України «Про вищу освіту» дає таке визначення: «магістр» – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні (магістерському) вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми [4, стаття 5].

«Міжнародна енциклопедія освіти» говорить, що «магістр» – це людина, яка отримала «магістерський ступінь». Зі свого боку, «магістерський ступінь» трактується як ступінь, що присвоюється по завершенні програми на підставі ступеня бакалавра [8, с. 1537].

У польських наукових джерелах поняття «магістр» (magister) трактується як особа, яка здобула професійний ступінь, закінчила навчання на другому академічному рівні, написала й захистила необхідну наукову роботу та здала передбачений процедурою вищого навчального закладу заключний іспит [9; 11].

Проаналізувавши в польській науковій літературі всі підходи до трактування поняття «магістр», даємо йому таке визначення: професійний ступінь, який присвоюється випускникам II рівня навчання або Єдиного магістерського рівня після успішного захисту магістерської роботи та складання передбачених вищим навчальним закладом магістерських іспитів.

Щодо поняття «магістр з фізики», то в Польщі магістр з фізики або в галузі фізики – це особа, яка здобула професійний ступінь магістр чи магістр-інженер, навчаючись на II рівні за напрямом «фізика» (kierunek studiow fizyka).

Професійна підготовка магістрів з фізики як у Польщі, так і в Україні здійснюється в певних вищих навчальних закладах. Термін «вищий навчальний заклад» відповідно до статті 1 закону України «Про вищу освіту» означає окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів та здібностей [4, стаття 1]. В Україні здійснюють підготовку магістрів такі вищі навчальні заклади: університет, академія, інститут.

Вищий навчальний заклад у Польщі (uczelnia, szkoły wysze) – це установа, що надає вищу освіту, створена в порядку, встановленому законом. Залежно від юридичного статусу засновника, способу створення і джерела фінансування, ВНЗ Польщі поділяються на державні – створені відповідним органом державної влади чи державною адміністрацією і фінансуються державою; недержавні –

створені на підставі рішення міністерства юридичними чи фізичними особами, які не є органами державної влади або місцевого самоврядування, діяльність яких не фінансується державою [10, стаття 2].

Залежно від наявності або відсутності права присуджувати докторський ступінь (PhD), вищі навчальні заклади поділяються на професійні (zawodowa), які не мають права присудження докторського ступеня, але здійснюють навчання на I та II рівнях освіти; академічні (akademicka) – провадять навчання на I та II рівнях освіти та мають право присудження докторського ступеня [10, стаття 2].

Залежно від того, хто з Ради міністрів Польщі ліцензує і здійснює подальший нагляд за дотриманням положень закону «Про вищу освіту», ВНЗ поділяються на військові ВНЗ, державних служб, художні, медичні, морські [10, стаття 2].

Академічні вищі навчальні заклади здійснюють навчання студентів за I, II та єдиним магістерським рівнями освіти та залежно від обсягу й характеру повноважень із присудженням докторського ступеня (PhD) класифікуються на: університет (uniwersytet), технічний університет (uniwersytet techniczny), академія (academia), політехнічний університет (politechnika) [10, стаття 3].

У ході аналізу українських та зарубіжних лексикографічних джерел ми з'ясували, що поняття «професійна підготовка магістрів з фізики у ВНЗ Польщі» ґрунтується на розумінні таких понять, як «професійна підготовка», «магістр», «фізика», «вищий навчальний заклад» та має такий зміст. Професійна підготовка магістрів з фізики у ВНЗ Польщі – цілеспрямований процес здобуття професійного ступеня магістр на II освітньому або Єдиному магістерському рівнях за напрямом «фізика» в одному з видів ВНЗ, передбачених законом Польщі «Про вищу освіту», які надають вищу освіту за обраним напрямом, що включає в себе оволодіння певною системою професійних знань, умінь, навичок у галузі фізики, особистих якостей, норм поведінки, розвиток професійних та соціальних компетентностей, формування прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, професійної готовності та самостійності для здійснення подальшої ефективної професійної діяльності.

Отже, ми проаналізували досвід професійної підготовки магістрів з фізики у ВНЗ Польщі; здійснили аналіз українських та зарубіжних лексикографічних джерел та визначили сутність та зміст поняття «професійна підготовка магістрів з фізики у вищих навчальних закладах Польщі». Також окреслили перспективи подальших досліджень в аналізі можливості та доцільності використання польського досвіду професійної підготовки магістрів з фізики у вітчизняній системі освіти.

### Література

**1. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.  
**2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.  
**3. Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.  
**4. Закон України** «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/155618/print> 1382948206521198.  
**5. Український словник-довідник** з педагогіки і психології вищої школи / Н. Є. Герасимова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 212 с.  
**6. Словник** термінів з професійної освіти / [авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран]. – Переяслав-Хмельницький : Видавництво К.С.В., 2013. – 276 с.  
**7. Танько Т. П.** Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Танько Тетяна Петрівна. – Х., 2004. – 503 с.  
**8. International Encyclopedia of Education** / P. Peterson, E. Baker, V. McGaw, edit. – [Oxford] : Elsevier, Academic Press, 2010. – 6957 p.  
**9. Słownik języka polskiego** pod red. W Doroszewskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/magister;5448709.html>.  
**10. USTAWA** z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym [Електронний ресурс] // Dziennik Ustaw. – 2005. – Nr 164. – Poz. 1365. – Режим доступу : <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>.  
**11. Wielki słownik** języka polskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://wsjp.pl/index.php?pokaz=publikacje\\_media&1=15&ind=0](http://wsjp.pl/index.php?pokaz=publikacje_media&1=15&ind=0).



**SUMMARY**

**Babchenko N. The terminological toolkit of pedagogical comparative research in professional training of Masters of Physics in higher educational institutions of Poland.**

The article is devoted to the analysis of Ukrainian and foreign lexicographical sources for determining essence and content of such concepts as «professional training», «Master», «Master of Physics», «higher education institution». The approaches to the interpretation of these concepts were analyzed by Ukrainian and Polish teachers. We have compared the professional training of Masters of Physics in Ukraine and Poland. We submitted the classification of types of Polish and Ukrainian higher educational institutions that carry out professional training of Masters of Physics. We offered the authorial interpretation of the concept of «professional training of Masters of Physics in higher educational institutions».

The professional training of Masters of Physics at universities in Poland is a purposeful process of obtaining a professional Master's degree or Unified Master's levels in «Physics» in one of the types of universities, which are prescribed by Poland's law «of higher education», that provides higher education in the selected course, which includes mastering of a certain system of professional knowledge and skills in Physics, personality traits, accepted standard of conduct, development of professional and social competencies, formation of desire for self-improvement, professional readiness and independence to carry out further efficient professional activity.

The following methods of investigation were used: theoretical (analysis and generalization of pedagogical scientific literature), empirical (observation, document examination, analysis of programs or textbook content).

The comparison method is used to compare the system of professional training of Masters of Physics in Poland and Ukraine.

We also outlined the prospects for further research to analyze the possibilities and expediency of using the Polish experience in professional training of Masters of Physics in the national education system.

*Key words:* «professional training», «Master», «Master of Physics», «higher education institution».

УДК 378.017.4:355-051

*Андрій Бухун*

**ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ  
ОФІЦЕРІВ: ДОПРОФЕСІЙНИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ТА  
СИСТЕМА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

У статті систематизовано теоретичні ідеї стосовно розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів, проведено

характеристику допрофесійного етапу цього розвитку з виокремленням системи громадянських компетентностей старшокласників у єдності знаннєвого, ціннісного, діяльнісного і процесуально-особистісного компонентів, набутих у процесі орієнтації на професію військового.

*Ключові слова:* громадянськість, майбутні офіцери, компоненти компетентності, допрофесійний етап розвитку громадянської компетентності.

### **Бухун А. Гражданская компетентность будущих офицеров: предпрофессиональный этап развития и система компетентностей.**

В статье систематизированы теоретические идеи о развитии гражданской компетентности будущих офицеров, проведена характеристика предпрофессионального этапа такого развития с определением системы гражданских компетентностей старшеклассников в единстве соответствующих знаний, ценностного, деятельностного и процессуально-личностного компонентов, сформированных в процессе ориентации на профессию военного.

*Ключевые слова:* гражданственность, будущие офицеры, компоненты компетентности, допрофессиональный этап развития гражданской компетентности.

Актуальність дослідження зумовлена пріоритетністю завдань вищих військових навчальних закладів щодо сформованості у випускників готовності до свідомого захисту Батьківщини та розвитку власної громадянської компетентності й відповідних якостей їхніх підлеглих. Вона зростає в умовах ведення бойових дій на сході України, коли значна увага держави зосереджена на військово-патріотичному вихованні її громадян і формуванні громадянської компетентності майбутніх офіцерів.

Завдання щодо військово-патріотичного виховання дітей та молоді визначені Законом України «Про оборону України», Указом Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» та іншими нормативно-правовими актами. Зокрема, у згаданому Законі визначено, що «... підготовка держави до оборони в мирний час включає військово-патріотичне виховання громадян України, підготовку молоді до служби в Збройних Силах України, забезпечення престижу військової служби»; «... військові формування, утворені відповідно до законів України, та відповідні

правоохоронні органи: беруть участь у підготовці громадян України до військової служби, в тому числі допризовній підготовці молоді, підготовці призовників з військово-технічних спеціальностей, забезпеченні призову на строкову військову службу, навчальні (або перевірочні) та спеціальні збори і під час мобілізації, а також у військово-патріотичному вихованні громадян України» [3]. Відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, затвердженої Указом Президента України, посилюється значення громадянської освіти і виховання військовослужбовців [10].

Проте нині існує низка суперечностей між: вимогами сучасної військово-політичної ситуації й особливостями виховної роботи у Збройних Силах Української держави та нестачею відповідного кадрового забезпечення у військових колективах; об'єктивною необхідністю проведення виховних заходів із військовослужбовцями і змістом професійної підготовки майбутніх офіцерів до здійснення громадянського виховання; зростанням значення педагогічних знань як теоретичної основи виховного процесу і недостатньою орієнтацією його змісту і форм у вищих військових навчальних закладах на формування готовності майбутніх офіцерів-практиків до виховної діяльності з військовослужбовцями. Тому громадянське виховання залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики військової освіти, що змушує як науковців, так і діючих офіцерів шукати ефективні шляхи, форми, методи і засоби успішного її розв'язання.

Існує значна кількість досліджень учених, пов'язаних із вибором професії, зокрема – у педагогіці (В. Вострікова, М. Кузів, Л. Куліненко), економічній (Н. Тюхненко, Л. Кулешова, К. Бондарчук), філософській (А. Заліський, Л. Дворіченко) та інших сферах; процеси професійної орієнтації школярів на військову службу досліджують О. Гончаренко, В. Івашковський, А. Назарчук.

Основні положення професійної підготовки майбутніх фахівців до виховної роботи представлені в наукових працях В. Андрушенка, І. Бега, О. Дубасенюк, І. Зязюна, С. Карпенчук, М. Лещенко; педагогіки вищої школи – П. Воловика, С. Вітвицької, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін. Проблеми формування компетентності фахівців знайшли своє відображення в роботах Ю. Бабанського, К. Баханова,

М. Михайличенка, Т. Габая, П. Гальперіна, Б. Гершунського, Л. Кравченко, Н. Кузьміної, О. Пометун, Н. Тализіної та ін. Аспекти професійної підготовки військових фахівців висвітлені в наукових доробках А. Андреева, А. Барабанщикова, В. Вдов'юка, А. Галімова, В. Герасимова, В. Давидова та ін.; окремі аспекти організації виховного процесу у військових підрозділах – у працях О. Бикової, Н. Мойсеюк, О. Мороза, І. Підласого, В. Сластьоніна, В. Ягупова.

Значну увагу громадянському вихованню приділено сучасними вітчизняними науковцями (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, П. Ігнатенко, О. Киричук, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Чепіль, К. Чорна та ін.). У своєму дослідженні ми також враховували основні положення «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», розробленої групою науковців АПН України під керівництвом О. Сухомлинської. У пошуках шляхів і технологій розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів ми скористалися результатами дисертаційних досліджень (П. Вербицька, Н. Дерев'яно, С. Карпушкін, О. Красовська, О. Научитель, М. Рудь, О. Світличний, Н. Фролова).

Проте виявлено, що здобутки сучасної теорії і практики виховного процесу часто залишаються поза увагою педагогічних колективів вищих військових навчальних закладів, що свідчить про значні недоліки в системі формування готовності майбутніх офіцерів до громадянського виховання військовослужбовців, а також про необхідність розробки відповідного теоретичного й науково-методичного забезпечення цього процесу.

Метою *статті* обрано систематизацію теоретичних ідей стосовно розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів, характеристику допрофесійного етапу цього розвитку з виокремленням структури громадянських компетентностей старшокласників, набутих у процесі орієнтації на професію військового.

Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою завдання сформувати в нових поколіннях уміння вчитися та можливості динамічно орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці й подальшому неперервному здобутті освіти; акцентує необхідність

набуття кожною особистістю цінностей громадянськості й відповідальності за долю країни. Цьому сприяє компетентісно зорієнтований підхід до навчання і професійної підготовки, який зумовлює потребу в оволодінні сучасними *компетентностями*, що забезпечують особистості можливість повністю реалізувати в житті свій пізнавальний, творчий, діяльнісний потенціал. Тому в контексті цього дослідження поняття «громадянська компетентність» відкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи і результатів освітньої діяльності вищого військового навчального закладу, оскільки в основі концепції громадянської компетентності лежить ідея становлення особистості, яка не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні та громадянські якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання й беручи на себе відповідальність за стан конкретної обраної сфери діяльності й громадянського суспільства загалом.

Аналіз комплексу наукових джерел з обраної проблеми засвідчує, що компетентність не зводиться вченими ні до знань, ні до вмінь, а розглядається як сфера відношень, які існують між знаннями й дією в людській практиці; компетентність тлумачиться як специфічна здатність, яка надає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях [2]. Отже, більшість авторів під громадянською компетентністю розуміють здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і життєвому досвіді. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає такі складники компетентності, як загальні або ключові компетентності, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [4]; експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях [6]. Ключовими компетентностями, яких має набути кожен випускник загальноосвітнього і професійного навчального закладу, О. Пометун визначає навчальну, культурну, громадянську, соціальну та підприємницьку [8]. Під *громадянською компетентністю* вчена розуміє здатність усвідомлювати й піклуватися про права, інтереси та потреби людини й громадянина Української держави, відповідальність у захисті власних потреб та

інтересів суспільства. Як соціальний аспект громадянської компетентності вченими виокремлюється володіння особистістю сукупністю засобів, що дають можливість їй взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами [7].

Отже, перед системою загальної середньої і вищої військової освіти постає завдання формування в молодих українців такої якості, як готовність своєю навчальною, а потім і військовою працею забезпечити власний соціальний успіх та здійснити внесок у громадську, загальнодержавну справу, а, отже, ми можемо визначити два етапи розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів: I – допрофесійний, коли загальна середня освіта, забезпечуючи умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, здійснює виховання громадянина демократичного суспільства, буде зміст освіти таким чином, щоб випускники школи адаптувалися в самостійному житті, цілеспрямовано використали свій потенціал для самореалізації у професійному та особистому плані, особливо – за обставин вибору професії офіцера, до якої учень має бути готовим й інтелектуально, і морально, і фізично, здатним самостійно переосмислювати самоцінність знань, уміти добувати й переробляти інформацію, отриману з різних необхідних джерел; II – фундаментальний, або професійний, на якому відбувається вдосконалення громадянської компетентності в процесі опанування основами професії офіцера.

У зазначеному контексті місія компетентісно спрямованої середньої освіти полягає в тому, щоб сприяти становленню особистості як суб'єкта і проектувальника власного життя. Навчальна діяльність школи має ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктних засадах, коли учень і вчитель розглядаються повноправними партнерами, де кожна особистість має отримати можливість вибору своєї подальшої життєвої і професійної діяльності, у тому числі – військової. Вводячи систему профільного навчання в старших класах середньої школи, держава визначила освіту не лише компетентісною, а й особистісно зорієнтованою [4; 9]. Проаналізувавши сутність ключових компетентностей особистості учня, наданих Радою Європи, українські педагоги виявили таку особливість: практично всі вони несуть у собі ціннісні або діяльнісні риси, притаманні *громадянськості* (готовність реалізувати свої права

і свободи, поважати права інших, бути готовим брати на себе відповідальність тощо). Характеризуючи громадянськість як інтегровану якість особистості, що містить знання, цінності і вчинки, «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» підводить до висновку про майже повну ідентичність громадянськості і громадянської компетентності [4].

Нормативні джерела спрямовують, а практичний досвід роботи свідчить, що до формування громадянських компетентностей дітей і молоді мають залучатися всі інститути як держави, так і громадянського суспільства, адже не існує держави, яка б не була зацікавлена в консолідації зусиль народу і влади для досягнення добробуту, суспільної солідарності, свого захисту від ворогів – внутрішніх і зовнішніх. Важко також уявити громадянське суспільство, яке б не прагнуло до розбудови демократії, стабільності та взаєморозуміння. У розвитку громадянської компетентності особистості зацікавлені місцева громада, громадські організації, особливе ж місце належить школі, адже саме тут людина отримує перші громадянські знання і громадянський досвід.

Для характеристики допрофесійного етапу розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів вважаємо за необхідне акцентувати: існує кілька визначень поняття «громадянська компетентність»: О. Пометун вважає, що це здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства [7]; І. Тараненко визначає компетентність як здатність бути громадянином, який володіє демократичною громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовності до компетентної участі в громадянському житті [4].

Радою Європи розроблено відповідний *перелік умов формування громадянської компетентності* на уроці, у школі, у шкільному середовищі, в місцевій громаді та для широкого кола громадян:

- активна участь учнів, педагогів і батьків у демократичному управлінні навчальним закладом;
- демократизація методів навчання та виховання, відносин суб'єктів навчально-виховного процесу;

– поширення методів, орієнтованих на особистість учня і студента, зокрема реалізація педагогічних проектів, що ґрунтуються на спільній колективній меті та співпраці учасників, які опікуються освітою з питань демократичного громадянства (неурядові установи, підприємства, професійні організації);

– формування освітніх підходів, що тісно пов'язують теорію з практикою;

– залучення учнів і студентів до індивідуального та колективного оцінювання якості навчання;

– заохочення обмінів, зустрічей та партнерства між учнями, студентами і вчителями з різних навчальних закладів для міжособистісного взаєморозуміння;

– поширення підходів і методів освіти, що сприяють вихованню в суб'єктів навчально-виховного процесу толерантності та поваги до культурної і релігійної багатоманітності;

– зближення формальної і неформальної освіти;

– встановлення відносин громадянського партнерства між школою і сім'єю, громадою, ЗМІ [4].

До структурних компонентів громадянської компетентності учнів на допрофесійному етапі її розвитку відносимо:

– знанневий компонент: знання, які стосуються правил колективного життя, демократичних умов встановлення цих правил; про взаємодію влади, суспільства й особистості; про розбудову демократії (правові, політичні, соціальні); про свою національну культуру, історію, традиції, звичаї, мову; про сучасний світ (глобалізація, міжнародні відносини); принципів і цінностей прав людини, демократичних свобод [1].

– ціннісний компонент містить: повагу до Батьківщини, народу, держави, її символіки, традицій, мови; почуття власної гідності; повагу до цінностей прав людини, свободи, рівності, солідарності; визнання та дотримання законів, уміння орієнтуватись у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні та визначати власну позицію; толерантність, здатність до емпатії [1; 6; 7];

– діяльнісний компонент передбачає набуття особистістю здатностей робити вибір у ситуаціях реального життя; співпрацювати з органами державної влади та місцевого самоврядування; порозуміння з іншими, співпраці, роботи в команді; розробки й



упровадження спільних проєктів та вміння розв'язувати конфлікти відповідно до законів демократії [5];

– процесуально-особистісний компонент містить можливості: критично й незалежно мислити; брати на себе відповідальність; робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття рішень; брати участь у дебатах, аргументувати; поважати погляди інших людей [1; 2; 8].

Аналіз чинних нормативно-правових документів, державних стандартів освіти та навчальних програм загальноосвітньої школи дає змогу зробити висновок, що розвиток громадянської компетентності учнів забезпечує формування в них таких рис особистості, як поінформованість, схильність до дослідження, активність, ініціативність, комунікативність, відповідальна діяльність. Ці завдання вирішуються як у навчальному процесі, так і в позакласній та позашкільній роботі відповідно до ступенів шкільної освіти, змісту навчальних предметів та вікових особливостей учнів на кожному з них.

Для нас цікавою є старша школа, адже на цьому ступені освіти концентровано увагу на політологічних, правових та економічних аспектах громадянської компетентності, які передбачають розуміння сутності демократії, форм участі громадян у житті суспільства і держави, прав, обов'язків і свобод людини, форм і функцій державної влади, процесів прийняття рішень та контролю за ними, сутності ринкових відносин, економічних чинників розвитку демократичного суспільства тощо. Особливістю формування громадянських умінь на цьому ступені освіти є здатність учня свідомо застосовувати набуті знання, уміння й навички для розв'язання проблем власного життя, життя громади, держави і суспільства, орієнтуючись на цінності громадянського суспільства. Саме в цей період відбувається професійна орієнтація учнів, зокрема – й на військову сферу, що зумовлене також високою якістю національно-патріотичного виховання в школі, яке часто розглядається в контексті формування громадянськості особистості.

Отже, до змісту громадянської компетентності учнів старшої школи віднесено знання про: національні, європейські та загальнолюдські цінності; сутність демократії, демократичні цінності; права і свободи людини і громадянина, механізми їхнього

захисту; громадянське суспільство, політичну систему і механізми її функціонування, процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті суспільства на місцевому, національному, європейському та світовому рівні, контроль громадян над владою; роль ЗМІ в суспільному житті; процеси європейської інтеграції та глобалізації; сутність ринкових відносин, економічні чинники розвитку демократичного суспільства; про основи ефективної комунікації, вибір конструктивних форм взаємодії з іншими та вибір власної поведінки, стратегії розв'язання конфліктів [5].

Старшокласники, вступаючи до військових ВНЗ, повинні вміти: орієнтуватися в проблемах сучасного суспільного життя в Україні, Європі та світі й визначати власну позицію щодо їх розв'язання; взаємодіяти з органами державної влади, місцевого самоврядування та використовувати засоби громадського впливу на владні структури; реалізовувати та послідовно обстоювати й захищати свої права та інтереси; ефективно спілкуватися, долати стереотипи, войовничий націоналізм, расизм і нетерпимість, робити свідомий вибір та діяти відповідально; застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси і потреби інших громадян; брати участь у діяльності органів самоврядування, волонтерській діяльності у громаді; реалізовувати та обстоювати свої права як суб'єкта ринкових відносин, споживача і платника податків; орієнтуватися в умовах вільного ринку; володіти способами отримання інформації з різних джерел, використовувати ЗМІ, інтернет-ресурси та ІКТ; критично мислити [6].

Учні, що вступають до вищих військових навчальних закладів, усвідомлюють та вміють виявляти в поведінці та оцінках: розуміння цінності людини як вищої соціальної цінності, повагу до її прав і свобод, закону, прагнення до суспільної справедливості, рівноправності, активну та відповідальну громадянську позицію і розуміння громадянського обов'язку, плюралізм, міжкультурне взаєморозуміння і толерантність, бачення глобальної взаємозалежності й особистої відповідальності, патріотизм, повагу до національної історії, культури, мови, традицій. Окрім того, вони є зорієнтованими на професію військового та мають стійке прагнення захищати правопорядок і громадянські цінності як усередині країни, та і за її межами.

Аналіз теоретичних ідей стосовно розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів уможливив: виявлення низки суперечностей між вимогами сучасної військово-політичної ситуації, запитом суспільства на громадянськи компетентних офіцерів та реальним змістом підготовки фахівців у військових ВНЗ; підтвердження думки науковців щодо того, що гостро нагальним є розв'язання завдання формування в молодих українців готовності своєю навчальною, а потім – і військовою працею зробити реальний внесок у загальнодержавну громадську справу. Тому в структурі розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів виокремлено два етапи: I – допрофесійний (коли суб'єктами громадянської освіти і виховання є старшокласники, зорієнтовані на вибір професії військового); II – фундаментальний професійний (суб'єкти підготовки – майбутні офіцери, курсанти військових ВНЗ). Компонентами громадянської освіти на допрофесійному етапі визначено: знанневий, ціннісний, діяльнісний, процесуально-особистісний складники. До перспектив дослідження віднесено характеристику фундаментального професійного етапу розвитку громадянської компетентності майбутніх офіцерів.

### Література

- 1. Баханов К.** Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 27-32.
- 2. Бібік Н. М.** Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук – К. : Плетяда, 2005. – 120 с.
- 3. Закон України** «Про оборону України» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1932-12>.
- 4. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібл. з освітньої політики // [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
- 5. Михайличенко М. В.** Використання компетенцій і компетентностей як нового типу цілепокладання та забезпечення якості підготовки педагогічних працівників / М. В. Михайличенко // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 68. – С. 137-139. – (Серія : Педагогічні науки).
- 6. Овчарук О. В.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 68-75.
- 7. Пометун О.** Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3-12.
- 8. Пометун О. І.** Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. –

С. 65-69. **9. Радул В. В.** Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: [навч. посіб.] / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайличенко. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 216 с. **10. Указ Президента України** «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015.

### SUMMARY

#### **Buhun A. Civil competency of prospective officers: pre-professional stage of development and system of competencies.**

The paper organizes theoretical ideas concerning the development of prospective officers' civil competence. There has been characterized a pre-professional stage of this development with segregation of the system civil competencies of high school students in unity with knowledge-based, value, activity, procedural and personal components, acquired during military occupation orientation.

*Key words:* citizenship, prospective officers, components of competence, pre-professional stage of civil competence development.

УДК 371.124:53+51

*Глона Волощук*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДИМИ ВЧИТЕЛЯМИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗРОСТАННЯ**

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито можливості, тенденції та переваги використання інноваційних форм методичної роботи для забезпечення педагогічного зростання молодого вчителя. Проаналізовано основні відомості, перспективи та наведено приклади використання різних інноваційних форм роботи наставника з молодим фахівцем, що стимулюють його потреби в самовдосконаленні, сприяють професійній та особистісній самореалізації. Також виокремлено перспективні напрямки подальших педагогічних досліджень, а саме: створення методики використання інноваційних технологій для розвитку творчого потенціалу та забезпечення педагогічного зростання молодого вчителя.

*Ключові слова:* методична робота, інноваційні форми, молодий учитель, учитель-наставник, педагогічне зростання, наставництво.

**Волощук И. Использование инновационных форм методической работы с молодыми учителями для обеспечения их педагогического роста.**

В статье на основе анализа научной литературы раскрыты возможности, тенденции и преимущества использования инновационных форм методической работы для обеспечения педагогического роста молодого учителя. Проанализированы основные сведения, перспективы и приведены примеры использования различных инновационных форм работы наставника с молодым специалистом, которые стимулируют его потребности в самосовершенствовании, способствуют профессиональной и личностной самореализации. Также выделены перспективные направления дальнейших педагогических исследований, а именно: создание методики использования инновационных технологий для развития творческого потенциала и обеспечения педагогического роста молодого учителя.

*Ключевые слова:* методическая работа, инновационные формы, молодой учитель, учитель-наставник, педагогический рост, наставничество.

Сучасній школі потрібен професійно-компетентний молодий учитель з високою науково-теоретичною, психолого-педагогічною, методичною та практичною підготовкою. До того ж, як показує аналіз педагогічних досліджень, навіть при досить високому рівні готовності до педагогічної діяльності та здатності до безперервного навчання особистісна і професійна адаптація молодого фахівця може проходити тривало й складно. Важливого значення набуває проблема підвищення ефективності методичної роботи школи, що має бути спрямована на педагогічне зростання молодого вчителя.

Вирішити цю педагогічну проблему допоможе створення гнучкої і мобільної системи наставництва з використанням різноманітних інноваційних форм методичної роботи. Робота в цьому напрямку надасть можливість оптимізувати процес професійного становлення молодого вчителя, сформує в нього прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації. Повернення до наставництва в сучасному освітньому процесі як форми роботи з молодими вчителями – це можливість застосувати цей тип відносин як резерв успішного управління їх професійним становленням. Крім того, наставництво – одна з найбільш ефективних форм професійної адаптації, що сприяє підвищенню професійної компетентності й закріпленню педагогічних кадрів.

У дослідженнях науковців теоретично обґрунтовані й експериментально апробовані різні моделі методичної роботи з педагогічними кадрами, а саме в роботах Є. Бачинської, Л. Буркової, О. Сидоренко, Т. Шамової.

Професійну адаптацію молодих учителів розглядали С. Вершловський, О. Мороз, Т. Полякова, Т. Щербан.

А. Щербаков велику увагу приділив факторам, здатним вплинути на процес і показники оптимальної адаптації молодого вчителя [9].

Особливості професійного становлення молодого вчителя розкрито в роботах О. Дем'янчук.

Карпова Л. вважає, що професіоналізм учителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток власних життєвих функцій [4].

У сучасній теорії освіти за кордоном наставництву приділяється велика увага. Г. Льюїс розглядає наставництво як систему відносин і ряд процесів, коли одна людина пропонує допомогу, керівництво, пораду й підтримку іншій. Наставник – це людина, яка має певний досвід і знання, високий рівень комунікації, прагне допомогти своєму протеже набути досвіду, необхідного й достатнього для оволодіння професією [5, с. 89].

М. Зембицькою наведено критерії, які є ключовими під час відбору наставників і прикріплення до них молодих учителів. До досвідчених педагогів ставляться такі вимоги [3, с. 43]: готовність до безперервного навчання й саморозвитку; здатність працювати з різноманітними групами людей та окремими особами; бажання зрозуміти протеже й не виступати з гострою критикою; здатність демонструвати ефективність у навчальному процесі й бути прикладом для наслідування; вміння забезпечити комплексну підтримку молодого фахівця, а не суто оцінювання його діяльності; готовність до значних часових витрат, пов'язаних із наставництвом.

Т. Осипова розглядає наставника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, який свідомо й цілеспрямовано координує процес особистісного і професійного зростання молодих фахівців шляхом трансляції власного досвіду. При цьому педагогічне наставництво розуміється дослідницею як система суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого і професійного досвіду, його педагогічний

підтримці в розвитку духовно-моральної сфери особистості вихованця, і передбачає створення сприятливих умов для самоусвідомлення ним власного «Я», самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення за власною освітньою траєкторією розвитку [6, с. 85-86].

Одним із найважливіших завдань шкільної адміністрації є організація професійної адаптації молодого вчителя до навчально-виховного середовища та забезпечення умов для його педагогічного зростання. Вирішити цю проблему допоможе використання інноваційних форм методичної роботи в системі шкільного наставництва.

Наставництво є двостороннім процесом, тому вчитель-наставник повинен бути готовий до передачі досвіду та всіяко сприяти розкриттю професійного потенціалу молодого вчителя. Це можна реалізувати через залучення його до участі в громадському житті педагогічного колективу, формування в нього суспільно значущих інтересів та через сприяння розвитку професійного світогляду, творчого потенціалу і професійної майстерності. Наставник повинен мати на меті виховувати в молодому вчителеві потребу до самоосвіти й підвищення кваліфікації, прагнення до оволодіння сучасними інноваційними технологіями навчання та виховання.

На початку професійної діяльності молодого вчителя його потрібно ознайомити з: вимогами щодо організації навчального процесу, навчальних досягнень учнів, ведення шкільної документації; інноваційними та традиційними формами і методами організації позакласної, дистанційної діяльності учнів; механізмом підбору та використання на уроках, у дистанційних курсах дидактичного, наочного й інших матеріалів; педагогічним колективом та традиціями, що склалися в навчальному закладі.

Під час проведення засідань предметно-методичних комісій забезпечити підтримку молодого фахівця в галузі: практичного і теоретичного освоєння основ педагогічної діяльності (підготовка до проведення уроку, дотримання його структури, підбір необхідних форм, методів і засобів навчання, використання інноваційних педагогічних технологій); розробки програми власного професійного зростання (складання плану самоосвіти, у який включити відвідування занять «Школи молодого вчителя» тощо); вибору

пріоритетної методичної теми для самоосвіти (наставник і молодий вчитель можуть працювати над різними аспектами обраної педагогічної проблеми); освоєння інноваційних тенденцій в освіті (використання інформаційно-комунікаційних і дистанційних технологій тощо); інформування молодих учителів про нові змістові лінії чи зміни в державних стандартах, програмах і підручниках; підготовки до майбутньої атестації на підвищення кваліфікації.

Вибір форм роботи з молодим учителем доцільно розпочати зі вступного анкетування, тестування або співбесіди, де він зможе розповісти про свої труднощі, проблеми та за результатами якого можна скласти план подальшої діяльності (співпраці) вчителя-початківця з наставником.

Для організації самоосвіти молодого вчителя шкільна адміністрація забезпечує [8, с. 13]: створення оптимальних умов для самоосвітньої роботи; збільшення вільного часу для молодого вчителя; можливість користування шкільною бібліотекою; належний стан методичного кабінету; організацію семінарів-практикумів з питань застосування прийомів і засобів організації самоосвітньої роботи; визначення конкретних вимог до вчителів щодо самоосвіти; залучення до активної роботи в методичних об'єднаннях.

Організація наставництва в процесі підвищення професійної компетентності молодого вчителя носить поетапний характер і включає в себе формування і розвиток функціональних і особистісних компонентів діяльності молодого вчителя.

На початку педагогічної діяльності професійне становлення молодого фахівця пов'язано не тільки з умінням вирішувати відомі завдання, але і з наявністю мотиваційної готовності до пошуку й вирішення завдань без будь-якого зовнішнього контролю. Спираючись на дослідження В. Полторацької [7], виокремимо наступні форми методичної роботи молодого вчителя, що сприяють розвитку його мотивації, зацікавленості в підвищенні своєї педагогічної майстерності: методичні розробки нестандартних та дистанційних уроків; виготовлення дидактичного матеріалу для очної, дистанційної, позакласної роботи з предмета; розробка авторської програми спецкурсів, факультативів, дистанційних курсів; написання науково-дослідницьких робіт; участь у майстер-класах, конференціях, семінарах різного рівня тощо; створення власного



блогу чи сайту для організації різноманітних форм роботи з учнями; публікації досвіду роботи в періодичних, наукових виданнях, Інтернет-ресурсах.

Виокремлюють кілька аспектів адаптації молодого вчителя до нового середовища [9, с. 129]: *організаційний* – засвоєння молодим фахівцем ролі вчителя в загальній організаційній структурі школи, особливостей управління школою, звикання до нових умов трудової діяльності: нормативно-правових, соціально-економічних, морально-психологічних, організаційно-управлінських; *психофізіологічний* – пристосування до фізичних і психологічних навантажень учителя, його фізіологічних умов праці; *професійний* – освоєння молодим учителем усіх видів діяльності вчителя відповідно до посадових обов'язків, етичних норм, доведення основних показників діяльності вчителя до необхідного рівня; *соціально-психологічний* – пристосування до відносно нового соціуму, норм поведінки і взаємин у педагогічному колективі, прийняття єдиних педагогічних вимог.

Процес входження молодого вчителя в освітнє педагогічне середовище прискорить використання таких форм методичної роботи, як: психологічні тренінги, творчі лабораторії, психолого-педагогічні ділові ігри, конкурси, «мозкові штурми», розробка та презентація моделей різних типів уроків (зокрема й дистанційних), презентація себе як учителя, класного керівника, проведення відеоконференцій, захист творчих робіт. Також можна використовувати таку інноваційну форму роботи наставника, як проведення аукціону педагогічних ідей, які за браком практичного досвіду молоді вчителі представляють найчастіше у вигляді теоретичного матеріалу. У процесі такого спілкування (організувати можна за допомогою різноманітних засобів зв'язку) молоді вчителі відзначають для себе все цікаве, що вони хотіли б застосувати у своїй роботі, але в них виникають питання, на які відповіді допоможе знайти наставник. У цьому випадку їх співпраця буде особливо ефективною.

Можна також створити портфолію молодого вчителя у вигляді блогу чи сайту, де розміщувати педагогічні знахідки, досягнення, конспекти проведених уроків тощо. Це дасть можливість побачити динаміку професійного зростання в процесі наставницької

діяльності. Потім це портфоліо можна бути використати під час атестації молодого фахівця на підвищення кваліфікації.

На наступному етапі наставникам можна використовувати інші форми методичної роботи: онлайн-семінари, методичні тижні, методичні наради, аукціон педагогічних ідей, творчі педагогічні конкурси «Молодий учитель – учитель-наставник» (проводиться в Кривому Розі з 2013 року), «Учитель року»; узагальнення передового педагогічного досвіду, проходження дистанційних курсів, майстер-класів. Учителям-наставникам для організації роботи з молодими фахівцями стануть у нагоді й такі інформаційні методи: лекції на заняттях «Школи молодого вчителя», педагогічні читання, відвідування чи дистанційна участь у науко-практичних конференціях, вебінарах та ін.

На заключному етапі робота вчителів-наставників була спрямована на активізацію та закріплення мотивів діяльності молодих учителів, оволодіння ефективними способами подолання труднощів, що виникають у ході роботи. У ході цього етапу можна проводити теоретичні і практичні семінари чи вебінари, методичні декади, фестивалі, мости, посиденьки, ринги, дні науки, панораму методичних знахідок, педагогічний КВК, відеотренінг, створити професійний блог чи сайт, захистити проект під час проходження дистанційного курсу в рамках самоосвітньої діяльності.

Наприклад, проведення «методичних посиденьок» серед молодих учителів сприяє розвитку прагнення до самоосвіти та їх педагогічному зростанню. Наставники заздалегідь готують питання для обговорення та список рекомендованої літератури (можна розмістити в локальному доступі в блозі методичного об'єднання), а після їх закінчення підводяться підсумки, створюються методичні рекомендації за заданою проблематикою, що оприлюднюються на сайті методичного об'єднання чи школи.

Проведення методичного рингу надає можливість виявити загальну ерудицію, виразити власні педагогічні досягнення молодого вчителя [2, с. 59]. Для ведення дискусії заздалегідь запрошуються опоненти. Це можуть бути більш досвідчені вчителі чи науковці в цій галузі. Якщо немає можливості опонентам бути присутнім особисто, то дискусію можна організувати засобами відеозв'язку. Така форма методичної роботи сприяє активізації творчого потенціалу молодого

вчителя, пропагує перспективний педагогічний досвід, допомагає виявити нові творчі знахідки та надбання.

Знайомство молодих учителів із новими технологіями відбувалося під час їх участі в вебінарах чи майстер-класах, проведених їх вчителями-наставниками чи провідними науковцями. Під час їх проведення можна вивчати передовий педагогічний досвід, брати участь у професійних дискусіях тощо. Це сприятиме розвитку ділової комунікації, особистому лідерству, здатності приймати рішення, вмінню аргументовано формулювати власні думки та використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Необхідно використовувати й такі форм роботи з молодими вчителями, коли вони самі стають експертами: взаємовідвідування уроків, аналіз конспектів своїх досвідчених колег, а після цього обмін досвідом, думками. Процес пізнання себе та інших, спілкування з досвідченими колегами, набуття професійної та предметної компетентностей, розширення досвіду відбувається при проведенні психолого-педагогічних тренінгів. До такої роботи, як правило, залучається психолог, який допоможе подолати труднощі, що виникають у молодих фахівців під час їх педагогічної діяльності.

Всебічний розгляд ефективності системи наставництва дозволить керівникам освітніх установ, учителям-наставникам швидко та якісно вирішувати завдання професійного становлення молодих учителів, надавати їм допомогу в самоорганізації, підвищувати їх професійну компетентність.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у створенні методики використання інноваційних технологій для розвитку творчого потенціалу та забезпечення педагогічного зростання молодого вчителя.

### Література

**1. Бачинська Є. М.** Сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогічними кадрами / Є. М. Бачинська // Підручник для директора. – 2003. – № 7-8. – С. 3-21. **2. Буга Л. П.** Особливості діяльності шкільної методичної служби / Л. П. Буга // Інноваційні форми науково-методичної роботи із педагогічними працівниками. – Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, 2011. – С. 53-66. **3. Зембицька М. В.** Проблеми підготовки наставників до роботи з учителями-початківцями у США /

М. В. Зембицька // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції : матеріали XIV всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 12-13 травня 2011 р. – К., 2011. – С. 72-74. **4. Карпова Л. Г.** Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с. **5. Льюис Г.** Менеджер-наставник / Г. Льюис. – М. : Баланс-клуб, 2002. – 192 с. **6. Осипова Т. Ю.** Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Юрїївна Осипова. – Одеса, 2016. – 501 с. **7. Полторацька В. В.** Про деякі аспекти управління професійним ростом учителя / В. В. Полторацька // Директор школи. – 2005. – № 40 (376). – С. 15-18. **8. Соколюк Л. Д.** Система работы с молодыми учителями / Л. Д. Соколюк // Всё для администратора школы. – 2015 – № 8 (44) – С. 10-16. **9. Щербаков А. В.** Профессиональная адаптация начинающего педагога на рабочем месте / А. В. Щербаков // Народное образование. –2009. – № 6 – С. 127-133.

#### SUMMARY

**Voloschuk I. The use of innovative forms of methodical work with young teachers to ensure their academic growth.**

The article discloses the opportunities, trends and advantages of use of innovative forms of methodical work on the basis of analysis of scientific literature to ensure the pedagogical growth of young teachers in the school mentoring system. There were analyzed the basic information, perspectives and examples of the use of different and innovative forms of mentor's work with the young specialist that provides professional adaptation to the educational environment, stimulates the need for self-improvement, promotes professional and personal development. The result of this research is the creation of a flexible and mobile system of mentoring, using a variety of forms of methodical work, namely theoretical and practical seminars or webinars, methodical decades, festivals, discussions, gatherings, brain rings, science days, the panorama of methodological findings, video training, creation of portfolio, professional blog or website of young teacher, the defense of project at the time of attending distance learning course and others. Practical value of the study is that the use of innovative forms of methodical work contribute to the practical and theoretical development of basics of teaching activities, the development of the program for their own professional growth, development of innovative trends in education, and preparation for the upcoming certification on training etc. The study concluded that the introduction of a system of mentoring in work with young specialists will enable the heads of educational institutions, their teachers quickly and efficiently solve the tasks of professional development, to assist them in

organizing themselves to enhance their professional competence. Also identified promising directions for future educational research, namely: the creation of a technique of use of innovative technologies for the development of creative potential and provide pedagogical growth of young teachers.

*Key words:* Methodical work, innovative forms, a young teacher, teacher-mentor, pedagogical growth, mentoring.

УДК [37:305]:342.722

*Світлана Гришак*

## **МІЖНАРОДНІ ПРАВОВІ СТАНДАРТИ ООН ЩОДО РІВНОСТІ ЖІНОК І ЧОЛОВІКІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРИ**

У статті розглянуто міжнародно-правові стандарти ООН щодо рівності жінок і чоловіків як чинник розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі. Міжнародні правові стандарти щодо рівності жінок і чоловіків – це конкретні приписи в галузі забезпечення гендерної рівності, до яких відносять нормативні акти, конвенції, декларації, резолюції, пакти тощо. У сфері освіти стандарти ООН, крім правового регулювання гендерних відносин, зобов'язують національні держави вживати необхідних заходів для зміни шкідливих культурних стереотипів суспільної свідомості і поведінки, що, безумовно, можливо тільки шляхом поширення гендерних знань серед населення пострадянських країн і відповідного розвитку гендерної освіти.

*Ключові слова:* міжнародні правові стандарти, нормативні акти ООН, рівність жінок і чоловіків, гендерні стереотипи, дискримінація, гендерна освіта, країни пострадянського простору.

**Гришак С. Международные правовые стандарты ООН в отношении равенства женщин и мужчин как фактор развития гендерного образования на постсоветском пространстве.**

В статье рассмотрены международно-правовые стандарты ООН в отношении равенства женщин и мужчин как фактор развития гендерного образования на постсоветском пространстве. Международные правовые стандарты равенства женщин и мужчин – это конкретные предписания в области обеспечения гендерного равенства, к которым относят нормативные акты, конвенции, декларации, резолюции, пакты и т.п. В сфере образования стандарты ООН, кроме правового регулирования гендерных отношений, обязывают национальные государства принимать необходимые меры для изменения вредных культурных стереотипов общественного сознания и поведения, что, безусловно, возможно только

путем распространения гендерных знаний среди населения постсоветских стран и соответствующего развития гендерного образования.

*Ключевые слова:* международные правовые стандарты, нормативные акты ООН, равенство женщин и мужчин, гендерные стереотипы, дискриминация, гендерное образование, страны постсоветского пространства.

Останнє десятиліття ХХ ст. характеризувалося розпадом соціалістичної системи СРСР, створенням незалежних держав і початком процесів національного самовизначення в колишніх республіках. Після розпаду Союзу перед керівництвом нових країн постало завдання легітимації нових режимів влади, укріплення їхнього міжнародного авторитету та включення до світового співтовариства як рівноправних союзників, що обрали для себе демократичний шлях розвитку. До того ж, одним із пріоритетних напрямів державної політики в пострадянських країнах була визначена інтеграція системи освіти до європейського та світового освітніх просторів, що зі свого боку, передбачало прийняття державами тих стандартів, що відповідають принципам демократичного суспільства, з-поміж яких одним із найважливіших яких є подолання всіх видів дискримінації і обмеження вільного розвитку особистості, зокрема й за ознакою статі.

Слід відзначити, що наприкінці другого тисячоліття міжнародним співтовариством було досягнуто певних успіхів у напрямку врегулювання забезпечення рівності жінок і чоловіків. Подібне регулювання, на думку дослідників, відіграє роль міжнародних базових стандартів, якими мають керуватися держави у створенні національних правових інструментів і механізмів на захист гендерної рівності та шляхів її просування. У цьому разі міжнародні правові стандарти – це «конкретні міжнародно-правові приписи в галузі забезпечення гендерної рівності», до яких відносять міжнародні нормативні акти, конвенції, декларації, резолюції, пакти тощо [10, с. 348]. Крім того, це – зобов'язання держав щодо захисту базових прав і свобод людини (жінки і чоловіка), недопущення дискримінації за ознакою статі.

Вивчення міжнародного досвіду щодо забезпечення рівності жінок і чоловіків у державній політиці започатковано в роботах вітчизняних дослідників Н. Грицьак, І. Лавринчук, К. Левченко,

Т. Мельник та ін.; дослідженню стратегій та підходів ООН до просування гендерної рівності в суспільстві присвячені публікації Я. Кліменко, Л. Кобелянської, Т. Лугової, С. Хрисанової, Н. Шведової та ін.; визначення міжнародних правових стандартів у сфері прав людини та гендерної рівності розглянуто в працях учених пострадянських країн М. Лушнікової, Р. Торосян, Л. Ульяшиної та ін.

Однак у науковій літературі недостатньо висвітлено нормативно-регулятивну роль Організації Об'єднаних Націй у контексті розвитку гендерної освіти, тож *метою нашої статті* є аналіз тих документів ООН, які виступають у якості базових міжнародно-правових стандартів щодо просування рівності між жінками та чоловіками у сфері освіти, зокрема на пострадянському просторі.

Для сучасної епохи характерне визнання пріоритетного значення міжнародних стандартів, які слугують своєрідним взірцем для правової регламентації прав і свобод людини у сфері національного права і законодавства. Цілком погоджуємося з твердженням: «Не можна недооцінювати можливості використання міжнародного права для просування гендерної рівності на національному рівні, особливо в тих випадках, де міжнародні норми можна використовувати безпосередньо» [6, с. 6]. Більш того, аналіз законодавства пострадянських країн довів, що принцип пріоритету норм міжнародних угод має переважну силу над національним правом.

Так, до базових міжнародно-правових стандартів рівності жінок і чоловіків насамперед відносять: *Загальну декларацію прав людини* («Universal Declaration of Human Rights», 1948) *Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права* («International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights», 1966), *Міжнародний пакт про громадянські та політичні права* («International Covenant on Civil and Political Rights», 1966), які утворюють *Хартію прав і свобод людини*; *Декларацію про ліквідацію дискримінації щодо жінок* (резолюція № 2263 ГА ООН, «Declaration on the Elimination of Discrimination Against Women», 1967), *Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок*, скорочено – КЛДЖ, (резолюція ООН № 34/180, «The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women», CEDAW, 1979), *Декларацію про викорінення насильства щодо жінок* (резолюція № 48/104, «Declaration on the Elimination of Violence Against Women», 1993).

Вищезначені Пакти, Конвенція та Декларації є правовим і моральним фундаментом сучасного світового співтовариства, основою формування єдиної глобальної гендерної політики, головним внеском яких у регулювання життєдіяльності суспільств дослідники вважають проголошення основних прав людини як загально визнаних принципів і норм міжнародного права, що мають бути закріплені в законодавстві кожної цивілізованої країни. Не були винятком і пострадянські країни, в законодавчих та нормативно-правових актах яких знайшли відображення норми, спрямовані на захист прав людини, зокрема незалежно від статевої належності.

Безумовно, одним із невід'ємних прав людини будь-якої статі є право на освіту, тож цілком природно, що дотримання цього права проголошується в вище перелічених документах ООН.

Так, відповідно до статті 26 Загальної декларації прав людини, кожна людина має право на освіту, зокрема й вищу, яка «повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного». Вказується, що освіта має бути спрямована на повний розвиток людської особистості і збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Крім того, положення декларації закріплюють принцип гендерної недискримінації, відповідно до якого і жінки, і чоловіки повинні володіти всіма правами і свободами однаковою мірою. Слід зауважити, що в преамбулі до Загальної декларації прав людини відзначено, що положення, які в ній закріплені, мають розглядатися в якості стандартів, до яких повинні прагнути всі народи та держави, і намагатися шляхом освіти сприяти поважанню прав і свобод людини без будь-якої різниці, зокрема, різниці стосовно статі, а також забезпечувати «шляхом національних і міжнародних прогресивних заходів, загального і ефективного визнання і здійснення їх» [5].

Іншими міжнародно-правовими стандартами у сфері просування рівності між чоловіками та жінками слугують Пакт про громадянські та політичні права [8], який проголошує право на рівність усіх перед законом і заборону дискримінації за будь-якою ознакою, зокрема і статевою (ст. 26), та Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права [9], який бере під захист право людини на освіту (ст. 13-14). Зауважимо, що змістовна відмінність цього Пакту від попередніх документів полягає в тому, що окрім проголошення такого права, надається перелік заходів, необхідних для його



реалізації, серед яких для нас визначальними є однаково доступна для всіх вища освіта, рівноцінні система стипендій і викладацький склад.

*Відзначимо, що вище перелічені Міжнародні пакти – акти, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН 16 грудня 1966 р., були ратифіковані і країнами пострадянського простору. Білорусь, Російська Федерація та Україна як члени ООН ратифікували її в 1973 р. Після розпаду держави його ратифікували інші пострадянські країни – Азербайджан, 1992; Вірменія, 1993; Естонія, 1991; Грузія, 1994; Казахстан, 2006; Киргизстан, 1994; Латвія, 1992; Литва, 1991; Республіка Молдова, 1993; Таджикистан, 1999; Туркменістан, 1997; Узбекистан, 1995. Очевидно, що це свідчило про готовність держав пострадянського простору дотримуватися міжнародних стандартів щодо захисту прав людини у сфері освіти.*

В якості базового стандарту в просуванні рівноправності жінок і чоловіків та усуненні дискримінації за ознакою статі, зокрема й у галузі освіти, виступає інший документ ООН – «Декларація про ліквідацію дискримінації щодо жінок» [3], що був прийнятий через рік після вищезазначених пактів. У декларації наголошується, що, незважаючи на прогрес, що відбувається в питанні рівноправ'я, продовжує існувати дискримінація по відношенню до жінок. А відтак, стаття № 1 зобов'язує включити принцип рівності статей до конституції або гарантувати його будь-яким іншим законом. Показово, що в статті № 9 Декларації наголошується на забезпеченні рівних прав жінок із чоловіками у сфері освіти через рівні умови доступу до освіти, навчання в навчальних закладах усіх типів, зокрема вищих та професійних, однакових програм навчання, іспитів, рівних можливостей отримання матеріальних благ тощо.

Найважливішим серед вищезазначених документів є, на думку багатьох дослідників, конвенція CEDAW, яка набрала чинності 3 вересня 1981 року [7]. CEDAW – міжнародна угода щодо прав людини, присвячена виключно питанню гендерної рівності. Саме в цій конвенції виражено філософію гендерної рівності: у ній надаються визначальні ознаки дискримінації за статтю, знаходить чітке відображення розуміння її природи та сутності у рамках міжнародної системи прав людини. Не обходить документ і питання освіти, тож зобов'язує країни-учасниці приймати «всі відповідні

заходи для того, щоб ліквідувати дискримінацію щодо жінок, із тим, щоб забезпечити їм рівні права з чоловіками в галузі освіти» [7, с. 12].

У контексті нашої статті цінність конвенції вбачаємо в тому, що в ній освіту розглянуто не тільки як одну зі сфер, яка потребує втручання держави для ліквідації дискримінації на рівні правового врегулювання через надання жінкам рівних прав у доступі до освіти, але і як механізм, що має сприяти підвищенню свідомості в питаннях гендерної рівності (стаття 10), що, безсумнівно, зумовлює розвиток гендерної освіти, зокрема й на пострадянському просторі.

Конвенція визнає той факт, що дискримінація вкорінюється в таких сферах життєдіяльності, як культурні, сімейні й міжособистісні відносини, тож, якщо на цих рівнях не відбуваються зміни, то зусилля по досягненню гендерної рівності не будуть мати успіху. Інтерпретуючи вищесказане, маємо підстави вважати, що необхідні заходи щодо усунення статевої дискримінації полягають не тільки в створенні антидискримінаційного законодавства та національного механізму щодо забезпечення рівності між жінками та чоловіками, але й в усвідомленні проблеми дискримінації та існуванні шкідливих культурних стереотипів на рівні суспільної громади, що, безперечно, може й повинна вирішити відповідна організація просвітницької діяльності з проблем гендеру в системі освіти. Серед запропонованих заходів, на наш погляд, найбільш важливими є ті, які спрямовані на «усунення будь-якої стереотипної концепції ролі чоловіків і жінок на всіх рівнях і у всіх формах навчання», а відтак потребують перегляду навчальні посібники, шкільні програми та методи навчання [7, с. 12].

Цінність цієї конвенції, зокрема як міжнародно-правового стандарту для розвитку гендерної освіти, полягає й у тому, що всі держави-учасниці, які приєдналися до цієї угоди, зобов'язані регулярно надавати звіти Комітету CEDAW щодо заходів, здійснених у напрямку просування гендерної рівності, зокрема й в освітній сфері (ст. 10).

Отже, нормативні акти ООН не тільки проголошують принцип гендерної рівності як фундаментальний принцип рівних прав і можливостей, але й встановлюють загальновизнані міжнародно-правові норми, спрямовані на врегулювання та забезпечення рівних можливостей здійснення цих прав. Ратифікація Конвенції про

ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок та пізніше підписаний урядами незалежних держав Факультативний протокол до Конвенції свідчили про прийняття державами колишнього Союзу зобов'язання впровадження ідеї гендерної рівності на всіх рівнях життєдіяльності суспільства, зокрема й у сфері освіти (ратифікація цього документа Білоруссю, Російською Федерацією та Україною як членами ООН відбулася в 1981 році; у 1991 р. він був ратифікований Естонією, в 1992 р. – Латвією, в 1993 р. – Вірменією і Таджикистаном, у 1994 р. – Грузією, Литвою та Молдовою, в 1995 р. – Азербайджаном і Узбекистаном, у 1996-1997 рр. – Туркменістаном і Киргизстаном відповідно, й останнім його ратифікував уряд Казахстану (1998 р.)).

Попри прийнятті вищеозначені та інші міжнародні правові стандарти у сфері врегулювання міжстатевих відносин на принципах гендерної рівності, Генеральна Асамблея ООН визнає неспроможність протягом тривалого часу забезпечити світовим співтовариством захист і заохочення прав і свобод жінок через застосування щодо них насильства, яке є проявом нерівності владних стосунків між статями, що історично склалися, і призвело до домінування чоловічої і дискримінації жіночої статей, і яке є перешкодою на шляху всебічного поліпшення становища жінок і досягнення рівності, розвитку і миру, тож, безперечно, потребує викорінення.

Отже, черговим міжнародно-правовим стандартом, спрямованим на здійснення рішучих зусиль із боку держав щодо виконання своїх попередніх зобов'язань щодо забезпечення покращення становища жінок у всіх сферах життєдіяльності суспільств, зокрема й у сфері освіти, можна вважати «Декларацію про викорінення насильства щодо жінок» [2]. Прийняттю цієї декларації, на думку науковців, сприяла діяльність Всесвітньої конференції з прав людини у Відні (1993 р.), гаслом якої стали слова «Жіночі права – людські права». Адже саме ця конференція, за словами Н. Анішук, «рекомендувала Генеральній Асамблеї прийняти Декларацію про викорінення насильства щодо жінок і наполегливо закликала держави боротися проти цього ганебного явища» [1, с. 219].

Для нас украй важливим є той факт, що, визнаючи гендерне насильство як один із соціальних механізмів, через яке здійснюється

дискримінація жінки, витискування її, на відміну від чоловіків, на другорядний план у політиці, економіці, соціально-культурному житті, декларація закликає розгортати широку освітню та виховну роботу серед населення, зокрема «вживати всіх необхідних заходів, особливо в галузі освіти, з метою зміни соціальних і культурних моделей поведінки чоловіків і жінок та викорінювання забобонів, звичаїв та іншої практики, що ґрунтуються на ідеях неповноцінності або переваги однієї статі або на стереотипах щодо ролі чоловіків і жінок» (ст. № 4) [2].

Крім базових фундаментальних нормативних актів ООН щодо забезпечення рівності статей, про які мова йшла вище, в якості міжнародного правового стандарту щодо гендерної рівності, зокрема й у сфері освіти, виступає ще один документ ООН – *Копенгагенська декларація ООН про соціальний прогрес* («Copenhagen Declaration on Social Development», 1995), прийнятої на Всесвітній зустрічі на вищому рівні в інтересах соціального розвитку в Копенгагені. У цьому документі уряди країн-учасниць визнали, що рівність і рівноправність між жінками та чоловіками стають пріоритетним завданням міжнародного співтовариства і мають бути поставлені в центр економічного та соціального розвитку. Тож Декларація, роблячи акцент на сприянні розвитку соціальної сфери, особливу увагу приділила необхідності забезпечення справедливому доступу та отримання якісної освіти, при цьому пріоритетною групою визначаються дівчата та жінки [4].

Визнання того факту, що інвестування в освіту жінок є ключовим елементом у досягненні соціальної рівності, обумовило прийняття головами держав і урядів країн-учасниць зобов'язання поліпшити якість освіти, зокрема освіти жінок і дівчат, для можливості отримання ними знань, потрібних для повного розкриття їх потенціалу задля повнокровної участі в соціальному, економічному та політичному процесі розвитку; скоротити гендерний розрив на всіх рівнях освіти, зокрема й вищої; забезпечити для дівчат і жінок повний і рівний доступ до освіти. У контексті нашої розвідки особливо привертає увагу зобов'язання щодо розробки конкретної політики в галузі освіти з урахуванням гендерної перспективи та розробки зорієнтованих на широкі маси програм навчання, що заохочують і поглиблюють повагу до всіх прав

людини й основних свобод, включаючи право на розвиток, зміцнюючи такі цінності, як терпимість, відповідальність і повагу до прав інших людей.

Усе вище викладене дозволяє стверджувати, що на пострадянському просторі в результаті орієнтації знов утворених держав на демократичний шлях розвитку, інтеграції системи освіти до європейського та світового освітніх просторів особливої актуальності набуло питання дотримання міжнародних правових стандартів щодо рівності прав жінок і чоловіків, що слугують своєрідним взірцем для регламентації прав і свобод людини у сфері національного права і законодавства. Визначено, що під міжнародними правовими стандартами щодо рівності прав жінок і чоловіків розуміють конкретні міжнародно-правові приписи в галузі забезпечення гендерної рівності, до яких відносять міжнародні нормативні акти, конвенції, декларації, резолюції, пакти тощо. Встановлено, що універсальні міжнародні правові стандарти в галузі забезпечення рівності жінок і чоловіків, зокрема в освіті, формують міжнародно-правові акти Організації Об'єднаних Націй, які мають рекомендаційний характер («Загальна декларація прав людини», «Декларація про ліквідацію дискримінації щодо жінок», «Декларація про викоринення насильства щодо жінок» та ін.), та розроблені на їх основі конвенційні документи («Пакт про економічні, соціальні та культурні права», «Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» та ін.).

Доведено, що у сфері освіти стандарти ООН, крім правового регулювання гендерних відносин (захист права і забезпечення рівних умов доступу до освіти будь-якої людини незалежно від статі; усунення всіх видів дискримінації по відношенню до жінок; право на отримання жінками та дівчатами якісної освіти; скорочення гендерного розриву на всіх рівнях освіти, зокрема й вищої тощо), зобов'язують національні держави, зокрема й пострадянські, вживати необхідних заходів для зміни шкідливих культурних стереотипів суспільної свідомості й поведінки, що, безумовно, можливо тільки шляхом поширення гендерних знань серед населення й відповідного розвитку гендерної освіти.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з вивченням нормативно-правових актів ЮНЕСКО як організації ООН із питань

освіти, науки та культури, які містять міжнародні правові стандарти, безпосередньо спрямовані на забезпечення рівності жінок і чоловіків у сфері освіти.

### Література

- 1. Аніщук Н. В.** Роль Віденської всесвітньої конференції з прав людини (1993 р.) у вирішенні проблем гендерного насильства / Н. В. Аніщук // Актуальні проблеми держави і права. Зб. наук. праць. – 2007. – Вип. 36. – С. 216–219. **2. Декларация** об искоренении насилия в отношении женщин, принятая резолюцией 48/104 Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1993 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/violence.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/violence.shtml).
- 3. Декларация** о ликвидации дискриминации в отношении женщин, принятая резолюцией 2263 (XXII) Генеральной Ассамблеи ООН от 7 ноября 1967 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/women\\_discrimination.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/women_discrimination.shtml).
- 4. Декларация** о социальном развитии (принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах социального развития, Копенгаген, 6-12 марта 1995 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/copdecl.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/copdecl.shtml).
- 5. Загальна** декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015). **6. Законодательство**, построенное с учетом гендерных принципов, в странах Центральной и Восточной Европы и СНГ : руководство по продвижению и защите гендерного равенства посредством закона / Урсула Новаковска (Urszula Nowakowska), Ирина Личек (Irina Licek) [и др.] // Региональное Бюро по странам Европы и СНГ ПРООН. – Словакия, Братислава. – 2003. – 68 с. **7. Конвенція** про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та Факультативний протокол до Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок [Електронний ресурс]. – Київ, 2009. – 44 с. – Режим доступу : [http://empedu.org.ua/sites/default/files/files/publications\\_materials/convention\\_cedaw\\_draft\\_04.pdf](http://empedu.org.ua/sites/default/files/files/publications_materials/convention_cedaw_draft_04.pdf). **8. Международный пакт** о гражданских и политических правах, принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН от 16 декабря 1966 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/pactpol.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml). **9. Международный пакт** об экономических, социальных и культурных правах, принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН от 16 декабря 1966 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/ru/documents/>

decl\_conv/conventions/pactecon.shtml. **10. Горосян Р. А.** Международные стандарты гендерного равенства / Р. А. Горосян // Известия Саратовского ун-та. – 2015. – Вып. 3. – С. 347-349.

### SUMMARY

#### **Hryshak S. The UN International Legal Standards Related to Equality Between Women and Men as a Factor Affecting Gender Education Development in the Post-Soviet Space.**

In the article the UN international legal standards related to equality between women and men are examined as a factor affecting gender education development in the countries of post-soviet space. The observance of international legal standards of equality between women and men has acquired special urgency for the newly formed States as they embarked on the democratic path of development, and focused on the European and world educational space integration. International legal standards related to equality of women and men are defined as the specific international legal regulations in the field of gender equality, which include international instruments, conventions, declarations, resolutions, covenants and the like. They serve as a model for the regulation of the individual rights and freedoms in national law and legislation.

It is established that the United Nations international legal instruments, which are advisory in nature, form the universal international legal standards in the field of equality between women and men, including education. They are «Universal Declaration of Human Rights» (1948), «Declaration on the Elimination of Discrimination Against Women» (1967), «Declaration on the Elimination of Violence Against Women» (1993) and some convention documents («International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights», 1966; «The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women», CEDAW, 1979; etc.).

To affect gender education development there have been proved The UN international legal standards related to equality between women and men. The legal regulation of gender relations implies protection of rights and provision of equal access to education by any person regardless of gender; the elimination of all forms of discrimination against women; the right to obtain qualitative education by women and girls; reduction of gender gap at all levels of education, particularly higher and the like as well as the requirement to take the necessary measures to change harmful cultural stereotypes of public consciousness and behaviour that is only possible through the dissemination of gender knowledge among the population of post-Soviet countries.

*Key words:* international legal standards, regulations of the UN, the equality between women and men, gender stereotypes, discrimination, gender education, post-Soviet countries.

## **ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «МОВЛЕННЕВА АКТИВНІСТЬ» ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Розв'язання складних проблем, що стоять перед сучасною вітчизняною освітою, передбачає постійне удосконалення якості підготовки підростаючого покоління на етапі дошкільної і шкільної підготовки до життя, формування особистісних якостей, серед яких велике значення набуває їх активна комунікативна позиція в навчальній діяльності, що виявляється у мовленнєвій активності.

*Ключові слова:* мовленнєва активність, діти дошкільного віку, комунікативна діяльність, позиція, особистість, спілкування, мовлення.

### **Иншаков А. Определение сущности и содержания понятия «речевая активность» детей дошкольного возраста в научных исследованиях.**

Решение сложных проблем, стоящих перед современным отечественным образованием, предусматривает постоянное усовершенствование качества подготовки подрастающего поколения на этапе дошкольной и школьной подготовки к жизни, формирование личностных качеств, среди которых большое значение приобретает их активная коммуникативная позиция в учебной деятельности, что проявляется в речевой активности.

*Ключевые слова:* речевая активность, дети дошкольного возраста, коммуникативная деятельность, позиция, личность, общение, речь.

Розв'язання складних проблем, що стоять перед сучасною вітчизняною освітою, передбачає постійне удосконалення якості підготовки підростаючого покоління на етапі дошкільної і шкільної підготовки до життя, формування особистісних якостей, серед яких велике значення набуває їх активна комунікативна позиція в навчальній діяльності, що виявляється у мовленнєвій активності. Тому складний динамічний, багатоплановий процес формування мовленнєвої активності у межах нашого дослідження – дітей дошкільного віку – вимагає чіткого уявлення про зміст, структуру цього складного особистісного утворення, рівнів його вияву. Цим і зумовлено вибір теми статті та її актуальність.



У теорії та практиці загальноосвітньої школи накопичено значний досвід підготовки дітей до комунікативної діяльності. Загальні закономірності та механізми спілкування вивчали Б. Ананьєв, Г. Андреева, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Б. Паригін, С. Рубінштейн та інші.

Зазначимо, що провідними тенденціями в дошкільній лінгводидактиці науковці (А. Богуш, В. Захарченко, А. Зрожевська, С. Ласунова, Н. Луцан, Л. Фесенко, О. Ушакова та ін.) визначають інтеракцію, тобто застосування принципу інтегративного й комплексного навчання рідної мови та літератури, оскільки дошкільник набуває певних знань, умінь і навичок в активній мовленнєвій практиці, що пов'язана з різними видами дитячої діяльності. Передусім це стосується оволодіння зв'язним мовленням – одного зі стрижневих завдань мовленнєвого розвитку дошкільників.

Теоретичний аналіз ключових понять дослідження – «активність», «позиція особистості», «мовлення», «спілкування», «мовленнєва активність» – надав змогу засвідчити актуальність проблеми і множинність підходів до її розуміння. У поглядах науковців не наявний єдиний погляд щодо розуміння сутності активної комунікативної позиції особистості як критерію мовленнєвої активності.

Для спеціалістів достатню складність у подальшому розв'язанні досліджуваної проблеми становить невизначеність поняття «позиція». Спроби здійснити аналіз поняття «позиція» достатньо численні, пропонувано різний зміст дефініцій. Зміст і сутність його розглядається у філософії, соціології, психології та, перш за все, у педагогіці.

У соціології позиція розглядається як умови, у яких та через які виявляється особистість.

У філософській науці під позицією розуміють таку характеристику особистості, яка визначає закономірності її поведінки в певній соціальній спільності (Л. Архангельський, І. Кон). Л. Буєва [3] вважає, що позиція особистості формується на основі засвоєння нею певного соціального досвіду за умови особистісної активності.

Особливий інтерес викликають дослідження в галузі психології. У соціальній психології позицію визначають як систему відношень особистості до суспільства, людей, самої себе. В. Слободчиков, Є. Ісаєв розуміють позицію особистості як рівень привласнення і засвоєння нею суспільних норм і правил поведінки шляхом поступового набуття соціального досвіду та вмінь практичного використання набутого в реальній дійсності [13, с. 491-492]. Б. Ананьєв зазначає: «Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки та різноманітних соціальних діяльностей становить собою складну систему відношень особистості (до суспільства в цілому та спільнот, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе), настанов і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей та цінностей, на які ця діяльність спрямована» [1, с. 6]. Науковець уперше наголосив на тісному взаємозв'язку позиції особистості з її ціннісними орієнтаціями. Цієї ж точки зору дотримуються Б. Ломов [8], Б. Паригін [10], які вважають, що позиція охоплює усі рівні особистісної структури, робить її єдиною, що надає особистості усталеності. Позиція формується на основі вироблення певного ставлення особистості до явищ соціальної дійсності.

У дослідженнях із психології під позицією розуміють стрижневе системне утворення, яке містить у собі рушійну силу психічного розвитку особистості (Л. Божович, В. М'ясищев). Л. Божович вводить поняття «внутрішня позиція особистості», яку розглядає як систему відношень особистості до об'єктивної реальності [2].

Спільним в усіх підходах є те, що саме позиція є показником цінності особистості, виражає її моральні характеристики. Розвиток позиції постійно стимулюється духовним ростом особистості, який охоплює її розумовий, емоційний та вольовий потенціал. Вироблення особистісної позиції – процес неперервний і зумовлений. Зовні він виявляється через діяльність, зміст якої відображає рівень засвоєння особистістю визнаних у суспільстві норм і цінностей і впливає на вибір можливостей реалізації дій, рішень, вчинків на кожному етапі людського життя.

Як уже наголошувалося, позиція особистості тісно пов'язана з категорією активності. Уважаємо, що для визначення сутності та змісту активної комунікативної позиції, необхідно дати тлумачення поняттю «активність».

Активність – це психолого-педагогічне явище, яке залежить від темпераменту, рівня сформованості емоційно-вольової сфери, якостей особистостей. Категорія активності є важливою характеристикою особистості.

Досліджуючи цю проблему, вітчизняна психологія виходить із визнання того, що джерелом активності людини є її органічні та духовні потреби. Поштовхом до активності особистості є її свідомі й цілеспрямовані прагнення. «Поняттям загальної активності у сучасній науці поєднується група особистісних якостей, які зумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного опанування зовнішньої дійсності, взагалі до самовираження відносно зовнішнього світу», – стверджує В. Небиліцин [9, с. 20]. А. Петровський стверджує, що активність – це вольова дія, діяльнісний стан, який характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості. «Під активністю особистості, – зазначає науковець, – розуміється здатність людини виконувати суспільно значущі перетворення оточуючого, які виявляються у спілкуванні, спільній діяльності, творчості» [12, с. 205].

І. Лернер [7] під активністю розуміє здатність і прагнення особистості до енергійного виконання діяльності. На його думку, активність є умовою, зовнішньою ознакою зародження і розвитку самостійності. М. Болдирьов [11] трактує це поняття як вияв зусиль, напруження розумових сил. М. Дьомін [5; 6] вважає, що активність завжди виражається у діях й інакше виявлятися не може, оскільки сама вона є не чим іншим, як відомою сукупністю дій – зовнішніх або внутрішніх, матеріальних чи духовних.

Науковці В. Лозова, А. Пономарьов пов'язують активність із мисленням, продуктивною діяльністю. Л. Виготський, В. Крутецький, М. Якобсон вважають, що активна діяльність, окрім мислення, передбачає й інші психічні процеси: уявлення, пам'ять, мотиви, емоції, здібності. Активність особистості – це якість, яка характеризує ставлення людини до діяльності, у якій яскраво виявляються її індивідуальні особливості; механізм творчого процесу, оскільки без активності неможлива діяльність.

У сучасній педагогіці активність розуміється як властивість організму і психіки (фізична, психічна), що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов; властивість особистості, яка виявляється в

діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу й самого себе [11, с. 21; 12].

У педагогічній науці активність дошкільників і школярів розглядається як особистісна характеристика, яка визначається внутрішніми психічними особливостями дітей і виражається в суб'єктивному ставленні до навколишньої дійсності. Вона виявляється в тісному поєднанні потреб, інтересів з самостійністю, наполегливістю й іншими рисами особистості.

Г. Щукіна вважає, що активність – це особистісне утворення, яке виражає особливий стан дитини та її ставлення до діяльності. Дослідниця стверджує, що активність виражає не саму діяльність, а її рівень та характер [15, с. 18].

Оскільки наше дослідження стосується мовленнєвої активності, вважаємо, що для визначення сутності і змісту цього поняття та логічного взаємозв'язку всіх його складників необхідним є також аналіз таких понять, як: «мовлення», «спілкування» та «комунікація».

Якщо мова становить систему мовних одиниць, то мовлення – це мова в дії, використання мовних одиниць з урахуванням ситуації спілкування. Спілкування в загальному значенні становить обмін людей думками.

Потреби сучасного суспільства, його духовних і матеріальних сфер роблять проблему спілкування надзвичайно актуальною, тому що існування людини можливе лише в процесі спілкування, яке є універсальною умовою людського буття. Саме в умовах різнопланового спілкування відбувається процес соціалізації особистості, її залучення до духовних та матеріальних цінностей суспільства, знайомство з його традиціями. Як справедливо зауважував В. Сухомлинський, у спілкуванні слід бачити насамперед дзеркало загальної культури людини, мірило її інтелектуального багатства, показник кругозору, ерудиції. Він зазначав, що потрібно створити таке спілкування, щоб кожне слово пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало внутрішню роботу розуму і серця, спрямовану на самопізнання і самовдосконалення.

Основною ознакою спілкування є встановлення особливих стосунків, які характеризуються душевною спільністю, взаємодовірою, відкритістю, доброзичливістю [14, с. 22]. На думку

А. Петровського [12], людина стає особистістю у процесі спілкування, входження у суспільство, з яким вона постійно контактує. У процесі комунікації кожна людина, яка є активним суб'єктом взаємодії, пізнає оточуючий його соціальний, природний та предметний світ, розвиваючи та поглиблюючи свої відношення з ним. У комунікативній діяльності відбувається процес самопізнання і самореалізації особистості, її розвиток, становлення й індивідуалізація.

Розробки теорії спілкування в галузі цих наук показали, яку роль відіграє комунікативна діяльність в усіх сферах буття людини, де необхідні передача, засвоєння й обмін інформацією.

Діалектичний взаємозв'язок між поняттями «мовлення», «спілкування», «позиція», «активність» полягає в тому, що саме у процесі комунікативної діяльності особистості формується та реалізується її позиція, а рівень мовленнєвої активності особистості є критерієм її діяльності й показником сформованості комунікативної позиції.

Мовленнєва активність базується на особистісній активності і формується у процесі мовленнєвої діяльності, суттєво впливаючи на якість комунікативної діяльності у процесі спілкування.

Передовий педагогічний досвід свідчить про те, що активна життєва позиція особистості виявляється насамперед у сфері спілкування. В основі спілкування лежить комунікативна активність як особливий вид соціальної активності.

Теоретичний аналіз ключових понять дослідження дозволяє визначити ознаки мовленнєвої активності, які виявляються у таких показниках:

– володіння мовленнєвими вміннями й навичками (мовленнєві здібності, вміння аргументувати, здатність до невербального самовираження, вміння підкреслити особистісно-індивідуальні риси; володіння правилами поведінки (етикетом), прийомами техніки спілкування, прийомами виразного читання відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм, вміння використовувати позаситуативні умови та засоби);

– володіння культурою спілкування (вияв комунікативно-стилістичних ознак мовлення);

– наявність у мовленнєвій діяльності дошкільника ціннісних життєвих орієнтирів, соціальна спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь, навичок;

– потреба у спілкуванні (прагнення до спілкування);

– інтерес до самого процесу спілкування, відповідальність, ініціативність;

– активна участь у комунікативній діяльності.

Отже, аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури стосовно трактування сутності і змісту ключових понять – «активність особистості», «активна позиція», «мовлення», «спілкування», «мовленнева активність» – дозволяє нам визначити активну мовленнєву позицію як складне особистісне утворення, яке характеризується сформованістю мовленнєвих умінь і навичок; наявністю інтересу та стійкої потреби в систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, сформованістю культури мовлення та комунікативної культури та умінь і навичок взаємодопомоги, творчого спілкування з ровесниками, здатністю встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

### Література

- 1. Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 339 с. **2. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности : [избранные психологические труды] / Л. И. Божович. – М. : Институт практического психолога. – Воронеж : Модэк, 1995. – 349 с. **3. Буюва Л. П.** Человек : деятельность и общение / Л. П. Буюва. – М. : Мысль, 1978. – 216 с. **4. Витоки** мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / [укл. А. М. Богуш]. – Одеса : Маяк, 1999. – 88 с. **5. Дёмин М. В.** Проблемы теории личности / М. В. Дёмин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 240 с. **6. Дёмин М. В.** Игра как специфический вид человеческой деятельности / М. В. Дёмин // Философские науки. – 1983. – № 2. – С. 57-68. **7. Лернер И. Я.** Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с. **8. Ломов Б. Ф.** Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Наука, 1976. – С. 29-40; С. 64-84. **9. Небылицын В. Д.** Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии / В. Д. Небылицын // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 15-25. **10. Парыгин Б. Д.** Анатомия

общения : [учебное пособие] / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с. **11. Педагогіка** / [под ред. Н. И. Болдырева]. – М. : Педагогіка, 1968. – 526 с. **12. Петровский А. В.** Психология : [учебник] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 512 с. **13. Слободчиков В. И.** Личность как реальность для других / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Психология личности. – Т. 2. – Самара : Бахрак, 1999. – С. 489-495. **14. Сухомлинський В. О.** Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 263 с. **15. Щукина Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

### SUMMARY

**Inshakov A. Defining the nature and content of the concept of «speech activity» of the preschool children in the research.**

The solution of complex problems facing modern domestic education involves the continuous improvement of the quality of training the younger generation on the early childhood and school preparation for life, the formation of personal qualities, among which great importance acquires their active position in the educational activity, which is manifested in speech activity. The concepts of position, activity, filed criteria speech activity older pre-schoolers that allows teachers practitioners to successfully implement the tasks to stimulate speech activity of pre-school children.

*Key words:* speech activity, pre-school children, communicative activities, attitude, personality, communication, speech.

УДК 378.147:37.011.3-051]:613

*Єлизавета Кучерган*

## **ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ: РЕЗЕРВИ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ РОБОТИ**

У статті відображено проблеми програмного забезпечення умінь та навичок учителя з метою вивільнення резервних фондів професійного збереження здоров'я, за якими учитель при виконанні відповідних програмних завдань забезпечує собі оптимальний стан здоров'я за допомогою проведення не лише діагностичної та медично-оздоровчої роботи, а передусім пропедевтичної, яка вже закладена під час опанування майбутнім вчителем своєї спеціальності. Так кожен сучасний педагог повинен усвідомлювати значущість власного здоров'я як найважливішої професійної цінності.

*Ключові слова:* здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язберігаючі

технології, ортобіотика, професія учителя, професійне здоров'я, уміння, навички і прийоми здоров'язбереження.

### **Кучерган Е. Здоровье будущего учителя: резервы пропедевтической работы.**

В статье отражены проблемы программного обеспечения умений и навыков для высвобождения резервных фондов профессионального сохранения здоровья учителя, по которым учитель при выполнении соответствующих программных задач обеспечивает себе такое состояние здоровья посредством проведения не только диагностической и медико-оздоровительной работы, а прежде всего пропедевтической, которая уже заложена во время освоения будущим учителем своей специальности. Так каждый современный педагог должен осознавать значимость собственного здоровья как важнейшей профессиональной ценности.

*Ключевые слова:* здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, ортобіотика, професія учителя, професійне здоров'я, уміння, навички и приемы здоровьесбережения.

Проблема здоров'язбереження нації, яка вже достатньо тривалий час широко обговорюється у науковому товаристві, стає особливо нагальною в складних умовах сьогодення. Трагічні умови існування сучасного українського суспільства, безумовно, матимуть свої негативні наслідки, що позначатся (та вже позначилися) на погіршенні здоров'я достатньо значної кількості населення нашої країни. Загалом проблема здоров'язбереження завжди знаходилася у сфері уваги науковців, проте особливої актуалізації у вітчизняному просторі вона набула після трагічних подій 1986 р., коли вчені почали обговорювати наслідки, що матиме для населення України після техногенної катастрофи на Чорнобильській АС. Вчені робили невтішні висновки, які сьогодні, через тридцять років після аварії, маємо можливість спостерігати.

Загальне погіршення здоров'я населення, омолодження низки хвороб, які мали раніше вікову атрибуцію, загрозлива демографічна ситуація в країні спонукали наукове товариство до активізації пошуку шляхів розв'язання проблеми здоров'язбереження, насамперед в освітньому середовищі. За даними сучасних публікацій, «школа приймає 20-25 % хворих дітей, а випускає – 70 %; до вищих навчальних закладів вступає 70 % хворих молодих людей, а по закінченню відсоток хворих досягає 90 %» [15, с. 75].



Серед причин, які призводять до погіршення здоров'я студентства, вчені називають: зниження рівня рухової активності студентів; відсутність прагнення до здорового способу життя, наявність недостатньої інноваційної діяльності у сфері фізкультурно-оздоровчих занять; відсутність необхідного формування ціннісних орієнтацій у студентів в галузі здоров'язбереження тощо.

Попри значний науковий доробок у цій сфері можемо констатувати, що в педагогічних розвідках ця проблема розглядається переважно у трьох ракурсах: як формування здорового способу життя та культури здоров'я учнівської молоді; як формування у майбутніх вчителів «знань, принципів, методів і умов здоров'язбереження», які вони зможуть впроваджувати «протягом всієї подальшої професійної діяльності», та як збереження професійного здоров'я вчителів-практиків переважно в аспекті запобігання/подолання професійним захворюванням [15, с. 75].

Окремо слід відзначити той факт, що проблема підготовки вчителя до здоров'язбережувальної діяльності розглядається переважно як проблема підготовки фахівців в галузі здоров'я, зокрема, вчителів «Фізичної культури» та «Основ здоров'я» (С. Букша, В. Гайсіна, І. Гринченко, В. Єфімова, М. Козуб, Ю. Мусхаріна, Н. Мухаметзянова, А. Огнистий, Г. Остапенко Л. Суценко та ін.). Ці дослідження конкретизують здоров'язбережувальний зміст професійної підготовки майбутніх вчителів, «спроможних до збереження здоров'я школярів в умовах інтенсифікації навчання». Водночас таке фахове «обмеження» призводить до дискусійних суджень на кшталт: «здоров'яформуюча діяльність у процесі освіти повинна вестися за трьома взаємопов'язаними напрямками: педагогічним, фізіолого-валеологічним та психологічним» [14, с. 79]. Таке «розділення» здається не зовсім виправданим, оскільки, навіть, автори цитованої думки у описі педагогічного напрямку вдаються до його поєднання із валеологічним: «Педагогічне направлення включає в себе: розумну, з урахуванням існуючих реалій *валеологізацію* (курсив наш – Є.К.) шкільної культури <...>, системну *валеологічну* (курсив наш – Є.К.) освіту школярів...» [14, с. 79].

Сучасні вчені (О. Асмаковець, С. Ахмерова, Е. Багнетова, В. Бобрицька, Н. Гончарова, Г. Зайцев, М. Зоріна, Г. Мешко,

Л. Мітіна, М. Смірнов, В. Єфімова, Е. Шарифулліна та ін.) звертають увагу на стан професійного здоров'я вчителів, стверджуючи особливий – стресогенний характер професійної діяльності вчителя, та констатують «недостатню розробленість психолого-педагогічних засобів активізації особистісних ресурсів учителя, які сприяють збереженню і зміцненню його професійного здоров'я» [9, с. 196].

*Метою статті* є програмне забезпечення підготовки учителя до здоров'язбережувальної діяльності при якому пріоритет віддається формуванню вмінь/навичок збереження здоров'я учнів, а не свого власного. Професія учителя надзвичайно складна та відповідальна, економічно неприваблива та непопулярна. Таке ставлення до професії обумовлено низкою об'єктивних чинників сучасності та суб'єктивним досвідом практично кожної людини, якій довелося відчути тиск знервованого (але досвідченого та авторитетного) шкільного вчителя. За справедливим зауваженням Е. Багнетової, «професія ставить педагога у складні умови, що утворюються комплексом соціальних, професіональних та організаційних факторів» [3, с. 27].

Учитель постійно знаходиться у стані перенапруження та перенавантаження: емоційного, розумового, фізичного. Вчительські перевантаження пов'язані з тим, що їхній робочий час не обмежується лише роботою у класній аудиторії, а й передбачає перенесення значної кількості роботи (перевірка зошитів, планування і підготовка до занять та виховних заходів, робота із батьками тощо) «на дім». Вчитель практично постійно знаходиться на роботі, тому часу на повноцінний відпочинок, відновлення працездатності та саморозвиток впродовж навчального року практично не залишається. За сучасними даними (С. Ахмерова) робочий час педагога перевищує його тижневе навантаження у 2-3 рази. Сьогодні функціонує достатньо складна система підвищення кваліфікації вчителів, яка є позитивною за своєю суттю, але на практиці призводить до додаткового перевантаження вчителя, оскільки існує практика поєднання поточної роботи вчителя із одночасним проходженням його навчання на курсах. Саме середовище в якому знаходиться вчитель, за визначенням Л. Мітіної, є «невротизуючим», а отже загрозливим для здоров'я.

Крім того, вчені виокремлюють низку патогенних факторів, що пов'язані із педагогічною діяльністю: інтенсивне мовленнєве навантаження; нервово-психічне перенапруження (підвищена відповідальність), постійна необхідність перемикання уваги на різні види діяльності, підвищені вимоги до пам'яті, напруження органів зору, мале рухове навантаження (гіподинамія), довготривале знаходження у вертикальному стані; висока концентрація бактерій та мікробів у навчальних приміщеннях; постійна комунікація та виникнення надзвичайних ситуацій (О. Антоновський, С. Ахмерова, Е. Багнетова, Т. Гордон, С. Кривцова, І. Усачова та ін.).

Така ситуація призводить до прояву у вчителів різноманітних симптомів професійних захворювань: нервові розлади, порушення серцево-судинної системи, остеохондроз, порушення обміну речовин, системи травлення, патологія мовленнєвого апарату (формування дисфонії та афонії) та захворювання верхніх дихальних шляхів, патологія зору (С. Ахмерова, М. Смірнов), порушення у емоційній сфері – «поганий, пригнічений настрій, дратівливість, напруженість, неспокій, гнів, труднощі у керуванні своїми емоціями» [9, с. 195], пригнічення імунної системи [3] та підвищена захворюваність респіраторними вірусними інфекціями та грипом у епідеміологічний період. М. Зоріна вказує, що за статистикою «60 % учителів постійно відчують психологічний дискомфорт під час роботи; 85 % – перебувають у постійному стресовому стані; 33 % жінок-педагогів мають захворювання нервової системи, оскільки їхня професійна діяльність негативно впливає на сімейні стосунки» [5, с. 176].

Науковці намагаються встановити об'єктивну картину захворюваності вчителів. Обстеження стану здоров'я, які було проведено (О. Анісімов; С. Ахмерова, О. Багнетова, Л. Мітіна) дозволили вченим зробити такі висновки:

– структура захворюваності педагогів може бути представлена таким чином: «хвороби дихальних органів (26,1 %), органів кровообігу (17,9 %), органів травлення (15,3 %), нервової системи (12,1 %), інфекційні та паразитарні захворювання (11,9 %)»;

– в період адаптації молодого вчителя часті прояви простудних захворювань, алергічних реакцій та нейроциркуляторної дистонії;

– у вчителів у віці до 45 років переважають захворювання дихальних органів та органів травлення; у вчителів старше 45 років – це хвороби органів кровообігу та психосоматичні розлади;

– у вчителів із «стажем до 5 років переважають респіраторні захворювання, нейрон-циркулярна дистонія та короткотермінове підвищення артеріального тиску, а у педагогів із стажем від 10 до 15 років – гіпертонічна хвороба, виразкова хвороба шлунку та дванадцятипалої кишки, стенокардія та невротоподібні реакції»;

– «третини вчителів (більше 30 %) показник ступеня соціальної адаптації дорівнює або нижче, ніж у хворих невротами»;

– найбільший рівень захворюваності серед вчителів фізико-математичних, лінгвістичних та суспільних дисциплін [3].

Такий стан здоров'я вчителів переконує у необхідності проведення не лише діагностувальної та медично-оздоровчої роботи з вчителями, а передусім роботи пропедевтичної вже під час опанування майбутнім вчителем своєї спеціальності.

Передусім наголосимо, що ми поділяємо стурбованість тих вчених, які наголошують на необхідності «Для попередження названих явищ необхідно вже з перших днів навчання у вузі не тільки формувати у студентів знання про шляхи і методи збереження здоров'я, але також і розвивати у них мотивацію і готовність до оздоровчої та здоров'язберігаючої діяльності, формувати ціннісне ставлення до свого здоров'я, бажання не тільки зберігати своє здоров'я, але і робити все для його поліпшення» [4, с. 53].

Щодо «професійного здоров'я» вчителя відзначимо, що сьогодні воно вважається «основою ефективної роботи сучасної школи та її стратегічною проблемою» [3, с. 27], оскільки стан здоров'я вчительства безпосередньо впливає на здійснення ним своїх викладацьких функцій, отже на здійснення педагогічної діяльності та відображається на всіх учасниках цього процесу. На думку О. Білоус, «професійне здоров'я вчителя пов'язано насамперед з успішним виконанням професійних функцій. Нормальний стан професійної функції (функціональне здоров'я) визначається наступними критеріями: активність, затребуваність, ступінь залучення до діяльності, мобільність (легкість її «включення»), вдосконалення і розвиток» [4, с. 105]. Саме тому набуває актуальності питання професійного здоров'я вчителя.

Попри достатньо великий об'єм публікацій з питань професійного здоров'я вчителів (О. Багнетова, О. Білоус, Н. Герьянська, Н. Гончарова, С. Леньков, А. Маклаков, Л. Мітіна, А. Печеркіна та ін.), власне саме поняття «професійне здоров'я вчителя» не має однозначного тлумачення.

Наукова література пропонує низку визначень поняття професійне здоров'я: певний рівень характеристик здоров'я фахівця, що відповідає вимогам професійної діяльності та забезпечує її високу ефективність; цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дає вчителю змогу максимально продуктивно реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності, протидіючи негативному впливу професійних чинників; здатність організму зберігати і активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особи вчителя в усіх умовах перебігу професійної діяльності; «ще функціональний стан організму за фізичними і психічними показниками, що розглядається в конкретних умовах його професійної діяльності, а також стійкість до несприятливих факторів (нерівномірність навантаження, високе нервово-емоційне напруження, можливість виникнення конфліктних ситуацій, нерегламентований графік роботи), пов'язаних із цією діяльністю»; здатність організму вчителя виступати активним суб'єктом своєї професійної діяльності, що визначається стабільністю результатів його праці; збереження високого відновлювати порушений фізіологічний стан відповідно до особливостей змісту та режиму професійної діяльності, міра соціального благополуччя та один з важливий критеріїв якості професійного життя [8, с. 24].

Так, Г. Мешко, аналізуючи низку визначень щодо професійного здоров'я взагалі констатує: «Педагог вважається здоровим, якщо у нього гармонійно розвиваються потенційні фізичні і творчі сили, що роблять його зрілим і компетентним фахівцем, працездатним і активним суб'єктом життя і професійної діяльності. Для таких педагогів характерні, насамперед: психічна рівновага, високий рівень адаптації; гармонійні стосунки з оточенням; цілеспрямованість, плановість, впорядкованість своїх дій; впевненість у собі, почуття обов'язку, оптимізм; адекватна самооцінка, адекватний рівень домагань; конгруентність, креативність, критичність мислення;

пріоритет духовних цінностей; автономність; гармонійність, внутрішня узгодженість» [9, с. 195].

Отже, професійне здоров'я вчителя не визначається лише станом його фізичного здоров'я, це скоріше психічна складова, яка спрямовує всю професійну діяльність вчителя, визначає його особистісну активність завдяки дії механізмів саморегуляції, самозбереження та самовідновлення. «Психічне здоров'я, – пише Л. Мітіна, – це міра здатності вчителя виступати активним і автономним суб'єктом власної життєдіяльності в світі, що змінюється. Визначаючи психічне здоров'я в термінах активності та особистісного розвитку, ми підходимо до визначення критеріїв психічного здоров'я як характеризують більшою мірою сам процес, ніж самопочуття».

Неймовірна кількість контактів вчителя потребує сформованості у нього психологічної стійкості у конфліктних ситуаціях, які виникають раптово та можуть мати різноманітні наслідки. Тому і власне процес збереження та зміцнення здоров'я вчителя слід розуміти «не як лікування, а керування механізмами, що детермінують розвиток особистості, сприяють формуванню позитивного самоставлення, відкритій взаємодії зі світом, готовності до змін, прийняття відповідальності» [10, с. 258].

Сьогодні існують значні розробки-рекомендації, які дозволяють встановити ступінь відповідності майбутнього вчителя обраній спеціальності, його готовності до педагогічної діяльності. Так у книзі Є. Рогова «Вчитель як об'єкт психологічного дослідження» (М., 1998 р.) наведено значну кількість методик, які дозволяють шкільному психологу надавати поміч-підтримку вчителю-практику, відкоригувати неминучий процес деформації особистості у процесі педагогічної діяльності. Значний матеріал аналогічного змісту міститься у книзі А. Маркової «Психологія праці вчителя» (М., 1993 р.).

Власне вчитель-початківець повинен бути підготовленим до роботи у таких складних умовах задля скорішої та ефективної адаптації до майбутньої професійної діяльності та збереження особистого здоров'я. Формування культури професійного здоров'я вчителя повинно відбуватися одночасно їх його фаховою підготовкою. Приєднуємося до думки тих дослідників (Е. Багнетова,

Г. Воскобойнікова, Г. Мешко, Д. Цись та ін.), які вважають за необхідне проведення пропедевтичної здоров'язбережувальної підготовки сучасного студента/майбутнього педагога.

Завдання педагогічної освіти – підготувати майбутнього вчителя до здійснення його професійної діяльності не лише як фахівця, а як людини, здатної ефективно, якісно та творчо цю діяльність здійснювати. Заважає цьому, на думку О. Багнетової, «низький рівень психологічної грамотності сучасних педагогів, що заважає зберігати внутрішній баланс у багаточислених проблемних ситуаціях шкільного життя, звести до мінімуму дидактогенні впливи на учнів та працювати у школі без руйнування власного та дитячого здоров'я» [3, с. 28].

З таких позицій особливої уваги потребує питання формування у сучасного студента педагогічного навчального закладу/майбутнього вчителя культури здоров'язбереження, що можливе за умов спеціальної пропедевтичної роботи, завдання якої забезпечити збереження власного здоров'я та ефективної професійної роботи.

На думку Г. Мешко, «програма підготовки педагога до збереження і зміцнення свого професійного здоров'я повинна передбачати формування: професійної спрямованості майбутнього вчителя; ціннісного ставлення до свого здоров'я, психолого-педагогічної компетентності (в т. ч. аутопсихологічної, соціально-психологічної, компетентності здоров'язбереження); професійної стесостійкості; саногенного мислення; емоційної гнучкості, навичок психічної саморегуляції; позиції «сам собі терапевт»; творчої індивідуальності педагога; готовності до самореабілітації» [9, с. 197].

Серед вказаних вище складових, наявність яких забезпечуватиме оволодіння майбутнім учителем культурою здоров'я збереження, слід виокремити саногенне мислення – як поведінка, яка підтримує здоров'я особистості (Ю. Орлов).

Саме поняття «саногенне мислення» (з грецьк. sanos – «оздоровлення»; genos – «несучий») набуло своєї популяризації у науковому дискурсі завдяки науковому доробку доктора філософських наук, Ю. Орлов, який стверджує значний вплив на здоров'я людини її вміння керувати своїми емоціями. «Для здоров'я так само важливо, щоб емоції не програмували нашу поведінку і не були джерелами тривалого емоційного стресу, що веде до

виснаження захисних сил організму... Єдино правильний шлях адаптації, до своїх емоцій – це навчитися правильно ображатися, правильно бути винним, правильно ображатися і правильно соромитися так, щоб досвід переживання сприяв особистісному зростанню та підвищенню саморегуляції» [12, с. 9]. І. Арцимович, коментуючи погляди Ю. Орлова, пише: «Руйнівну дію на людину справляють, на думку Ю. Орлова, такі негативні емоції, як страх невдачі, почуття провини, образи сорому, заздрості. Негативні емоції шкідливі людині, якщо вони пригнічені, то їх шкода зростає» [2, с. 17].

До цього часу цьому поняттю передувало інше – «позитивне мислення», про що свідчить праця Л. Коломогорової та М. Личової («Позитивне мислення у світлі вітчизняних та зарубіжних досліджень» 2006 р.) [7], якому передувало поняття «емоційний інтелект» («як здатність глибокого осягнення, оцінки та вираження емоцій; здатність розуміння емоцій, а також здатність до керування емоціями, яка сприяє емоційному та інтелектуальному зростанню особистості», а головне – «здатність людини спрямовувати свій мисленевий процес на сприятливий результат подій [7, с. 5-6]).

Проблеми, пов'язані із формуванням саногенного мислення, як і висвітлення самого феномену достатньо широко представлені у сучасній психолого-педагогічній думці (І. Арцимович, Д. Белухін, Т. Васильєва, Д. Гасанова, О. Гребенюк, Л. Колмогорова, А. Маджуга, С. Морозюк, Ю. Морозюк, В. Насонов, І. Співак, Н. Творогова та ін.), у яких розкрито сутність та структура цього явища, його механізми та подані конкретні рекомендації з розвитку саногенного мислення в учасників навчального процесу, зокрема у школярів (Т. Васильєва). Сутність метода «у доцільному застосування розумових автоматизмів, зміні стереотипів мислення, які стали патогенними, зміні філософії повсякденного життя, що, безперечно, приводить до конструктивних змін у поведінці та відносинах» [34, с. 101].

Протилежністю *саногенного* мислення є мислення *патогенне*. «Патогенне – це мислення з переносом на негативні образи та негативний досвід (таке мислення породжує хворобу душі та тіла), та саногенне – таке, що породжує здоров'я та надає стійкість у подоланні труднощів» [4, с. 143]. Патогенне мислення слід відрізнити



від патологічного, на що звертає увагу Г. Мешко, коли пише, що патогенне мислення «містить такі риси, які сприяють напруженню психіки, формуванню реакцій і стереотипів поведінки, що втягує людину в конфліктні ситуації, а наслідком цього є погіршення психічного і соматичного здоров'я» Г. Мешко [10, с. 259]).

На значенні типу мислення вчителя (патогенне/саногенне) у навчально-виховному процесі акцентують увагу Т. Васильєва та Г. Мешко. Від того, чи зможе вчитель стримати емоції та діяти професійно у складних та неоднозначних ситуаціях залежить результат і його роботи, і роботи його вихованців. «Втративши самовладання, він може використовувати непедагогічні прийоми, що впливає на ефективність виховання і сприяє виникненню нервових розладів у нього. Педагог з переважанням саногенного типу мислення, навпаки, уміє концентрувати увагу на позитивних явищах життя, прощати образи, не тримати гніву, відкритий для дружніх стосунків з учнями, колегами по роботі, уміє жити у згоді з іншими і самим собою» [10, с. 260].

Отже надзвичайно важливим стає проблема формування у майбутнього вчителя саногенного мислення, як надання їм можливості опанувати методи боротьби із негативними емоціями: «Опанувавши механізм роботи з емоціями, людина здатна послабити чи нейтралізувати руйнівні дії негативних емоцій» [4, с. 18]. За таких умов надзвичайно важливим вважаємо знання людиною – майбутнім вчителем/вчителькою ознак прояву позитивного/негативного мислення у їх зв'язку із іншими мисленевими процесами, етапами мисленевого процесу та характеру проблем, які вирішуються, що було унаочнено Л. Комогоровою та М. Личовою у цікавій таблиці, яку наводимо.

У формуванні у майбутнього вчителя життєвої стратегії збереження власного здоров'я важливе місце повинні посісти його знання, вміння та навички щодо механізмів психологічного захисту, стратегій оволодіваючої поведінки (копінг-стратегії/копінг-поведінка – стратегії/поведінка подолання) [1, с. 19]. На думку О. Антоновського, «Оволодіваюча поведінка дозволяє суб'єкту впоратися зі стресом або важкою життєвою ситуацією за допомогою усвідомлених дій, адекватних особистісним особливостям та ситуаціям [1, с. 13].

Важливою здається наявність та збереження педагогічної гнучкості вчителя. Вище, у цитаті Г. Мешко, йшлося про емоційну гнучкість [9, с. 197]. Втім цей феномен можна конкретизувати стосовно педагогічної діяльності. І тоді вченими (Н. Ісаєва, Л. Мітіна) вводиться поняття «педагогічної гнучкості». При цьому гнучкість розуміється як різноманітність і адекватність дій, які проявляються як у зовнішніх, так і у внутрішніх (психічних) формах активності» [6, с. 110]. А педагогічна гнучкість включає у себе три складові: інтелектуальну, емоційну та поведінкову [6, с. 110].

Повністю поділяємо думку М. Зоріної про те, що «кожен сучасний педагог повинен усвідомлювати значущість власного здоров'я як найважливішої професійної цінності, необхідної умови для здійснення професійної діяльності; чітко розуміти особисту відповідальність і активну роль у збереженні та зміцненні власного здоров'я; володіти знаннями щодо специфіки педагогічної діяльності і впливу професійних чинників на його здоров'я» [5, с. 178]. Тому вважаємо за доцільним та необхідним уведення до кола навчальних дисциплін, які входять до циклу професійної підготовки майбутнього вчителя, дисципліну здоров'язбережувального спрямування.

Розуміючи всю важливість порушених питань педагогічна спільнота» [9, с. 198; 10, с. 260] пропонує низку варіантів включення здоров'язберегаючого компонента до змісту педагогічної освіти: включення питань здоров'язберегаючого змісту до курсу «Вступ до педагогічної професії», формування у майбутніх учителів позитивного ставлення до професійної діяльності під час вивчення курсу «Педагогіка»; розробка та впровадження спеціальних здоров'язберегаючих курсів: «Професійне здоров'я педагога»; заняття студентської проблемної групи та ін.

Вважаємо, що одним із засобів такої підготовки може бути уведення (до варіативної частини навчальних планів із підготовки фахівців-вчителів) спеціального курсу «Педагогічна ортобіотика» (*ортобіотика*: грецьк. *orthos* – правильний, прямий, *bion* – жити).

Ортобіотику складно назвати новим науковим напрямом, оскільки у її витоків стоїть І. Мечников («Етюди про природу людини», 1903 р.; «Етюди оптимізму», 1907 р.; «Сорок років пошуку раціонального мислення», 1913 р.). Вчений обґрунтував

ортобіотику як науку про можливості довгого та щасливого життя людини, науку про подолання страху смерті шляхом усвідомлення її природної функції – завершення циклу ортобіозу; як мистецтво повноцінного, тривалого та енергійного життя. До кола послідовників теорії ортобіозу відносять М. Амосова, Р. Захарова, Ю. Лісичина, В. Шепеля та ін.

Узагальнюючи думки попередників, В. Штумф пише: «Ортобіоз, чи здоровий спосіб життя, включає у себе типові форми та засоби повсякденної життєдіяльності людини – праця, нормальний сон, позитивний емоційний настрій, оптимізм, раціональне харчування, дотримання режиму, загартування, фізичні вправи, які зміцнюють та удосконалюють резервні можливості організму, забезпечуючи успішне виконання соціальних та професійних функцій, незалежно від політичних, економічних та соціально-політичних ситуацій. Метою ортобіозу є навчання людини правильному та безпомилковому вибору у будь-якій ситуації виключно корисного, що сприяє здоров'ю та відмова від всього шкідливого» [16, с. 144].

Сучасні вчені звертають увагу на те, що ортобіотика – є запорукою довголіття, так головні правила життя людей, які і в похилому віці зберігають життєву енергію та ведуть достатньо активне повноцінне життя. Сучасні твердження збігаються із головними постулатами, більшість з яких були сформульовані ще І. Мечніковим. А саме: вміння бути терплячим, стійким та наполегливим; відкритість до спілкування, доброзичливість та довірливе ставлення до людей; самоконтроль та оптимізм; підтримка людей похилого віку; працелюбність та активність, праця на свіжому повітрі; відсутність злопам'ятності та неприємних спогадів; натуральне харчування та неприпустимість переїдання [16, с. 44-45].

Огляд наукових публікацій дозволяє узагальнити: вчені стверджують, що ортобіотика – наука про технологію ортобіоза, наука про самозбереження здоров'я, яка пропонує людині засоби практичного оволодіння технікою збереження власного здоров'я (фізичного, психічного, розумового та духовного) задля продовження продуктивного та оптимістичного людського життя. Об'єктом ортобіотики є технологія самозбереження людьми свого здоров'я та наповнення їх життєвим оптимізмом [13, с. 45]. Як технологія здоров'я збереження ортобіотика повинна включати до

себе елементи технологій здоров'язбереження взагалі, до яких відносять: «сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, дозволяють оцінити функціональні та психофізичні параметри здоров'я індивіда, на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволяє підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження і зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності та соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості» [13, с. 45].

Саме як технологія збереження здоров'я педагогічна ортобіотика повинні знайти своє місце у змісті педагогічної освіти. Метою такої освіти є формування у майбутнього вчителя культури здоров'я та саногенного мислення, шляхом відпрацювання особистої стратегії здоров'язбережувальної професійної поведінки, опанування низкою методик (конструктивними засобами вирішення стресових ситуацій, подолання стану хронічного стресу у професійній діяльності тощо) задля запобігання та подолання тих ситуацій та станів, що несуть загрозу для особистого здоров'я вчителя та колективу (педагогічного і учнівського) в цілому.

Встановлення можливого змісту «Педагогічної ортобіотики» привертає увагу до тих робіт [3, с. 36], де автори описують зміст здоров'язбережувальної підготовки вчителів певного фаху, зокрема вчителів фізичної культури. Окремої уваги з т.з. проблематики публікації заслуговує методичний доробок Г. Мешко, яка пропонує курс «Педагогічне здоров'я педагога» [9, с. 25].

Узагальнення поглядів вчених дозволяє пропонувати уведення до змісту цієї дисципліни тієї інформації, що буде сприяти виробленню системи знань, умінь/навичок, що складатимуть здоров'язбережувальну компетентність сучасного вчителя.

І тоді пропонується увести до змісту *знання* про:

1) основні поняття здоров'язбережувальної педагогіки (здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальні технології; саногенне мислення); фізичне, психічне, духовне та соціальне здоров'я; чинники, які впливають на його формування; класифікацію здоров'язбережувальних технологій; концепції формування здорового способу людини;

2) знання про сутність поняття професійне здоров'я та фактори і чинники, які впливають на його збереження/руйнування; основи збереження здоров'я у професійній діяльності; професійне здоров'я педагога (вплив професії, професійні деструкції, профілактика професійного старіння);

3) знання про особливості прояву та запобігання наслідкам психоемоційних стресових ситуацій, про конструктивні засоби вирішення кризових ситуацій, стратегій поведінки у професійному середовищі, що сприяють психічному здоров'ю та особистісному зростанню.

Головними навчальними методами повинні бути ті, педагогічні технології, які сприяють включенню студентів та студенток у початковий процес, роблять їх активними суб'єктами навчання: метод аналізу конкретних ситуацій, метод інциденту, методи соціального тренінгу, ділові ігри тощо. Сутність методики навчання саногенному мисленню, за Ю. Орловим: «Якщо учень і вчитель одночасно будуть представляти емоціогенну ситуації і роздумувати над нею, то останній може міркувати вголос і його роздуми можуть виступати в якості моделі спостережувальної поведінки, тобто мислення, яке засвоює учень» [11, с. 267].

«Педагогічна ортобіотика» як навчальна дисципліна у педагогічному освітньому закладі повинна бути спрямована на збереження професійного здоров'я майбутнього вчителя шляхом набуття сучасними студентами необхідних знань та вмій із питань збереження та зміцнення власного здоров'я, що сприятиме їх продуктивній професійній діяльності, довгому, повноцінному та гармонійному життю. Створення такої програми та її впровадження в освітній процес педагогічних навчальних закладів – запорука здоров'я вчителя, що є однією з умов здоров'я майбутнього покоління. Зважаючи на твердження сучасних вчених про стадіальність професійного функціонування: професійна адаптація, професійне становлення та професійна стагнація (автоматизація діяльності) [6, с. 112], вважаємо нагальною пропедевтичну підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності в аспекті збереження власного здоров'я, що забезпечить полегшення проходження етапу адаптації та професійного становлення та максимально відтермінує етап професійної стагнації.

*Висновки та перспективи подальших досліджень.* Результатом повного програмного забезпечення повинні стати сформовані *уміння та навички* спрямовані в першу чергу на підтримку здоров'я самого вчителя із яких, ми рекомендуємо такі групи: комплекс профілактики психоемоційного навантаження (прогулянки, аеробні вправи, тренажерні зали, спортивні секції, масаж та самомасаж, аутогенні тренування); систему використання методів корекції, регулятивних засобів адаптації до стресових станів та запобігання професійному стресу («психологічний захист» та «копінг-стратегії»); індивідуальний набір виконання спеціальних профілактичних вправ задля поліпшення фізичного стану (задля запобігання остеохондрозу, попередження стомлення очей, вправи задля збереження голосу тощо); мати достатній теоретичний матеріал, який дозволить скласти свій особистий маршрут збереження здоров'я; використовувати методи збереження та відновлення професійного здоров'я, психотехнології самооздоровлення тощо.

### Література

**1. Антоновский А. В.** Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Александр Викторович Антоновский. – Ярославль, 2010. – 24 с. **2. Арцимович И. В.** Санногенная рефлексия как фактор развития личности / И. В. Арцимович // Образование и саморазвитие. – 2011. – №2 (24). – С. 14-19. **3. Багнетова Е. А.** Профессиональные риски педагогической среды / Е. А. Багнетова, Е.Р. Шарифуллина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – С. 27-31. **4. Зоріна М. О.** Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності / М. О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / Класич. приват. ун-т; [голова ред. ради : Монаєнко А. О.; голов. ред. : Сущенко Т. І.; чл. редкол. : В. Й. Бочелюк та ін.]. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2013. – Вип. № 33 (86). – С. 174-179. **5. Исаева Н. М.** Некоторые аспекты профессионального развития учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования / Н. М. Исаева // Труды СГА. – 2008. – № 5. – С. 109-117. **6. Колмогорова Л. С.** Позитивное мышление в свете отечественных и зарубежных исследований / Л. С. Колмогорова, М. В. Лычева // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2006. – № 6. – С. 4-10. **7. Маклаков А.** Общая психология : [учеб. для вузов] / А. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 582 с.

**8. Мешко Г. М.** Професійне здоров'я педагога як необхідна умова його творчого кар'єрного зростання / Г. М. Мешко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник. Вип. 9 (19) / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [редкол. В. П. Андрущенко (голова) та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2009. – С. 196-200. **9. Мешко Г.** Формування саногенного мислення майбутніх педагогів як умова збереження і зміцнення їхнього професійного здоров'я / Г. Мешко // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 258-264. **10. Орлов Ю. М.** Восхождение к индивидуальности : [кн. для учителя] / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. **11. Орлов Ю. М.** Оздоровляющее (саногенное мышление) / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006. – 96 с. **12. Орлова Е. А.** Ортобиоз и феномен имиджа человека в современном мире / Е. А. Орлова // Материалы II международной научно-практической конференции 15-16 февраля 2012 года. – Пенза – Ереван – Витебск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – № 7. – С. 44-45. **13. Остапенко Г. О.** Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язберезувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи / Г. О. Остапенко, О. В. Циганок, С. Г. Жестков // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – №1 (7). – С. 78-85. **14. Цись Д. І.** Пошуки та реалізація здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутніх учителів педагогічного профілю / Д. І. Цись // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – 2011. – Випуск № 15. – Ч. 1. – С. 75-78. **15. Штумф В. О.** Возможности ортобиоза у часто болеющих старших школьников / В. О. Штумф // Вестник Красноярского государственного пед. университета им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 4 (30). – С. 144-146.

## SUMMARY

### **Kucherhan Ye. Prospective teacher's health: reserves of propaedeutic work.**

The article shows the software problems and skills to release the reserve funds for teacher's health professional preservation. With their help a teacher, when performing certain software tasks, provides not only diagnostic and medical but health work with teachers and students, and propaedeutical work which has been carried out during mastering the specialty by a future teacher. Hence, every modern teacher should realize the importance of their own health as the most important professional value, the necessary condition for professional activity; clearly understand personal responsibility and active role in preserving and strengthening their health; have knowledge of the influence of specific

educational activities and professional factors on their health. Therefore, it is appropriate and necessary to input to the range of subjects that are part of the cycle of teachers' professional training, disciplines of health care direction.

The main program may be «Pedagogical orthobiosis» as an academic discipline in a teaching education institution; it should be aimed at preserving future teacher's health by giving modern students necessary knowledge and skills in their health preservation and strengthening, which will help them in the productive professional activity, long, full and harmonious life. The material is aimed at creating such programs and their implementation in the educational process of pedagogical institutions.

*Key words:* health, health care, health care technologies, orthobiosis, teacher's profession, professional health, ability, skills and health care techniques.

УДК 378.079

*Наталія Приходькіна*

## **ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ МЕДІАОСВІТИ**

У науковому дискурсі другої половини ХХ століття зміцнилася медіаосвітня парадигма, що включає сукупність цінностей, методів, технічних засобів, спрямованих на формування особистості, здатної адаптуватися в інформаційному суспільстві й виконувати низку необхідних функцій. Стаття присвячена аналізу теоретичних підходів до медіаосвіти. Авторкою аналізуються проблеми генезису основних теоретичних медіаосвітніх концепцій із точки зору цілей, завдань, змістовних компонентів. Проаналізовано такі основні теорії медіаосвіти, як ін'єкційна, семіотична, культурологічна, практична, критична, естетична, соціокультурна, теологічна.

*Ключові слова:* інформатизація, критичне мислення, мас-медіа, медіакультура, медіаосвіта, медіапедагог, педагогіка, теорія медіаосвіти.

### **Приходькина Н. Основные теоретические концепции медиа образования.**

В научном дискурсе второй половины ХХ века укрепилась медиаобразовательная парадигма, включающая совокупность ценностей, методов, технических средств, направленных на формирование личности, способной адаптироваться в информационном обществе и выполнять ряд необходимых функций. Статья посвящена анализу теоретических подходов к медиаобразованию. Автором анализируются проблемы генезиса основных теоретических медиаобразовательных концепций с точки зрения целей, задач, содержательных компонентов. Проанализированы следующие основные теории медиаобразования: инъекционная, семиотическая,



культурологическая, практическая, критическая, эстетическая, социокультурная, теологическая.

*Ключевые слова:* информатизация, критическое мышление, масс-медиа, медиакультура, медиаобразование, медиапедагог, педагогика, теория медиаобразования.

Медійна інформація в XXI столітті розглядається в якості глобального ресурсу всього населення планети. Безсумнівно, інформаційні технології настільки глибоко проникли в життя сучасних людей, що вичленувати їх із загального культурологічного та світоглядного контексту вже неможливо. Разом із тим, збільшується не тільки позитивний, але й негативний вплив медійної інформації на аудиторію.

Інформаційно-комунікаційний простір медіа-культури репрезентує різновекторні дискурси, що впливають на систему цінностей, уявлення про соціокультурний простір. Тому в різних країнах виникають різноманітні підходи до медіакультури та медіаосвіти. У зв'язку з цим, на нашу думку, доцільним є визначення основних теоретичні підходів, найбільш поширених в історії медіа-освіти.

Дослідженнями у сфері медіаосвіти займаються як вітчизняні дослідники, так і зарубіжні вчені. Аналізом специфіки медіа й безпосереднього впливу на суспільство в XX столітті активно займалися зарубіжні дослідники (Р. Барт, Ж. Бодрійяр, Ж. Дельоз, В. Колесніченко, М. Маклюен, Л. Мастерман, Д. Соссюр, Е. Тоффлер, О. Федоров та ін.). Дослідження в цьому напрямі проводяться вітчизняними дослідниками, зокрема К. Біницькою, В. Івановим, Л. Найдьоновою, Г. Онкович, Б. Потятиником та ін.

*Мета статті* – проаналізувати основні теоретичні концепції медіаосвіти. Методи дослідження – узагальнення, аналіз і синтез, індукція і дедукція, статистичні методи.

На сьогодні медіаосвіта активно функціонує в багатьох країнах світу, таких як Австралія, Велика Британія, Канада, Південна Корея, Росія, США, Україна, Франція, а також у країнах Скандинавії та Південної Європи. Вперше офіційно термін «медіаосвіта» було вжито в 1973 році на засіданні ЮНЕСКО і Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. ЮНЕСКО в численних резолюціях і на проведених міжнародних конференціях (Грюнвальд

(1982), Тулуза (1990), Париж (1997), Відень (1999), Севілья (2002), Париж (2007)) протягом кількох десятиків років підкреслює важливість цього перспективного напрямку в педагогіці. Важливо також зазначити, що ЮНЕСКО визначає медіаосвіту в якості одного з пріоритетних напрямків у педагогіці XXI століття. Сучасна стратегія ЮНЕСКО полягає в поєднанні традиційних концептів «медіаграмотності» та «інформаційної грамотності» в спільний концепт МІГ, що позначає комбінований набір компетенцій (знань, навичок і відносин), необхідних нині для життя й роботи. Концепт МІГ передбачає визнання провідної ролі інформації й медіа в повсякденному житті.

21 квітня 2016 року постановою Президії Національної академії педагогічних наук України схвалено нову редакцію «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (перша редакція була схвалена 20 травня 2010 р.). Розроблення і прийняття Концепції – важлива складова модернізації освіти, що сприятиме побудові в країні інформаційного та громадянського суспільства, розвитку економіки знань.

Перш за все, звернемося до самого терміна «медіаосвіта». «Медіаосвіта (media education) – це вивчення медіа, що відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта пов'язана одночасно з пізнанням того, як створюються й поширюються медіатексти, а також із розвитком аналітичних здібностей інтерпретації та оцінки їх змісту (тоді як вивчення медіа (Media studies) зазвичай зв'язується з практичною роботою щодо створення медіатекстів). Як медіаосвіта (media education), так і вивчення медіа (media studies) спрямовані на досягнення цілей забезпечення медіаграмотності (media literacy)» [12].

У документах ЮНЕСКО вказується, що медіаосвіта – це навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізнити від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань [3, с. 7].

В «Українському педагогічному словнику» зазначено, що основними завданнями медіаосвіти є: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної

інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, опанувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів» [1, с. 157].

У «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» *медіаосвіту* визначено як частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Відомо, що медіаосвіта базується на різних теоретичних концепціях. Останні теоретико-практичні дослідження показали, що в світі відсутня універсальна теоретична концепція медіаосвіти.

У пропонованому контексті вважаємо за доцільне представити коротку характеристику основних теорій медіаосвіти.

Найбільш науково обґрунтовано, на нашу думку, аналіз теорій медіаосвіти поданий російським дослідником, медіапедагогом О. Федоровим та його учнями (Г. Новіковою, В. Колесніченко та ін.) [6].

#### 1. Семіотична теорія медіаосвіти (Semiotic Approach).

Теорія спирається на праці теоретиків медіасеміотичного (структуралістського) напрямку, таких як Р. Барт і К. Метц (С. Metz). Медіапедагоги-«семіотики» стверджують, що медіа часто прагнуть завуалювати багатозначний знаковий характер своїх текстів, а це загрожує свободі споживання інформації. Аудиторія, насамперед, дитяча, занадто пасивна до «читання» медіатекстів, тому мета медіаосвіти в тому, щоб допомогти учням «правильно читати» медіатекст. Основним змістом медіаосвіти стають коди і «граматика» медіатексту, тобто мова медіа, а педагогічною стратегією – навчання правилам декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, особливостей мови тощо (Denotation / connotation).

#### 2. Ідеологічна теорія медіаосвіти (Ideological Approach).

Теоретична база: ідеологічна теорія медіа (медіа маніпулюють громадською думкою, зокрема в інтересах того чи іншого

соціального класу, раси або нації). Підліткова аудиторія стає легкою мішенню для медійних впливів.

Педагогічна стратегія зводиться до вивчення політичних, соціальних, національних і економічних аспектів медіа, до аналізу протиріч, що містять ці аспекти з точки зору того або іншого класу, раси, релігії або нації [14, с. 102].

«Ідеологічна» теорія медіаосвіти значною мірою втратила свої колишні позиції, але якоюсь мірою трансформувалася: на першому плані наразі є не класовий, а національно-регіональний, релігійний, соціально-політичний підходи до медіаінформації. Таким чином, наприклад, педагоги деяких держав і націй прагнуть захистити учнів від експансії американської масової культури (аналогія з «протекціоністським» напрямом). У країнах «третього світу» (в латиноамериканських, азіатських, арабських) є популярною активна протидія медіаглобалізації.

Крім того, «ідеологічна» теорія медіаосвіти має багато спільного з більш популярною на Заході теорією медіаосвіти – розвитку «критичного мислення». У цих теоріях розглядається, чиїм інтересам служить та чи інша інформація, і на які групи населення вона розрахована [13].

3. *Естетична (художня) теорія медіаосвіти* (Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach).

Теоретична база тут багато в чому збігається з культурологічною теорією медіаосвіти. Однак головна мета медіаосвіти – допомогти аудиторії зрозуміти основні закони і мову спектра медіатекстів із мистецтва, розвинути естетичне сприйняття і смак, здібності до кваліфікованого художнього аналізу. Тому основними завданнями медіаосвіти є вивчення мови медіакультури, авторського світу творця художнього медіатексту, історії медіакультури (історії кіномистецтва, художнього телебачення тощо). Педагоги прагнуть тут навчити школярів та студентів критичного аналізу художніх медіатекстів, їх інтерпретації та кваліфікованої оцінки.

На думку О. Федорова, у багатьох країнах Східної Європи (насамперед – у Росії) естетична теорія медіаосвіти протягом багатьох десятиліть (з 20-х до 80-х років ХХ століття) поєднувалася з ідеологічною. Сьогодні ця теорія значною мірою тяжіє до культурологічної теорії медіаосвіти, оскільки має явні збіги з

теоретичною базою, у ставленні до проблеми «медіа і аудиторії», значну схожість у цілях і завданнях, змісті й педагогічній стратегії [7, с. 113].

Як справедливо зазначає К. Тайнер (K. Tuner), часто в естетичному підході до медіаосвіти кіномистецтво знаходиться в більш привілейованому становищі, ніж преса або телебачення. «Деякі медіатексти, зазвичай вибрані вчителем, вважаються «хорошими», а інші, що зазвичай є фаворитами учнів, – «поганими». Ціннісні питання, тобто «хороше» проти «поганого», залишаються центральними» [15].

Разом із тим деякі європейські дослідники, наприклад, Л. Мастерман [13], вважають, що «естетична теорія» медіаосвіти, по суті, дискримінаційна (Discriminatory Approach), оскільки проголошує кінцевою метою розвиток «здатності до кваліфікованого оцінювання» тільки стосовно спектра мистецтва всередині медіаінформації. Л. Мастерман вважає, що «питання оцінки якості медіатексту не повинні бути в медіаосвіті ні допоміжними, ні центральними. Головна мета – допомогти учням зрозуміти, як медіа функціонують, чиї інтереси захищають, який зміст медіатекстів, як вони відображають реальність, як сприймаються аудиторією» [13]. При цьому Л. Мастерман визнає, що художня медіаосвіта ефективніша за протекціоністську, оскільки спрямована на користь медіа, а не проти нього.

Естетична теорія медіаосвіти була популярною на Заході в 60-х рр. ХХ ст. (особливо в середовищі активних прихильників кіноосвіти в епоху розквіту «авторського кінематографа»). Проте, починаючи з 70-х років, вона стала інтенсивно витіснятися такими теоріями медіаосвіти, як семіотичними і культурологічними, формування критичного мислення, автори і послідовники яких вважають, що художня сфера медіа не надто важлива в сучасному світі. Тому медіатекст треба оцінювати, насамперед, не за його естетичними якостями, за змістом, за ідеями, компонентами мови, символами і знаками.

4. *«Практична» теорія медіаосвіти* (Practical Approach, Technology Approach).

Теоретичною базою є адаптована теорія «споживання і задоволеність» у галузі медіа (школярі цікавляться медіатехніками,

тому потрібно задовольнити їхні потреби – навчити їх практично працювати з комп'ютером, відеокамерою, смартфоном, планшетом тощо). Проблема аналізу медіатексту в цій теорії не розглядається або не є суттєвою, що, звичайно, педагогічно неправильно, тому що ігнорується проблема впливу медіа на світогляд людини.

Окреслений підхід відомий також під назвою «медіаосвіта як «таблиця множення» (практичне вміння працювати з медіаапаратурою, що учні повинні знати, як таблицю множення).

«Практичні» медіапедагоги вважають, що проблема впливу медіа на аудиторію не є ключовою, головне – навчити школярів, студентів, педагогів використовувати медіаапаратуру. Звідси підвищена увага до вивчення технічного пристрою медіаапаратури і формування практичних умінь використання цієї апаратури, зокрема й для створення власних медіатекстів.

Прагматичний підхід (з орієнтацією на креативні вміння учнів) має, звичайно, певні переваги, про що пишуть багато дослідників. Наприклад, президент Європейської Асоціації аудіовізуальної медіаосвіти, бельгійський медіапедагог Д. Шретер (D. Schretter) [5] розробив систему навчання учнів мови медіа за допомогою відеокамери, відеоманітофона і телемонітора, залучаючи їх до процесу створення свого роду відеосюжету. Його аудиторія на практиці опановує теоретичні поняття медіакультури («кадр», «Ракурс» тощо). Він порівнює реальну дійсність з її відеозображенням, дізнається механізм нескладних спецефектів, вивчає рух камери тощо. У підсумку самі учні за заданим сценарієм створюють власні мінівідеофільми. Безперечно, подібний підхід сприяє розвитку творчої особистості і його не можна не враховувати при створенні моделі й методики сучасної медіаосвіти.

*5. Теорія медіаосвіти як джерела задоволення потреб аудиторії (Uses and Gratifications Approach).*

Теоретичною основою є теорія «споживання і задоволення» в галузі медіа (вплив медіа на аудиторію обмежений, учні можуть самі правильно обрати та оцінити медіатекст відповідно до своїх потреб). Мета медіаосвіти – допомогти учням отримувати від медіа максимум користі згідно зі своїми схильностями (стимулювання розуміння учнями ролі медіа в їхньому житті, формування здібностей учнів до аналізу й оцінювання окремих елементів медіатексту тощо).

У сучасному вигляді теорія використання та задоволення спирається на п'ять основних припущень:

– Комуникативна поведінка людини (зокрема вибір та користування засобами медіа) є цілеспрямованою, навмисною та мотивованою. Люди є відносно активними учасниками взаємодії з медіаконтентом. Такий тип поведінки впливає як на окремих людей, так і на цілі спільноти.

– Аудиторія медіа різниться у своїй активності у виборі та використанні засобів медіа. Замість того, щоб бути використаними засобами медіа, люди самі їх використовують для задоволення власних бажань та потреб.

– Існують соціально-психологічні фактори, які направляють, фільтрують та модерують людську поведінку. Установки, навколишнє середовище та соціальна взаємодія формують очікування про медіа та їх контент. Поведінка відповідає повідомленням медіа, які вже були відфільтровані соціально-психологічними чинниками, такими як особистість, соціальне положення та відносини, комуникативний потенціал та доступність каналу надходження медіаінформації.

– Засоби медіа конкурують із іншими формами комунікації та комунікаторами, такими як, наприклад, міжособистісне спілкування. Існує прямий зв'язок між особистісним спілкуванням та тим, що відбувається через засоби медіа. Рівень задоволення людських потреб засобами медіа різниться через соціально-психологічні передумови.

– Зазвичай людина є більш впливовою, ніж медіа в процесі комунікації, але не завжди. Індивідуальні особливості коригують характер та ефекти використання медіа. У результаті процесу комунікації медіа можуть впливати на індивідуальні та соціальні характеристики, а також на соціальні, політичні, культурні та економічні процеси всередині спільноти [8].

Однією з перших впливових теоретичних робіт про використання і задоволення від медіа була модель Лассвела (1948), яка розглядала, хто і як використовує різні медіа та який ефект це споживання має. Згідно з Лассвелом, масовим медіа притаманні три функції, а саме: спостереження за навколишнім середовищем і взаємозв'язком подій, а також передача суспільного спадку. Пізніше

Райт (1960) доповнив цей список четвертою функцією: наданням розваг. Ця модель стала тогочасною основою для дослідження задоволення, отриманого від споживання медіа та мотивів його споживання.

6. *«Ін'єкційна» («захисна», «протекціоністська», «прищеплювальна») теорія медіаосвіти* (Protectionist Approach, Inoculatory Approach).

Мета медіаосвіти в рамках цієї теорії полягає в тому, щоб пом'якшити негативний ефект надмірного захоплення медіа. Педагоги намагаються допомогти учням зрозуміти різницю між реальністю і медіатекстом за допомогою аналізу негативного впливу медіа на конкретних прикладах.

7. *Етична теорія медіаосвіти* (Ethic Approach, Moral Approach) [11].

Теоретичною базою є етична теорія медіа (медіа здатні формувати певні етичні принципи аудиторії, особливо це стосується неповнолітньої аудиторії). Отже, метою етичної медіаосвіти є залучення аудиторії до певної етичної моделі поведінки. Педагогічна стратегія – вивчення етичних аспектів медіа та медіатекстів. Ця теорія цілком може бути синтезована з ідеологічною, естетичною теорією розвитку критичного мислення.

8. *Теорія медіаосвіти як розвитку критичного мислення/демократичного мислення аудиторії* (Critical Thinking approach, Critical Autonomy Approach) [10].

Теоретичною основою пропонованої теорії є теорія медіа як «порядку дня», де медіа є «четвертою владою», яка поширює моделі поведінки і соціальні цінності в суспільстві. Основна мета медіаосвіти – навчити аудиторію аналізувати та виявляти маніпулятивні впливи медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного демократичного суспільства.

Л. Мастерман висунув свою медіаосвітню парадигму, основною тезою якої є розвиток в учнів «критичного мислення» стосовно будь-яких медіатекстів [13].

На думку Л. Мастермана (L. Masterman), оскільки продукція засобів масової інформації є результатом свідомої діяльності, відразу ж досить логічно визначаються, щонайменше, чотири напрямки подальшого вивчення: 1) хто відповідальний за її створення, хто



володіє засобами масової інформації та контролює їх? 2) як досягається необхідний ефект? 3) які ціннісні орієнтації створюваного таким чином світу? 4) як його сприймає аудиторія? [13]. Тобто Л. Мастерман орієнтує аудиторію на розвиток «критичного мислення», аналіз механізмів впливу й цінностей тієї чи іншої інформації.

Розмірковуючи про освітню парадигму «медіа як популярна культура» (popular arts paradigm), заснованої на виборчому принципі й орієнтації на кращі твори мистецтва, Л. Мастерман справедливо вказує, що «саме поняття вибірковості має подвійний сенс. З одного боку, воно має позитивне значення – «вибирати краще». З іншого боку, воно означає «несправедливе виключення ... Цей прихований елемент виключення – в даному випадку смаків та інтересів учнів, – без сумніву, завжди мав широку практику ... Напрямок вибіркового підходу полягав у наданні переваги художнім і експериментальним фільмам, а не масовій кінопродукції; серйозним газетам, змістовним телепередачам, присвяченим поточним подіям, документальним програмам, а не телегрі та мультфільмам. Іншими словами, вибірковість у цьому випадку виражалася в перевазі «високоінтелектуальних», серйозних смаків учителів над популярною загальнодоступною продукцією, яку з жадібністю поглинають учні. Проте об'єктом впливу є смаки більшості учнів у сфері засобів масової інформації» [13].

9. *Соціокультурна теорія медіаосвіти* (Social and Cultural Approach).

Основні положення соціокультурної теорії медіаосвіти: 1) розвиток медіа закономірно призводить до виникнення спеціальної професійної освіти в кожній новій сфері, пов'язаній із появою нових соціальних медіа; 2) у професіоналів, насамперед у викладачів спеціальних медіадисциплін, виникає потреба навчати ширші верстви населення мові медіа; 3) ця тенденція посилюється, оскільки суспільство усвідомлює великий вплив медіа на його життя [9].

10. *Культурологічна теорія медіаосвіти* (Cultural Studies Approach).

Основна мета медіаосвіти в культурологічній теорії медіаосвіти – допомогти учням зрозуміти, як медіа можуть

поповнити знання аудиторії. Медіапедагоги намагаються навчити учнів оцінці й критичному аналізу медіатекстів. Найбільш сильні позиції ця теорія має у Великобританії (С. Bazalgette, А. Hart та ін.) та Канаді (В. Duncan, С. Worsnop та ін.). Хоча є чимало її прихильників і в інших країнах світу (у Франції, Німеччині, Росії, Україні тощо).

На підставі проведеного аналізу теорій медіаосвіти російський дослідник О. Федоров встановив, що:

– до «захисного» підходу можна віднести як ін'єкційну, ідеологічну, так і естетичну теорії медіаосвіти, оскільки за цих підходів педагоги намагаються захистити учнів від негативного (на їх думку) впливу медіа;

– до «аналітичного» підходу в медіаосвіті відносяться теорія розвитку критичного мислення, семіотична, культурологічна і соціокультурна теорії медіаосвіти (при цьому ідеологічні, етичні та естетичні підходи в медіаосвіті також припускають критичний аналіз медіатекстів);

– «практична теорія» медіаосвіти в чистому вигляді відрізняється від «захисної» або «аналітичної», але практичні підходи в якості складової частини в тому чи іншому вигляді присутні майже в усіх концепціях медіаосвіти;

– у більшості випадків теорії медіаосвіти підпорядковані центральній ролі школяра/студента, що відповідає принципам рівності, свободи, розвитку в психологічних стосунках між педагогом і учнями» [6, с. 49].

Українська дослідниця Г. Онкович наголошує, що час говорити вже й про медіа-дидактичну теорію медіаосвіти та орієнтувати дослідників на перспективу роботи в цьому напрямі. На її думку, медіа-дидактична теорія освіти присутня при створенні медіапродукту, при підготовці фахівців у галузі медіа. Викладачі, котрі працюють у вишах, де готують медійників, через навчальні обставини – медіадидакти. Пресодидакти (якщо вони навчають творити пресові видання, теледидакти) навчають творенню телепродуктів, інтернет-дидакти занурюють учнів у простір комп'ютерних технологій тощо. Тобто педагоги готують фахівців для роботи в інформаційному просторі й використовують для цього

різні технології. Дослідники, котрі переймаються проблемами впливу мас-медіа, теж, безперечно, є медіадидактами [4].

У руслі сучасних тенденцій, наприклад, у Великобританії та Канаді найбільш пріоритетними наразі є культурологічна, критична, семіотична та практична теоретичні концепції медіа, в яких визначені такі можливості медіаосвіти: використовувати масові комунікації в соціумі для розвитку комунікаційних здібностей людини; начатися, як аналізувати і створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, їх контекст; інтерпретувати медіатексти і цінності, поширювані в медіа тощо.

Кожна з розглянутих теорій спрямована на розвиток медіаграмотності аудиторії і сприяє підвищенню рівня її медіакультури. Аналіз наукової літератури засвідчує виокремлення таких основних теорій медіаосвіти: ін'єкційна, ідеологічна, семіотична, культурологічна, споживання і задоволення потреб, критична, теологічна тощо. Така велика кількість теорій свідчить про те, що майже всі концепції медіаосвіти мають практичні підходи, що є свідченням збалансованості медіаосвітнього процесу. Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в більш розгорнутому аналізі теорій медіаосвіти та дослідженні генези їх розвитку.

### Література

- 1. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с. **2. Концепція** впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzennya_mediaosviti_v_ukraini/). **3. Медіаосвіта** та медіаграмотність : короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська. – [2-ге вид., стер.]. – К. : АУП, ЦВП, 2012. – 58 с. **4. Онкович Г. В.** Теорії медіаосвіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/8593/1/Onkovich>. **5. Фёдоров А. В.** Медиаобразование в Бельгии [Электронний ресурс] / А. В. Федоров. – Режим доступа : <http://www.evartist.narod.ru/mdo/mdi/003>. **6. Фёдоров А. В.** Медиаобразование и медиаграмотность : [учебное пособие для вузов] / А. В. Фёдоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. – 340 с. **7. Фёдоров А. В.** Основные медиаобразовательные модели в ведущих англоязычных странах // Школьные технологии. – 2010. – № 6. – С. 109-118. **8. Теорія**

**використання** та задоволення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>. **9. Conlin L.** Media Effects and Cultural Approaches to Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/LindseyConlin1/chapter-15-media-effects-and-cultural-approaches-to-research>. **10. Critical thinking** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://en.wikipedia.org/wiki/Critical\\_thinking](https://en.wikipedia.org/wiki/Critical_thinking). **11. Follman M.** Taking a Different Ethical Approach in the Media Coverage of Mass Shooters [Електронний ресурс] / M. Follman. – Режим доступу : <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2015/10/09/how-should-the-news-media-cover-mass-shooters/taking-a-different-ethical-approach-in-the-media-coverage-of-mass-shooters>. **12. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767023354>. **13. Masterman L.** Teaching the Media [Електронний ресурс] / L. Masterman. – London : Comedia Publishing Group, 1985. – 341 p. – Режим доступу : <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/mediekultur/article/view/830/737>. **14. Piette J.** The Theoretical Foundation of Media Education / J. Piette, L. Giroux // Media Literacy in the Information Age / Ed. : R. Kubey. – New Brunswick (U.S.A.) and London (UK) : Transaction Publishers, 1997. – P. 89-134. **15. Tyner K.** Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information [Електронний ресурс] / К. Тйнер. – Режим доступу : <https://books.google.com.ua/books?hl=en&lr=&id= TuJQAAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Literacy+in+a+digital+world:+Teaching+and+learning+in+the+age+of+information>

## SUMMARY

### **Prykhodkina N. Basic theoretical concepts of media education.**

Technological innovations, expansion of global media empires, an explosion of new media, and the unrestricted commercial targeting of children have all contributed to an environment where today's youth are growing up in a mediated world far different than any previous generation. While technological advancements have created new possibilities for the free flow of information, social networking and global activism, there is also the potential for corporations and governments to increase their control over media, restrict the flow of information, and appropriate these new tools for profit and control at the expense of free expression and democracy. In the second half of the XX century the media educational paradigm was strengthened in scientific discourse. It includes a set of values, methods, technical means, aimed at the formation of personality, able to adapt to the information society and to carry out a number of essential functions. Information and communication space of culture media is differently oriented to

the discourses that influence the value system and concept of socio-cultural space. Therefore, in different countries there are different approaches to media culture and media education. This article analyzes the theoretical approaches to media education. The author analyzes the problem of the genesis of the basic theoretical concepts of media education in terms of goals, objectives, content components. Media education is the process through which individuals become media literate – able to critically understand the nature, techniques and impacts of media messages and productions. Media education is actively focused on the instructional methods and pedagogy of media literacy, integrating theoretical and critical frameworks rising from constructivist learning theory, media studies and cultural studies scholarship. The basic theories of media education are analyzed in this article: Semiotic Approach, Ideological Approach, Media as Popular Arts Approach, Practical Approach, Uses and Gratifications Approach, Protectionist Approach, Ethic Approach, Critical Thinking approach, Social and Cultural Approach, Media-didactic Approach. The abundance of theories suggests that almost of all media education concepts have practical approaches which balance media educational process.

*Key words:* informatization, critical thinking, media, media culture, media education, media educator, pedagogy, theory of media education.

УДК 378.1

*Юлія Ткач*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

У статті висвітлено педагогічні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Зазначено, що з педагогічної точки зору фундаменталізацію професійної підготовки варто розглядати насамперед як дидактичний принцип. Розглянуто суть дидактичного принципу та доповнено перелік, що характеризує сутність принципу фундаменталізації знань. Висвітлено кожну зі складових дидактичної системи навчання майбутніх економістів в умовах фундаменталізації професійної освіти.

*Ключові слова:* фундаменталізація, професійна підготовка, майбутні економісти.

**Ткач Ю. Педагогические основы фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов.**

В статье освещены педагогические основы фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов. Отмечено, что с педагогической точки зрения фундаментализация профессиональной подготовки следует рассматривать в первую очередь как дидактический принцип. Рассмотрена суть дидактического принципа и дополнен перечень,

характеризуючий сутність принципу фундаменталізації знань. Освітлена кожна з складових дидактичної системи навчання майбутніх економістів в умовах фундаменталізації професійного навчання.

*Ключеві слова:* фундаменталізація, професійна підготовка, майбутні економісти.

У сучасних умовах посилюються глобалізаційні процеси у всіх сферах життєдіяльності людини. Світ стає взаємозалежним і взаємопов'язаним, тому виникає потреба в розвитку, становленні та формуванні всебічно розвиненої особистості. Стратегічною метою сучасного освітнього процесу стає всебічно розвинений студент, який володіє знаннями про цілісну картину світу. Досягнення поставленої мети можливе тільки на основі фундаменталізації освіти. Не становить винятку і підготовка майбутніх економістів.

Питання фундаменталізації освіти вищої школи досліджували такі вчені, як А. Аданніков, С. Архангельський, О. Балахонов, С. Баляєва, С. Гончаренко, Г. Дутка, Л. Йолгіна, С. Казанцев, В. Кінельов, В. Кондратьєв, В. Краєвський, С. Носіро, А. Ольнева, О. Сергєєв, А. Субетто, А. Д. Суханов, Н. Талізїна, А. Хуторської, В. Шадриков, М. О. Чіталін, О. Філатова, В. Філіппов.

Фундаменталізація вищої професійної освіти сьогодні становить один із пріоритетних напрямків державної освітньої політики України.

*Метою статті* є висвітлення питання щодо педагогічних основ фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

З педагогічної точки зору фундаменталізацію професійної підготовки варто розглядати в першу чергу як дидактичний принцип.

*Принцип* (від лат. *princĭpium* – початок основа): 1) першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки; 2) внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності [14].

П. Підкасистий трактує принцип як загальні норми організації навчального процесу [11, с.44].

*Дидактичні принципи* – це принципи дидактики, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи в школі відповідно до загальних цілей виховання і закономірностей процесу навчання [10].

П. Підласий дидактичними принципами називає принципи навчання. При цьому «дидактичні принципи (принципи дидактики) – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Будучи дидактичними категоріями, принципи навчання характеризують способи використання законів і закономірностей відповідно до визначених завдань. Принципи реалізуються через правила навчання» [12].

Місце принципу навчання в структурі процесу навчання, на думку Ю. Кустов, знаходяться між метою та засобом її досягнення. Принцип інтерпретує мету, конкретизує її та робить більш доступною для поєднання зі змістом, методами, формами навчання [7].

Г. Дутка виділила низку найважливіших, на її думку, положень, запропонованих А. Субетто, які характеризують сутність принципу фундаменталізації знань [6]:

1) фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань;

2) фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона припускає й наукову інтуїцію;

3) фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до «концептуальної системи» студента;

4) фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини;

5) фундаментальні знання, як найважливіше «ядро», містять знання рефлексій і мети знання;

6) фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого;

7) холистичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності;

8) фундаментальність знань означає їхню інтегративність;

9) критерієм фундаментальності знань є їхня некласичність;

10) критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність;

11) формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх

системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань.

Цей перелік був доповнений Г. Дуткою ще одним підходом до організації навчального знання – синергетичним.

*Ми вважаємо, що важливим критерієм фундаментальності знань є також їх прогностичність (тобто це знання та вміння, які дають можливість робити прогнози на майбутнє) та інформатизація (уміння застосовувати ІКТ у навчальному процесі та в майбутній професійній діяльності).*

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх економістів охоплює всі компоненти дидактичної системи.

Під дидактичною системою В. Андреев [1] розуміє систему процесу та результатів навчання, її центральними елементами є викладання (діяльність викладача) та учіння (навчальна діяльність студентів).

К. Д. Ушинський стверджував, що тільки система дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, безладними знаннями, схожа на комору, в якій таке безладдя, що сам господар нічого не знайде.

Традиційно дидактична система складається з:

- цілей навчання,
- дидактичних принципів,
- змісту навчання,
- методів навчання,
- форм навчання,
- контролю результатів навчання.

В умовах фундаменталізації освіти дидактична система набуває певних *характерних особливостей*.

Пропонуємо замість методів та форм навчання розглядати технології навчання.

Спроби реалізувати ідею побудови навчального процесу на технологічних засадах реалізовувалися вже давно, але тільки сьогодні, у зв'язку з поліпшенням матеріально-технічної бази та накопиченням величезного досвіду викладання, ці ідеї набули актуально перспективного характеру.

Елементи технологічного підходу можна знайти в працях



видатних зарубіжних і українських педагогів, таких як А. Дистервег, А. Макаренко, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський. Ці дослідники в тій чи іншій мірі у своїх роботах торкалися питання запровадження технологій у навчально-виховний процес.

Серед сучасників, які досліджували питання технологізації вищої освіти, можна назвати таких науковців: Беспалько В., Гальперин П., Ерднієв П., Кларин М., Монахов В., Селевко Г., Смирнов С., Тализіна Н. та інші. Кожен із них та багато інших науковців пропонували різні класифікації та тлумачення понять, пов'язаних із технологізацією процесу навчання.

Поняття «технологія», як змістове ядро понятійного конструкта «технологія навчання», трактується за Великим тлумачним словником [2] так: це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь.

Саме поняття «технологія навчання» не має однозначного тлумачення в педагогічній літературі. Розглянемо окремі, найбільш уживані, означення технології навчання.

«Технологія навчання» – це:

– у загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти (Гончаренко С.) [5];

– побудовані на діагностичній основі чітко контрольовані й кориговані моделі навчання, зорієнтовані на досягнення гарантованого кінцевого результату (Баханов К. [3]);

– складова процесуальна частина дидактичної системи (Чошанов М. [13]);

– своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких у визначеній послідовності веде до наперед запланованого, передбачуваного результату [8];

– складова частина системи навчання, яка пов'язана з дидактичними процесами, засобами та організаційними формами навчання (Беспалько В., Журавльов В., Кларин М. [4]);

– певний спосіб навчання, у якому основну роль нагризу щодо реалізації функцій навчання виконує засіб навчання під керівництвом людини [9].

Усі ці поняття об'єднує спрямованість на підвищення ефективності навчального процесу, відтворюваність та гарантування отримання бажаного результату.

У нашому розумінні поняття «технологія навчання» повинно увібрати в себе особливості всіх означень різних авторів.

Тобто під «технологією навчання» ми будемо розуміти, що це *своєрідний алгоритм спільних дій викладача та студента, який включає в себе комбінацію форм, методів, способів, прийомів та засобів навчання, при цьому правильне та повне здійснення спроектованого навчального процесу гарантує досягнення наперед запланованого результату.*

Однак Малафік І. стверджує, що в педагогічних явищах і процесах, у зв'язку з імовірнісним характером педагогічних закономірностей, відхилення в результативності системи навчання допускається в межах 25 % [8]. Ми вважаємо, що, незалежно від обраної технології навчання, відхилення від запланованого результату навчання також можуть коливатись у межах від 0 до 25 %.

Істотними ознаками технології навчання Ягупов В. вважає [15]:

- діагностичне цілепокладання і результативність;
- алгоритмізованість і проєктованість;
- цілісність і керованість;
- коригованість.

Малафік І. доповнює цей перелік ще й такою істотною ознакою, як економність (вона виражає якість технології навчання, яка забезпечує досягнення запланованих результатів у найкоротші терміни, оптимізацію праці вчителя, а також резерв навчального часу). Ми також вважаємо, що ця ознака є дуже важливою для технологічно організованого навчального процесу.

Крім того, на основі аналізу науково-методичної літератури з порушеного питання ми зробили висновок, що однією з найважливіших властивостей технології навчання є можливість відтворення навчально-пізнавальних процедур, тобто відтворюваність (у технологіях навчання елемент суб'єктивності доведений до мінімуму, що дає можливість її перенесення з одного навчального закладу до іншого, від одного викладача до іншого, сприяючи при цьому поширенню передового педагогічного досвіду

та підвищенню ефективності навчального процесу в цілому).

Розглянемо більш детально кожен зі складових дидактичної системи навчання майбутніх економістів в умовах фундаменталізації професійної освіти.

*Цілі* мають бути діагностичними. Процес цілепокладання вимагає однозначного засвоєння навчального матеріалу; іншим словами, це переведення на мову діяльності змісту навчання). Беспалько В. [4] наводить формулу діагностичності цілей навчання:  $D=O+I_3+OЦ$ , де  $O$  – вимога точного описання цілі,  $I_3$  – вимога вимірюваності цілі,  $OЦ$  – вимога існування шкали оцінки. При цьому він зазначає, якщо хоча б одна з перерахованих операцій не виконується, то цілі не є діагностичною). *Основна мета* – це оволодіння фундаментальними, цілісними, системними методологічними та теоретичними знаннями.

Цілі навчання визначені в Галузевому стандарті, зокрема в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, вони там описуються у вигляді компетенцій. Тому компетентнісний підхід найбільш прийнятний для цілепокладання.

Обов'язково має відбуватись перехід від загальних цілей до цілей навчання конкретних дисциплін. При цьому окремі дисципліни можуть безпосередньо дублювати загальні цілі, а деякі опосередковано сприяють досягненню цілей, поставлених перед усім навчання у ВНЗ.

До основних *дидактичних принципів* у процесі професійної підготовки майбутніх економістів та в умовах фундаменталізації освіти ми віднесли:

– принцип фундаменталізації (передбачає математизацію шляхом інтеграції математики та фахових дисциплін);

– принцип систематичності та послідовності (передбачає, щоб відповідні компетентності (знання, уміння та навички) формувались системно, тобто в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєні раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань, встановлення внутрішньопредметних зв'язків кожної дисципліни та міжпредметних зв'язків усіх дисциплін навчального плану);

– принцип наочності навчання (вимагає залучення до сприймання всіх органів чуття студентів);

– принцип доступності (передбачає відповідність змісту, характеру і обсягу матеріалу, який вивчається, віковим особливостям і рівню підготовки студентів; навчання з урахуванням цього принципу означає поступове, згідно з пізнавальними та віковими можливостями студентів, ускладнення змісту освіти й обсягу навчального матеріалу з кожної навчальної дисципліни);

– принцип свідомості й активності (в основі лежить необхідність підготовки свідомих і активних громадян держави);

– принцип зв'язку навчання з життям (передбачає здійснення професійної орієнтації навчання, встановлення міжпредметних зв'язків, моделювання реальних економічних процесів та явищ);

– принцип науковості (вимагає, щоб зміст навчання містив об'єктивні наукові факти, поняття, закони, теорії всіх основних розділів відповідної навчальної дисципліни; розкривав перспективи розвитку галузі на майбутнє;

– принцип міцності (вимагає, щоб компетентності (знання, уміння, навички) були добре засвоєні й тривалий час трималися в пам'яті студента);

– принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти (цілі освіти постійно змінюються під впливом потреб суспільства, відповідно, система освіти має систематично оновлюватись, при цьому навчання має бути спрямоване на всебічний та гармонійний розвиток студентів).

*Зміст навчання.* Аналіз структури змісту професійної підготовки студентів у галузі економіки засвідчив, що структура змісту професійної підготовки є цілісною системою, яка включає в себе як мінімум три компоненти: суспільно-гуманітарна, фундаментальна (природничо-математична) та фахова (професійна) підготовка. Кожен із компонентів містить як нормативні, так і вибіркові дисципліни. При цьому всі ці компоненти залишаються роз'єднаними складовими елементами змісту професійної підготовки, а мають бути у взаємозв'язку для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до здійснення наукової, творчої, професійної діяльності в подальшій роботі.

*Технології навчання.* Згідно з нашим визначенням, технології навчання включають у себе комбінацію форм, методів, способів, прийомів та засобів навчання.

Форми, методи, способи та прийоми під час підготовки майбутніх економістів в умовах фундаменталізації можуть бути досить різноманітними. Усе залежить від вибору викладача, але цей вибір має відбуватись із урахуванням вікових, фізіологічних та міжособистісних особливостей колективу студентів.

Одним із основних засобів фундаменталізації професійної освіти майбутніх економістів є математизація знань. Вона характеризується неперервною математичною освітою впродовж усього навчання у вищому навчальному закладі, яка здійснюється через інтеграцію математики та фахових дисциплін.

В умовах інформатизації суспільства та всіх галузей науки важливим засобом фундаменталізації також є застосування ІКТ у навчальному процесі. Інформатика є однією з фундаментальних дисциплін. Застосування ІКТ у навчальному процесі сприяє інтеграції наукового знання, вивченню більшого обсягу інформації за один і той самий проміжок часу, візуалізації та моделювання внутрішніх процесів явища чи події, моніторинг (контроль) засвоєння матеріалу та зворотний зв'язок зі студентом, індивідуалізація темпу навчання кожного студента тощо.

*Контроль результатів навчання.* Фундаменталізація освіти – це, умовно кажучи, процес набуття відповідних компетентностей. Тому контроль має бути побудований таким чином, щоб визначити рівень сформованості компетентностей студентів згідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками галузі знань 07 «Управління та адміністрування». Щодо форм та видів контролю, то вони можуть бути досить різноманітними (форми: фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований, самоконтроль, взаємоконтроль; види: попередній, поточний, тематичний і підсумковий).

Отже, фундаменталізація професійної підготовки майбутніх економістів передбачає, що майбутній фахівець у галузі економіки в процесі навчання отримає необхідні фундаментальні базові знання (на нашу думку, передусім це математична та інформативна складова), за допомогою яких буде сформована єдина світоглядна

наукова система знань. Педагогічну основу цього процесу забезпечує комплекс складових дидактичної системи навчання.

### Література

1. **Андреев В. И.** Педагогика : [учебный курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий. – 607 с.
2. **Баханов К.** Класифікаційні ознаки технології навчання історії в школі / К. Баханов // Історія в школі. – 2001. – № 3-4. – С. 3-5.
3. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К. : Либідь. – 376 с.
5. **Дутка Г. Я.** Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : [монографія] / Г. Я. Дутка. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
6. **Кустов Ю. А.** Дидактический принцип преемственности и методика его реализации : [метод. рекоменд. для студентов-практикантов] / Ю. А. Кустов. – Куйбышев : Изд-во Куйбыш-го пед. ин-та, 1987. – 20 с.
7. **Малафійк І. В.** Дидактика : [навчальний посібник] / І. В. Малафійк / К. : Мандра, 2009. – 406 с.
8. **Педагогіка.** Педагогические теории, системы, технологии / [под. редакцией С. А. Смирнова]. – М., 2000. – 251 с.
9. **Педагогическая энциклопедия.** – М. : Советская энциклопедия. – Т. 1, 1964. – 831 с.
10. **Пидкасистый П. И.** Педагогика : [учебник] / П. И. Пидкасистый. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 600 с.
11. **Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. пед. вузов] / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
12. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
13. **Філософський словник** / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1973. – 523 с.
14. **Ягунов В. В.** Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

### SUMMARY

**Tkach Yu. Pedagogic basics of fundamentalization of prospective economists' training.**

The article deals with the pedagogical foundations of prospective economists training fundamentalization. It is noted that the educational point of view on the foundation of vocational training should be considered primarily as a didactic principle. The paper points out the essence of the didactic principle and presents the list that describes the gist of the principle of knowledge fundamentalization. In terms of vocational education fundamentalization each of the didactic system components of prospective economists' training is highlighted.

*Key words:* fundamentalization, professional training, prospective economists.

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

У статті висвітлені сучасні проблеми формування здорового способу життя студентської молоді. Визначено необхідність формування відповідального ставлення молоді до власного здоров'я та здоров'я інших. Розглянуті детермінанти необхідності формування здорового способу життя студентів у цілісній системі виховних цінностей вищого навчального закладу.

Головну увагу зосереджено на аналізі основних понять здоров'ятворчої оздоровчої парадигми у вузі, шляхів оздоровлення студентських колективів завдяки участі в багатогранній позанавчальній діяльності, зокрема волонтерській роботі, сповненій доброчинності, милосердя і філантропії.

*Ключові слова:* здоров'я, здоровий спосіб життя, студенти, волонтерська робота, цінності, психологічне, соціальне, біологічне благополуччя, гаджети, гаджетозалежність, здоров'ятворча оздоровча парадигма.

### **Черевко С., Індиченко Л. Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.**

В статье рассмотрены современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. Определена необходимость формирования ответственного отношения молодежи к собственному здоровью и здоровью других. Рассмотрены детерминанты необходимости формирования здорового образа жизни студенческой молодежи в целостной системе воспитательных ценностей вуза.

Главное внимание сосредоточено на анализе основных понятий здоровьетворческой оздоровительной парадигмы в вузе, путей оздоровления студенческих коллективов, благодаря их участию в многогранной внеучебной деятельности, в частности волонтерской работе, наполненной добротворчеством, милосердием и филантропией.

*Ключевые слова:* здоровье, здоровый образ жизни, студенты, волонтерская работа, ценности, психологическое, социальное, биологическое благополучие, гаджеты, гаджетозависимость, здоровьетворческая оздоровительная парадигма.

Формування здорового способу життя молоді є важливим завданням не тільки самої нації, а й кожного з людей, особливо

студентів, які складуть національну еліту держави. Відомо, що загальнолюдська планетарна стратегія – сприяння покращенню здоров'я, – ставить вимогу виховання нової якості людини (ноосферної), нової свідомості (екологоцентричної), нової якості освіти (інтегративної), нового ставлення до здоров'я, побудованого на загальнолюдських цінностях [5, с. 10].

У Преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) наголошено: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних відхилень». У наш час повне фізичне, духовне й соціальне благополуччя не є вичерпним списком отримання здоров'я сучасної молоді в умовах інформаційного суспільства. Досить великим є вплив гаджетів на психічний стан людини. Тому визначення поняття «здоров'я» у ХХ столітті не є повним порівняно з ХХІ століттям. Теоретиків і практиків турбують умови, постулати, вимоги до збереження здоров'я у його багатогранному вимірі.

*Мета* дослідження полягає в теоретичному аналізі проблеми формування здорового способу життя, відповідального ставлення студентської молоді до здоров'я як цінності власного життя та життя інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що поняття здоров'я, здорового способу життя, хоча й достатньо розглянуте, все більше привертає увагу науковців і практиків. Певний інтерес становить розгляд проблем особливостей формування здорового способу життя молоді, відповідального ставлення студентів до здоров'я, формування культури здоров'я в умовах комп'ютеризації навчання молоді, формування культури щодо збереження здоров'я та зміцнення здорового потенціалу особистості молоді тощо.

Питанням діяльності фахівців освітньої та соціальної сфери щодо збереження здоров'я, визначенню умов формування здорового способу життя молоді присвячені праці вітчизняних та зарубіжних дослідників. Соціально-психологічний та філософський напрями дослідження проблем збереження здоров'я в різних аспектах відображено в працях таких учених, як І. Аршава, А. Бойко, В. Казначеев, В. Климов, Ю. Лисицина, А. Маслоу, Е. Носенко, В. Оржеховська, Б. Райн, В. Скумін, Л. Суценко. Проблема відповідального ставлення людини до свого здоров'я розкрита в



працях В. Ананьєва, Т. Бойченко, М. Віленського, В. Смирнова. Пошуку нових соціально-педагогічних технологій формування здорового способу життя присвячені дослідження З. Бондаренко, О. Вакуленко, П. Гусака, Н. Заверико, Н. Зимівець, С. Омельченко, В. Петровича, Л. Сущенко, О. Стойко, Л. Тихомирової.

В окремих дослідженнях розглянуті питання підготовки фахівця соціально-педагогічної сфери до виконання професійних функцій (С. Архипова, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Ю. Мацкевич, Л. Мішик, В. Поліщук, І. Трубавіна, С. Харченко). Питання ж підготовки студентів до здорового способу життя та формування установок на діяльність, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я в студентському оточенні, є мало дослідженими, а використання різних форм аудиторної і позааудиторної роботи з метою формування мотивації до здоров'язберігаючої культури та зміцнення здорового потенціалу особистості молоді є нерозробленим, що, безумовно, актуалізує тему нашого дослідження.

Проблемі здоров'я присвячені праці багатьох учених: філософів і культурологів (В. Казначєєв, В. Климов, В. Скумін, Л. Сущенко), психологів (І. Аршава, В. Леві, А. Маслоу, Е. Носенко, Б. Райн), медиків (Г. Апанасенко, В. Войтенко, Р. Герберт), педагогів-класиків (Я. Коменський, П. Лєсгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський), сучасних педагогів (О. Дубогай, М. Гончаренко, В. Горашук, Н. Зимівець, Г. Кривошеєва, С. Лебедченко, І. Невмивакін, В. Оржеховська, В. Петрович, Л. Татарнікова), валеологів (І. Брехман, Є. Буліч, О. Вакуменко, Г. Долинський, Л. Животовська, Ю. Лисичин, І. Муравов, Л. Попова, С. Страшко).

Зараз дуже багато праць, що подають важливу інформацію про шкідливий вплив гаджетів на здоров'я (М. Білоусова, Д. Броуді, В. Бурдига, Є. Гельтищева, Г. Демірчоглян, М. Жалдак, А. Карпов, А. Лаврович, А. Лі, В. Петров, Т. Попкова та ін.), комп'ютеризацію навчання (В. Васильєв, Ю. Воронов, Б. Гершунський, Л. Карпенко, Н. Касьянова, Є. Машбіц), про формування інформаційної культури студентів, використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі (С. Гунько, Н. Панченко, І. Смирнова, А. Столяревська), виховання ціннісних орієнтацій засобами масової інформації (І. Бєх, С. Шандрук). Отримані результати досліджень мають незаперечну цінність, сприяють усвідомленню необхідності

застосування інформаційних засобів у сфері освіти, але й дають можливість замислитися над шляхами збереження власного здоров'я в усіх його проявах.

Зазначаємо, що сучасними науковцями визначаються способи формування системи цінностей, до якої належить і культура здоров'я, її складників, з урахуванням ідеї інтеграції змісту таких навчальних дисциплін, як: педагогіка, психологія, біологія, фізична культура тощо, які орієнтують студентів на певну діяльність із самооздоровлення через самовиховання й самопізнання. Однак проблемі формування культури здоров'я студентів, їх відповідального ставлення до здоров'я як особистісної цінності, в умовах сучасного цифрового простору приділяється недостатньо уваги.

Розглянемо сутність понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя». З наукової літератури відомо, що здоров'я – динамічний стан повного фізичного, духовного, психологічного, інтелектуального, соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Розрізняють індивідуальне здоров'я, тобто здоров'я окремого індивідуума, громадське здоров'я, або здоров'я населення, та глобальне здоров'я, або здоров'я всього людства. Поняття здоров'я – інтегративна категорія, у якій відображаються фундаментальні аспекти буття. Воно детермінується ходом соціальної еволюції, історичним розвитком і соціальним контекстом, сучасними культурними дискурсами (концепціями, знаннями) [6, с. 48].

Із позицій викладеного розуміння феномена здоров'я людини походить визначення поняття здорового способу життя (ЗСЖ): це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту [6, с. 49].

Дослідниця Н. Зимівець трактує дефініцію здоров'я згідно з концептуальними положеннями, вирізнивши в структурі здоров'я різні складові, що є характерним для комплексного підходу до визначення поняття здоров'я. Вона наводить концепцію Білла Райна, професора школи соціальної роботи Мак-Гілл університету (Канада), який виділяє такі складники здоров'я: духовна, інтелектуальна,

емоційна, фізична, професійна, екологічна, психологічна та соціальна. Остання ж визначається здатністю людини встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, рівнем комфортності її самопочуття серед інших, кількістю близьких людей, на допомогу яких вона може розраховувати в складних ситуаціях, прагненням формувати відчуття належності до всього людства [6, с. 48-51]. Далі вона тлумачить здоров'я як *позитивну концепцію*, що висуває на перший план соціальні й особистісні можливості. Позитивна концепція здоров'я (А. Антоновські, О. Васильєва, Л. Куликов, Г. Нікіфоров, М. Селігман, В. Пахальян) базується на положенні про те, що кожна людина має величезну кількість здібностей і великий потенціал, які потрібно розвивати, підтримувати й зміцнювати. Нездоров'я розглядається як стійка форма життєдіяльності людини, що є результатом її нездатності до позитивного саморозвитку в конкретних життєвих обставинах (Ю. Науменко). Дослідниця виділяє три основні групи факторів, що сприяють здоров'ю, а саме: суб'єктивне почуття щастя (позитивні емоції, конструктивні думки про себе і своє майбутнє: оптимізм, упевненість у собі, задоволення життям); вищі індивідуально-психологічні людські якості (мудрість, духовність, чесність, сміливість, доброта, творчість, пошуки сенсу життя, прощення і співчуття, гумор, щедрість, емпатія); позитивні соціальні інститути (демократія, здорова сім'я, вільні засоби масової інформації, здорове середовище на робочому місці, здорові соціальні співтовариства) [6, с. 48-51]. Цих поглядів дотримуємося у навчанні студентів під час вивчення окремих тем в навчальних курсах, як, наприклад, «Основи педагогіки здоров'я», «Соціально-педагогічні засади волонтерської роботи», «Основи культури здоров'я студентів в сучасних умовах» тощо.

Зазначимо, що для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих потрібно звернутися до тлумачення дефініції «особистісна цінність». Як наголошував відомий учений І. Бех, введення в концептуальну основу психолого-педагогічної науки і виховної практики поняття «особистісна цінність» не є звичайним актом наукового наслідування, а з ним пов'язані насамперед проблеми світоглядного рівня – докорінної смисложиттєвої переорієнтації індивіда, за якої оволодіння ним

особистісними цінностями завжди так чи інакше пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, його власною центрованістю на морально-духовній культурі людства [1, с. 7]. Дослідник підкреслював, що цією дефініцією послуговуються частіше за все у психології особистості, бо вона відображає факт включення суб'єкта в соціальні зв'язки та відношення і трактує людину як соціокультурну реальність. Це поняття пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо [1, с. 8].

З огляду на вказане, можна вважати, що особистісні цінності виступають унормованими утвореннями, як певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку, а також можуть існувати у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. Цього можна досягти, використовуючи точку зору щодо того, що особистісна цінність у розвиненій формі має виступати самоцінністю й може бути у всіх своїх різноманітних проявах єдиною у головній суті – ставленні до свого предмета як до самоцінності. Це означає, що предмет цінності не може бути зведеним до засобу чи користі. На практиці такі вчинки кваліфікуються добродійними. А добродійні дії – це основа залучення до родової сутності самосвідомості за допомогою виникнення ставлення до себе через ставлення до інших. Така родова моральна самосвідомість здатна до набуття сенсу життя, який виходить далеко за межі власного кінцевого буття [1, с. 13].

Погоджуємося з позицією І. Беха щодо думки про самосвідомість добродійності, яка, вбачаючи в інших не речову, не корисну цінність, набуває цим самим і власну необмінну цінність, власну причетність до людського роду. Тому сенс життя людини і сенс життя людського роду, за визначенням І. Беха, просто не можуть існувати один без одного, оскільки і те й інше вирішуються людиною завжди, по суті, одночасно, оскільки за своєю природою людина не існує, не реалізує себе поза суспільством, а гранично – поза людством у цілому [1, с. 13]. Саме волонтерська діяльність студентів-добровольців у позанавчальний час може сформувати означені цінності по відношенню до власного здоров'я та здоров'я інших.

Принагідно згадаємо точку зору В. Оржеховської щодо тлумачення культури здоров'я молоді. Вона зазначає, що культура здоров'я – це «невід'ємна складова загальної культури особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок з питань формування, відтворення, зміцнення здоров'я та характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я й здоров'я оточуючих» [7, с. 5]. Вона доводить, що від рівня культури здоров'я людини залежить збереження й відтворення її власного здоров'я. Культура здоров'я, на її думку, повинна включати не тільки певну систему знань про здоров'я, а й відповідну поведінку щодо його збереження. Тому варто формувати цю поведінку в роботі зі студентами.

У сучасних вузах проблема оздоровлення студентів вирішується в основному за рахунок проведення зі студентами занять з фізичного виховання, спортивних змагань, данс-шоу, днів здоров'я тощо, де залучається значна частина студентів різних курсів до організації здорового способу життя. При цьому теоретичні знання з основ здоров'я студенти отримують на таких дисциплінах, як «Безпека життєдіяльності», «Основи валеології», «Основи охорони праці», «Фізичне виховання», де головна увага зосереджується на фізичному аспекті здоров'я та менше – на психічному й духовному аспектах. Сучасна світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує в собі, як мінімумом, три аспекти індивідуального здоров'я: духовний, психічний і фізичний. Усі ці складові є невід'ємними одна від іншої, дуже тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини. Формування культури здоров'я студентів у сучасних умовах навчання – процес дуже складний і повинен вирішуватися, на нашу думку, комплексно. Питанням духовного оздоровлення студентів, на наш погляд, приділяється недостатньо уваги. При цьому не враховується вплив гаджетів на здоров'я студентів під час навчальних занять, їх завелика зайнятість соціальними мережами тощо. Ми вважаємо, що освітні програми повинні не тільки орієнтувати сучасних студентів на самооздоровлення, а й мати у своєму змісті теми, які б давали можливість студентам отримувати знання з оздоровлення не тільки свого тіла, а й особистості в цілому, використання тих засобів оздоровлення, що могли б усунувати

негативний вплив на здоров'я комп'ютера, Інтернету тощо. Здоров'я студентів, зі свого боку, необхідно розглядати за побудовою, де першим і основним є духовний аспект здоров'я, потім психічний і фізичний.

Молоді дослідники С. Брижак і А. Дяченко вважають, що завданням суспільства є напрацювання норм правильної, «культурної» взаємодії з гаджетами. За своєю суттю гаджети є інструментом, грамотність використання якого повинна транслюватися культурою до людського розуму, як транслюється, наприклад, уміння правильно користуватися молотком, тесаком та іншими інструментами. У цьому сенсі гаджети такі ж інструменти, тільки вони багатофункціональні інструменти, їх призначення – не обмежуватися однією лише функцією, наприклад, пошуку інформації, таких функцій безліч, але від цього грамотність і нормованість у використанні таких інструментів повинні тільки зростати. Проблемою на цьому етапі розвитку нашого суспільства є саме несформованість таких норм використання гаджетів, які б оберігали споживача від гаджет-адикції й від надмірного захоплення віртуальним світом. Також недостатньо приділяється увага в наукових дослідженнях питанням взаємозв'язку успішності навчання, розвитку психічних функцій, характеру діяльності людини та інтенсивності використання нею гаджетів. Як здається авторам, суспільство ще не «усвідомило», який складний інструмент у нього «в руках» і до яких наслідків може призвести неправильне його використання. У зоні ризику найбільше знаходяться ті, хто найчастіше користується гаджетами, а це, звичайно ж, молоді люди, оскільки одними з основних функцій гаджета є доступ до інформації і комунікація, що є незмінними атрибутами студентів і школярів [4, с. 24].

Безсумнівним є той факт, що ненормованість використання гаджетів впливає на когнітивні процеси молоді. Відчувається знижений рівень уваги, втома й роздратованість, що підтверджує вихідну гіпотезу про негативний вплив надмірного користування гаджетами на когнітивні процеси підлітків і молоді. Когнітивні порушення, негативно позначаючись на навчальній діяльності, можуть істотно ускладнити процес подальшої соціалізації, унаслідок чого можливе формування психологічного комплексу або навіть

серйозного психічного розладу. Надмірне використання молоддю сучасних засобів зв'язку, ігрових приставок призводить до зменшення резервів пам'яті у 55,6 % підлітків; втоми, зниження концентрації уваги, неуважності – у 65,1 % дітей 14-16 років» [4, с. 25].

У цьому дослідженні порушується й проблема надмірної заглибленості у віртуальний світ: «Встановлено високу частоту використання мобільних, мультимедійних пристроїв, гаджетів підлітками; у середньому –  $5 \pm 2,18$  годин на добу щодня» [4, с. 25]. Усе це побічно вказує й на інші проблеми, які з цього випливають, а саме: формування залежності від гаджетів, оскільки деякі автори припускають, що «алкоголем» постіндустріальної епохи були наркотики, а в інформаційну ним стануть комп'ютерні ігри. Зараз майже кожна нова комп'ютерна гра створюється з можливістю пограти онлайн, тобто через Інтернет, з іншими користувачами. І в цьому питанні знову ж найвразливішою залишається молодь, адже є дослідження, які свідчать про те, що кількість молоді в Інтернеті росте швидше, ніж кількість представників інших вікових груп [4, с. 26]. Викладачі і вчителі повинні добре володіти інформацією про те, що студенти і старшокласники часто перед уроками хочуть «зазирнути» до «всесвітньої павутини»: чи ніхто їм не написав повідомлення в соціальних мережах, чи ніхто не поділився їхньою інформацією тощо. Врешті-решт, це затягує їх на кілька годин і може тривати до пізньої ночі, звісно ж, про навчання забувається.

Крім таких «не зовсім явних» ризиків, існують дуже очевидні, але так само вони залишаються без належної уваги. Хлопець або дівчина можуть просто опинитися під колесами автомобіля, потрапити в аварію, розмовляючи за кермом, або позбутися гаманця в громадському транспорті, занадто захопившись перебуванням у віртуальному світі. Такі прикрі випадки почастишали, але мало хто звертає на це увагу.

Зазначаємо, що автори дослідження С. Брижак і А. Дяченко жодним чином не закликають позбавити молодь гаджетів, а лише хочуть виокремити існуючу проблему й запустити процес формування норм культурної взаємодії з гаджетами в суспільстві для того, щоб молодь раціонально, з максимальною користю й

мінімальною шкодою користувалася новітніми досягненнями цивілізації. Ставлення до гаджетів має бути інструментальним, вони повинні розглядатися людиною як засіб досягнення чогось позитивного, наприклад знань, швидкої комунікації, коли потрібно дізнатися про щось дуже швидко й на відстані, а не як самоціль, не як кращий друг або замітник реальних розваг і живого спілкування.

Дорослі молоді люди повинні зрозуміти, що існують певні ризики, і усвідомити, що ні в якому разі не можна користуватися гаджетом під час руху як за кермом, так і пішки. Перед використанням гаджету варто подумати і усвідомити, що конкретно потрібно зробити, і не витратити свій час даремно у віртуальному світі, тобто використовувати свій гаджет як інструмент: за призначенням і без надмірностей. Також потрібно спостерігати і записувати, скільки часу займає «спілкування» з гаджетом і скільки з цього часу було витрачено з користю, а скільки марно. Врешті-решт, усвідомити персональну відповідальність за своє життя і розвиток. У цьому студентській молоді має прийти на допомогу викладач, куратор, психолог, соціальний педагог та інші.

Сформуємо умови поліпшення здоров'я молоді. Першою умовою формування свідомого ставлення до здоров'я в молоді є пропаганда здорового способу життя. Здоровий спосіб життя – це все в людській життєдіяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту. Найважливіші складові здорового способу життя: харчування, побут, умови праці, рухова активність. Мають якомога частіше демонструватися молоді зразки здорового життя – без шкідливих звичок та залежностей. Друга умова – вимір рівня здоров'я в студентів і ступеня їх обізнаності щодо заходів його поліпшення. А третя умова формування здорової молоді – це покращення показників соціального здоров'я, вимір якості життя, що визначається як ступінь задоволеності індивідом важливими можливостями його життя.

Зважимо на те, що існують у літературі соціально-педагогічні індикатори здорового способу життя: задоволеність своїми зовнішніми даними, задоволеність соціальним оточенням, задоволеність можливостями [8, с. 16]. Отже, зазначені вище умови є



ключовими у формуванні викладачем (куратором, психологом) відповідального ставлення до здоров'я серед студентської молоді. Будувати процес оздоровлення студентської молоді треба, на нашу думку, використовуючи особистісно орієнтований, аксіологічний і культурологічний підходи до розуміння здоров'я особистості студента в умовах навчальної і позанавчальної роботи у вузі. У роботі зі сприяння покращенню здоров'я студентів можна запропонувати використати досвід Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара в організації оптимальної моделі волонтерської роботи в умовах вузу, де й було створено Центр соціальних ініціатив і волонтерства – структуроване громадське об'єднання зі своїм положенням, програмою й напрямками діяльності. Реалізації мети і завдань діяльності громадського об'єднання сприяло співробітництво: між координаційною радою волонтерського центру і громадською радою багатьох соціальних партнерів: управління у справах дітей міської ради, ЦСССДМ, ДБСТ, дитячих будинків, центру соціально-психологічної реабілітації дітей, координаційного центру по роботі з тимчасово переселеними особами зі сходу України, студентами-переселенцями тощо. У діяльності центру волонтерства організація позааудиторної роботи здійснюється засобами волонтерської роботи через конкурси, усні журнали, флешмоби, прес-конференції, круглі столи з актуальних проблем здоров'я, різних напрямів волонтерства. За умови чіткої організації позанавчальної роботи студенти мають можливість набути практичного досвіду волонтерської роботи, сформувати навички самостійних дій, пошуку власного професійного стилю діяльності, набуття навичок формування відповідального ставлення до власного здоров'я і до здоров'я оточуючих [2, с. 118; 3, с. 51-59].

На думку дослідниці З. Бондаренко, залучення студентів до освоєння майбутньої професійної діяльності засобами волонтерської роботи може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови власної життєвої стратегії, заснованої на психології позитивного мислення та забезпечення поєднання духовного, соціального і психічного здоров'я особистості. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб

студенти активно залучались до добровільної (волонтерської) роботи саме під час навчання у вищому навчальному закладі [2, с. 119].

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що педагоги вищого навчального закладу як активні учасники збереження та зміцнення здоров'я на державному, суспільному, особистісному рівнях повинні в процесі своєї професійної діяльності формувати готовність студентів до такого напрямку діяльності, як здоров'язбережувальна діяльність, дбати й популяризувати здоровий спосіб життя. Необхідно виробити норми взаємодії студентів із гаджетами, які б обмежували час користування ними та позбавляли негативних наслідків від надмірного їх використання. Саме використання різних форм організаційно-виховної, волонтерської роботи, нових технологій щодо збереження власного і колективного здоров'я створить відповідні умови, за яких студенти зможуть взяти на себе відповідальність за дії, вчинки, справу й слова щодо здоров'я. Перспективним може стати дослідження щодо формування культури здоров'я в контексті здорового способу життя студентської молоді в умовах вищого навчального закладу.

### Література

**1. Бех І. Д.** Виховання особистості: в 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: [наук. видання] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с. **2. Бондаренко З. П.** Волонтерство як ресурс забезпечення соціального здоров'я молоді / З. П. Бондаренко // Соціальна робота: теорія, історія, інноватика: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2014, м. Київ // М-во освіти і науки України, НТУУ «КПІ», фак. соціології і права; [уклад.: А. А. Мельниченко, П. В. Кутуєв, А. О. Мігалуш]. – К.: Політехніка, 2014. – С. 116-119. **3. Бондаренко З. П.** Формування здорового способу життя студентів як психолого-педагогічна проблема / З. П. Бондаренко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 1(9). – С. 51-59. – (Серія «Педагогіка і психологія»). **4. Брижак С. О.** Особливості взаємодії молоді з гаджетами як психолого-педагогічна проблема / С. О. Брижак, А. О. Дяченко // Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації (Тези доповідей IX Всеукраїнської наук.-практ. конференції студентів та молодих вчених). – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2016. – С. 23-26. **5. Зимівець Н. В.** Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Наталія Володимирівна Зимівець. – Луганськ, 2008. – 247 с. **6. Енциклопедія** для

фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звервєвої]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с. **7. Оржеховська В. М.** Педагогіка здорового способу життя // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. // В. М. Оржеховська. – К. : Ін-т. інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 3-7. **8. Формування** здорового способу життя молоді : проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірєва, О. Вакуленко. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.

## SUMMARY

### **Cherevko S., Indychenko L. Modern issues of students' healthy lifestyle modeling.**

The article covers current issues of physical development and harmonious personal education. Formation of responsible attitude to one's own health and the health of the surrounding people as a necessity is determined. The paper states the main factors encouraging students to follow healthy lifestyle ideas as an integrated system of educational values of higher education.

The work focuses on basic concepts of healthy lifestyle recreational paradigm in higher school and methods of student teams recreation via complex participation in extracurricular activities (such as volunteering). Conceptual basis for students' healthy lifestyle cognition is stated. The ways of attracting young people with healthy lifestyle ideas are discovered. The ideas of humanistic relations between students and professors are theoretically proved.

The article highlights the current problems of healthy lifestyle values formation among students. The attention is focused on gadget dependency problem and ways of its prevention. The analysis of the university student involvement in participation in the volunteer centre in their free time is carried out. The main activities of volunteer students are pointed out. The article analyzes the program of the course «Basics of students' health culture in modern conditions», the individual work program on improving health culture in terms of training, guidance for students' individual work using computers «Health technologies aimed at improvement of gadget-addicted students' health culture».

Results of the study can be used by students and teachers in higher education teaching process, in students' self-education through gadgets, in postgraduate training and teaching staff retraining, in educational activities at schools.

*Key words:* health, healthy lifestyle, students, volunteering, values, psychological, social, biological welfare, gadgets, gadget dependency, healthy lifestyle recreational paradigm.

## **РОБОТА З ТЕКСТАМИ ДЛЯ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ**

У статті йдеться про особливості формування вмінь читання студентів, які вивчають німецьку мову на базі англійської. У процесі читання особливого значення набувають механізми антиципації та ймовірного прогнозування, які визначають швидкість читання й допомагають глибше проникнути в зміст сприйнятого повідомлення, а також стратегії роботи з текстами для читання, які поділяють на три групи: 1) на рівні слова, 2) на рівні речення, 3) на рівні тексту. Аналіз таких стратегій задля ефективної організації роботи над текстом є метою статті. У подальшому ми плануємо розглянути можливості використання ресурсу Web 2.0 «Learningapps» для організації самостійної роботи студентів із текстами.

*Ключові слова:* психофізіологічні механізми читання, антиципація, критерії відбору текстів, види читання, стратегії читання, автентичні тексти, рефлексія, когнітивний тип.

### **Кажан Ю. Работа с текстами для чтения в процессе изучения немецкого языка на базе английского.**

В статье речь идёт об особенностях формирования умений чтения студентов, которые изучают немецкий язык на базе английского. В процессе обучения чтению большое значение имеют механизмы антиципации и вероятностного прогнозирования, а также стратегии работы с текстами для чтения, которые разделяются на три группы: 1) на уровне слова, 2) на уровне предложения, 3) на уровне текста. Целью статьи есть анализ данных стратегий для эффективной организации работы с текстом. В дальнейшем мы планируем рассмотреть возможности использования ресурса Web 2.0 «Learningapps» для организации самостоятельной работы студентов с текстами.

*Ключевые слова:* психофизиологические механизмы чтения, антиципация, критерии отбора текстов, виды чтения, стратегии чтения, автентичные тексты, рефлексия, когнитивный тип.

Згідно з методичним принципом текстоцентричної орієнтації системи навчання іноземних мов у регіонах, географічно віддалених від країн, мови яких вивчаються, що був обґрунтований Г. Нойнером [5], тексти різних форм презентації служать для учнів

основним джерелом інформації про світ нової мови і культури. Враховуючи поліфункціональність текстів як навчальних матеріалів (мотивуюча, інформуюча, навчальна функція), а також значну роль читання в оволодінні іншими видами мовленнєвої діяльності, робота над текстом займає важливе місце від початку вивчення другої іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що питання навчання другої іноземної мови залишаються актуальними. Науково-методичні праці Н. Басай, І. Бім, Б. Лапідуса, О. Палій, В. Редько, М. Реутова, А. Фельдхюс, Б. Хуфайзен, Г. Нойнер, А. Рідер та ін. присвячені різним аспектам формування іншомовної комунікативної компетенції в німецькій мові на базі англійської, а також загальним особливостям організації навчального процесу з другої іноземної мови з урахуванням досвіду вивчення першої іноземної мови (Н. Басай, Б. Лапідус, В. Редько, А. Фельдхюс, Б. Хуфайзен, Г. Нойнер), формуванню лексичної компетенції (А. Рідер), граматичної компетенції (О. Палій), навчання говоріння (М. Реутов). Однак проблеми формування компетенцій у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема читанні, залишаються недостатньо розробленими.

*Метою статті* є вивчення особливостей процесу навчання читання студентів, які вивчають німецьку мову на базі англійської, аналіз стратегій читання, які використовуються задля ефективної організації роботи з текстом і тренування різних видів читання.

У процесі роботи над статтею були використані *методи* аналізу науково-методичної літератури з питань дослідження, спостереження за навчальним процесом, узагальнення педагогічного досвіду.

За умови вивчення німецької мови після англійської процес сприйняття слова, речення або тексту, безперечно, буде відрізнятися від процесу сприйняття в першій іноземній мові. Г. Нойнер та ін. зазначають, що саме на початковому етапі вивчення німецької мови учні намагаються застосувати всі наявні знання з англійської мови, щоб зрозуміти нову іноземну мову. Вони використовують кожен можливість (схожі слова чи схожі граматичні структури), щоб досягти мети – зрозуміти інформацію [5, с. 129].

У рецептивних видах мовленнєвої діяльності дуже важливу роль відіграють механізми антиципації та ймовірного прогнозування.

Вони включають антиципацію на рівні складу, слова, словосполучення, речення, а також, у більш широкому смислі, ймовірне прогнозування на рівні частини тексту та тексту. Ці механізми визначають швидкість процесів читання, допомагають глибше проникнути в зміст сприйнятого повідомлення. Як зазначає І. Смирнов, у нашій свідомості та підсвідомості існує велика кількість програм розумового впливу, зокрема і мовленнєвого. За допомогою цих програм може бути реалізована здогадка щодо змісту тексту, який ще не був прочитаний чи почутий, а також щодо значення незнайомого лексико-граматичного матеріалу [4, с. 6]. Передумовою здогадки є знання загального контекстуального фону, тобто розуміння логіки розвитку подій. Людина, що сприймає текст, висуває певні гіпотези щодо змісту, які можуть бути підтверджені чи спростовані в процесі читання чи слухання. І. Зимня виділяє два види гіпотез: смислові та вербальні [1, с. 87]. Змістовні – це гіпотези щодо змістовно-синтаксичних зв'язків. Наприклад, почувши чи прочитавши початок речення «Sie trank Tee immer mit ...» студент може по-різному прогнозувати його завершення:

- mit Zucker.
- mit ihren Freundinnen.
- mit Vergnügen.

Вербальні гіпотези – це конкретні гіпотези щодо семантичного наповнення кожної змістовної гіпотези, тобто слова, за допомогою яких формулюється думка.

Розвиненість механізмів антиципації та ймовірного прогнозування залежить від мовного досвіду людини та досвіду спілкування. Ці механізми ґрунтуються на особистому мовленнєвому досвіді людини, її світогляді, тобто знаннях про реалії об'єктивної дійсності, про тему тексту.

За І. Смирновим, думка, що реалізована в тексті, сприймається учнями настільки, наскільки вони готові сприйняти її [4, с. 6]. Ця готовність виникає завдяки тому, що від початку читання, наприклад із заголовку, учень при декодуванні одиниць мови не тільки утримує в пам'яті те, що читається у даний момент, але й забігає вперед, випереджаючи читання. Він свідомо чи підсвідомо, правильно чи неправильно, у загальних рисах здогадується, про що йдеться далі. Процесами прогнозування керує, з одного боку, текст, а з іншого,

той, хто читає цей текст, тому що він володіє певним життєвим та лінгвістичним досвідом. Лінгвістичний досвід виявляється в тому, що в певному контексті людина прогнозує саме те слово чи словосполучення, яке найчастіше зустрічалося в його досвіді спілкування.

Зважаючи на той факт, що, починаючи вивчати другу іноземну мову, студенти мають малий мовний та мовленнєвий досвід у цій мові та ймовірно прогнозування не є достатньо розвиненим, треба як можна частіше пропонувати спеціальні вправи на розвиток цього механізму, наприклад:

#### *Вправа 1.*

*Мета:* розвиток навичок антиципації на рівні слова, актуалізація лексичних навичок читання завдяки позитивному переносу з англійської мови.

*Завдання:* Ersetzen Sie in den Sätzen englische Wörter durch deutsche (*Haar, Hände, Lippen, Finger, Ohren, Nase, Schultern*).

Dieser Mann gefällt mir gut. Er hat üppiges *hair*, eine gerade *nose*, volle *lips*, anliegende *ears*. Seine breiten *shoulders* wirken sehr männlich und die langen *fingers* sind denen eines Pianisten ähnlich. Was seinen Charakter betrifft, so ist er sehr aktiv und hat immer alle *hands* voll zu tun.

При вивченні другої іноземної мови робота з текстами для читання орієнтована на декілька завдань:

1) мотивація до вивчення мови: студентам необхідно демонструвати той факт, що вони здатні зрозуміти набагато більше, якщо будуть користуватися своїми знаннями з англійської мови та певними стратегіями. Навіть складні неадаптовані тексти можуть бути їм по силах, якщо робота над текстом буде правильно організована;

2) опрацювання мовних феноменів (граматичних або лексичних): заняття має бути побудоване таким чином, щоб спонукати студентів до самостійного пошуку граматичних структур або певних лексичних одиниць, до виведення правил із використанням відомого принципу «SOS» (з використанням індуктивного методу): *sammeln* (збираємо) – *ordnen* (упорядковуємо) – *systematisieren* (систематизуємо);

3) розуміння іншомовної культури завдяки порівнянню соціокультурних феноменів у різних мовах.

У процесі роботи з текстом необхідно враховувати мету читання, бо залежно від неї буде різнитися також методика роботи з текстом. Мета може бути, наприклад, такою: знайти ключову або конкретну інформацію в тексті чи зрозуміти кожну деталь. Залежно від цього в навчанні іноземних мов розрізняють переглядове, ознайомлювальне та вивчаюче читання.

Ми можемо виходити з того, що студенти, які мають досвід вивчення першої іноземної мови, мають і досвід роботи з текстами. Зважаючи на той факт, що рецептивні види мовленнєвої діяльності займають важливе місце в навчальному процесі на початку вивчення другої іноземної мови (оскільки вони є основою для розвитку продуктивних видів), читання посідає важливе місце на заняттях із німецької мови, а ознайомлювальне та вибіркоче читання є тими видами читання, якими студенти мають оволодіти передусім.

При цьому особливого значення набувають стратегії роботи з текстами для читання. Стратегії розуміння текстів поділяються на певні групи [5, с. 91-92]:

1. На рівні слова:

- підкреслення слів (або частини слова) в тексті, які здаються знайомими (інтернаціональні слова, когнати, запозичені слова і т.д.);
- знаходження основи слова (закреслення закінчення);
- здогадка про значення складних слів.

2. На рівні речення:

- врахування візуальних підказок (написання іменників з великої літери; використання шрифтів; числівники; заперечення; лапки; знаки пунктуації);
- граматичні маркери (закінчення дієслів; врахування того факту, що дієслово є найважливішим членом речення, тому перекладати ми починаємо саме з нього; знаходження в тексті слів, які поєднують частини складного речення (сполучників, займенників); врахування порядку слів у складносурядних реченнях).

3. На рівні тексту:

- оформлення тексту за допомогою малюнків, фото, графіків тощо;
- розподіл тексту на частини, візуалізація;



- пошук ключової інформації в тексті;
- пошук у тексті слів, які поєднують речення одне з одним.

4. На рівні розуміння культурних феноменів:

- розвиток навичок розуміння так званих «фальшивих друзів»;
- порівняння варіантів текстів (рідною та іноземною мовами).

Щоб навчити студентів користуватися стратегіями розуміння текстів, їх (стратегії) необхідно цілеспрямовано використовувати на заняттях. Крім того, необхідно обговорювати на заняттях їх значення та з'ясовувати індивідуальні уподобання учнів стосовно тієї чи іншої стратегії. Наступні запитання можуть бути використані з метою організації рефлексії роботи з текстом:

1. *Якою може бути мета роботи із запропонованим текстом?*
2. *Який вид читання підходить для цього тексту?*
3. *На які стратегії читання слід звернути увагу, щоб зрозуміти текст?*

*Вправа 2.*

*Мета:* формування вмінь пошукового читання, розвиток стратегій роботи з текстом на рівні слова, речення та тексту.

*Завдання.*

1) Lesen Sie den Text und markieren Sie beim Lesen alles, was Sie verstehen.

2) Beantworten Sie die Fragen zum Text:

a) Wen kann man um Hilfe bitten, wenn der Koffer am Flughafen verloren ging?

b) Welche drei Formalitäten muss man erledigen, um den Verlust des Koffers zu melden?

c) Wie lange dauert die Suche maximal?

d) Was sollte man im Handgepäck mitnehmen?

e) Wie viel Geld kann man bekommen, wenn der Koffer nicht gefunden wird?

Рефлексія (після виконання вправи).

1) Wie haben Sie die Aufgabe gelöst? Was hat Ihnen dabei geholfen?

2) Warum lohnt es sich Bekanntes im Text zu markieren?

3) Hat Ihnen auch das Bild beim Beantworten der Fragen geholfen?

Отже, успішність роботи з текстами залежить, з одного боку, від самого тексту, від того, наскільки він відповідає рівню знань

студентів у плані мовних знань та тематики, та, з іншого боку, від студента, від рівня розвитку тієї чи іншої компетенції. Як уже було сказано раніше, ми можемо пропонувати студентам досить складні тексти з огляду на той факт, що вони мають певні знання з першої іноземної мови та досвід роботи з текстами в англійській мові, володіють певними стратегіями читання. Особливістю роботи з текстами при вивченні другої іноземної мови буде посилення ролі рефлексії щодо процесу читання та розуміння тексту. Студентам слід не просто ставити певні завдання до тексту, а спонукати їх до роздумів за допомогою спеціальних запитань типу:

- *Was haben wir gerade gemacht?*
- *Warum haben wir das so gemacht?*
- *Könnte man das auch anders machen?*
- *Entspricht es mir, was wir gerade gemacht haben, oder möchte ich anders arbeiten?*

Слід зазначити, що студенти, які володіють досвідом вивчення першої іноземної мови, мають більш розвинені механізми сприйняття (через зоровий та слуховий канал) та осмислення, тому що, як відзначає Б. Лапідус, учні, які вивчають другу іноземну мову, володіють більшою кількістю зв'язків, які сприяють процесам сприйняття та осмислення, а також мають значний двомовний досвід, у якому поєднані практичне володіння і теоретичні знання [2, с. 36-38]. Усе це прискорює процеси сприйняття й осмислення. Крім того, якщо йдеться про такі споріднені мови, як німецька та англійська, то такий фактор, як близькість мов, має особливо позитивний вплив на процеси сприйняття та осмислення в рецепції, на відміну від продукції, тому що правильність мовлення потребує вміння оперувати різними сторонами мовних явищ.

Г. Нойнер, поділяючи точку зору конструктивізму, зазначає, що той, хто навчається, сприймає та опрацьовує інформацію, пов'язуючи нову з уже наявною в пам'яті [5, с. 56]. У пам'яті студентів, що починають вивчати другу іноземну мову, наявні знання рідної та першої іноземної, тому, сприймаючи нову інформацію новою для них мовою, вони обов'язково спираються на наявні фонди знань. Така когнітивна обробка інформації полягає як в аналізі «готових мовних одиниць», які в сукупності складають ментальний лексикон людини, так і в аналізі речень, текстів, дискурсів. У

дослідженні процесів мовної обробки інформації слід враховувати взаємодію мовних структур з іншими когнітивними і концептуальними структурами, оскільки мовні структури репрезентують у пам'яті людини навколишній світ і являють собою його ментальні моделі.

А. Рідер зазначає, що, згідно з теорією конструктивізму, в процесі читання відбувається активне поповнення словникового запасу тих, хто навчається. Студенти використовують певні когнітивні стратегії з метою здогадки про значення незнайомого слова, але тільки в тому випадку, якщо це слово є необхідним для розуміння тексту. Інші незнайомі слова просто ігноруються з огляду на те, що вони не є важливими для розуміння тексту в цілому [7, с. 54].

Цікавою є точка зору А. Рідера стосовно того, яким чином ті, хто навчається, сприймають нові значення багатозначних слів у тому чи іншому контексті. Вона пов'язує цей процес із когнітивним стилем студентів (аналітичним чи холістичним). Якщо йдеться про аналітичний тип, то нові значення слова інтегруються в уже наявні фонди знань, тобто відбувається їхня реорганізація. Представники холістичного типу не сприймають нову незнайому лексичну одиницю як таку, що може бути пов'язаною з уже знайомими їм словами, тому в процесі сприйняття тексту вони висувають нові й нові гіпотези щодо значення лексичних одиниць [7, с. 55].

Особливого значення при формуванні компетенції в читанні набуває спеціальний відбір текстів, які мають відбиратися за наступними критеріями:

- мета роботи з текстом;
- обсяг тексту та його структура;
- тема;
- тип тексту;
- мовне наповнення тексту (лексика, граматики);
- можливості використання тексту як основи для розвитку компетенції в інших видах мовленнєвої діяльності.

Сучасні підручники з німецької мови містять як автентичні, так і синтетичні, спеціально створені авторами підручників тексти. З позицій комунікативного методу, ті, хто навчаються, повинні якомога частіше мати нагоду працювати з такими текстами, з якими

б вони зіткнулися в реальному житті, тобто автентичними. Якщо йдеться про вивчення німецької як другої іноземної після англійської, то в процесі роботи з текстами актуалізуються передусім уже наявні знання з англійської мови, тому слід відбирати такі автентичні тексти, які містять багато інтернаціональних слів та англіцизмів, когнатів та є цікавими і знайомими для студентів із точки зору тематики.

Стосовно спеціально створених (неавтентичних) текстів слід зазначити, що метою роботи з ними є здебільшого опрацювання певних мовних явищ (введення лексичних одиниць або граматичних структур тощо). Такі тексти мають:

- наглядно демонструвати зв'язки між мовами;
- пропонувати теми, цікаві для учнів;
- бути не занадто легкими (щоб спонукати студентів до порівнянь і використання певних стратегій читання).

Слід враховувати, що важливим фактором для розуміння тексту є життєвий досвід студентів та володіння певними декларативними знаннями. Отже, в нашому випадку, коли студент володіє рідною культурою та певними знаннями про культуру англомовного світу, ми маємо спонукати його до того, щоб він користувався цими знаннями, полегшуючи собі тим самим доступ до інформації німецькомовних текстів.

М. Волерт зазначає, що лексичний склад будь-якої мови складається під впливом соціокультурних факторів і ступінь семантичних відповідностей між двома мовами залежить від умов життя та культури відповідних народів [8, с. 94]. Графічно наявність семантичних та соціокультурних відповідностей у мовах та ступінь розуміння інформації представниками різних народів представлено на схемі 1, ідея якої належить Г. Нойнеру [5, с. 6].

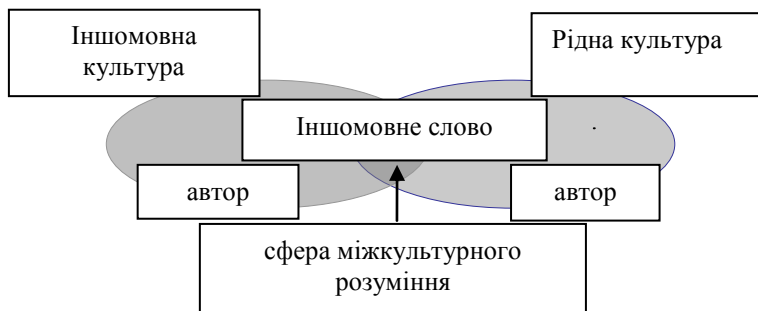


Схема 1. Семантичні та соціокультурні відповідності в різних мовах

Нерозуміння соціокультурної інформації іноді може заважати навіть більше, ніж незнайомі слова чи граматичні структури, і тому соціокультурні схожості та відмінності в рідній, англомовній та німецькомовній культурах мають бути предметом спеціального обговорення і рефлексії на заняттях із німецької мови. З іншого боку, німецькомовна і англомовна культури, зокрема Великої Британії і Німеччини, мають багато спільного, сфера міжкультурного розуміння в цьому випадку буде великою (схема 2.), що, зі свого боку, сприяє позитивному переносу соціокультурної інформації з англійської мови в німецьку. Наприклад, прочитавши речення «*Er wohnte im ersten Stock, unten wohnte seine alte Mutter*», студенти зрозуміють, що мати жила на першому поверсі (а не в підвалі), а він на другому, тому що перший поверх і в німецькомовних, і в англомовних країнах називається аналогічно (нім. Erdgeschoss – англ. ground floor).

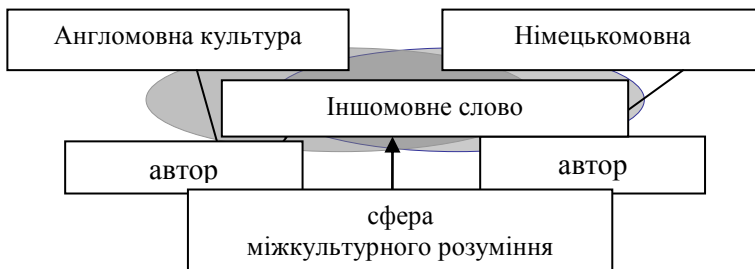


Схема 2. Семантичні та соціокультурні відповідності в англійській та німецькій мовах

Успішність читання багато в чому залежить від індивідуальних особливостей учня, від сформованості мовленнєвого слуху, пам'яті, уваги та механізмів імовірного прогнозування, а процес впізнавання слів та здогадка про їх значення може проходити по-різному. Деякі студенти самостійно роблять висновки щодо наявних відповідностей в англійській та німецькій мовах, іншим потрібні конкретні вказівки при виконанні вправ. Крім того, зорове сприйняття в процесі читання залежать також від лінгвістичних особливостей мовленнєвих повідомлень (мовних та структурно-композиційних), від їх відповідності знанням та мовленнєвому досвіду тих, хто навчається. У наших подальших дослідженнях ми плануємо розглянути можливості використання ресурсу Web 2.0 «Learningapps» та його інтерактивних модулів із метою організації самостійної роботи студентів із текстами для читання.

### Література

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Лapidус Б. А. Обучение второму языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1980. – 173 с.
3. Редько В. Г. Вивчаємо другу іноземну! / В. Г. Редько, Н. П. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 1. – С. 62-66.
4. Смирнов И. Б. К вопросу о разграничении методических понятий «антиципация» и «прогнозирование» / И. Б. Смирнов // Иностр. яз. в шк. – 2006. – № 1. – С. 3-6.
5. Deutsch als zweite Fremdsprache / [G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa u.a.]. – München : Langenscheidt, 2009. – 176 s.
6. Koffer weg! // Deutsch perfekt. – Juli 2015. – S. 11.
7. Rieder A. Der Aufbau von Wortbedeutungswissen beim Lesen fremdsprachiger Texte : ausgewählte Fallstudienresultate / A. Rieder // Fremdsprachen Lehren und Lernen. – 2004. – № 33. – S. 53-71.
8. Wollert M. Gleiche Wörter – andere Welten. Interkulturelle

Vermittlungsprobleme im Grundwortschatzbereich. Empirisch basierte Untersuchungen zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Südkorea / Mattheus Wollert. – München : Iudicium. – 2002. – 293 s.

### SUMMARY

#### **Kazhan Y. Working with texts for reading in the process of learning German on the basis of the English language.**

The article deals with the special aspects of reading skills' formation for students, who learn German on the basis of the English language. It is considered, that in this case the process of perception of a word, a sentence, or a text would differ from the process of perception in the first foreign language. Mechanisms of anticipation and probable prediction, which include anticipation at the level of a syllable, word, collocation, sentence, part of a text, determine rapidity of the processes of reading and help to penetrate into the meaning of the perceived message faster in the receptive types of speech activity. Hypotheses about the plot (semantic and verbal) are either approved, or refuted during the process of reading. Mechanisms of anticipation and probable prediction are based on the personal speech experience of a person, their ken, namely, knowledge about realia of the objective reality and topic of the text.

When working with a text, the aim of reading is taken into consideration, depending on which the following types of reading are distinguished: scanning, skimming and intensive reading. Strategies of work with texts for reading get a special meaning in the educational process and are divided into three groups: 1) word-level; 2) sentence-level; 3) text-level. The aim of the article is to analyze these strategies in order to effectively organize the work with the text. Special selection of the authentic texts gets a particular meaning when forming a reading competency. Texts must be selected according to the following criteria: 1) aim of work with the text, 2) size of the text and its structure, 3) the topic, 4) type of the text, 5) lingual filling (lexis, grammar), 6) possibilities of using the text as a foundation for development of competency in other different types of speech activities. Specially created (not authentic) texts from textbooks are also used in the educational process; however, the aim of working with them is to elaborate definite lingual phenomena (introduction of lexical units, grammar structures, etc.) Such texts should: 1) visually demonstrate bonds between languages; 2) offer topics which are interesting for students; 3) be not too easy in order to motivate students to compare and make use of particular reading strategies. Peculiarities of perception of texts and a surmise about the meaning of lexical units depend on the cognitive type of a student (analytical or holistic), which influences the organization of work with the text, considering individual features of those who study. In future we plan to consider the possibilities of using the Web 2.0 Tool «Learningapps» for the organization of independent work of students with texts.

*Key words:* physiological mechanisms of reading, anticipation, criteria for the selection of texts, types of reading, strategies of reading, authentic texts, reflection, cognitive type.

#### Розділ 4

## ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 376(458.2)(091)

*Анна Вербинець*

### ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО МЕЙНСТРИМІНГУ В РЕСПУБЛІЦІ МАЛЬТА (1990-2000 рр.)

У статті обґрунтовано особливості освітнього мейнстрімінгу в Республіці Мальта (1990-2000 рр.). Здійснено аналіз мальтійського досвіду щодо діяльності уряду, освітніх установ, громадських організацій, батьків у створенні оптимальних умов розвитку потенціалу осіб з різними формами порушень. З'ясовано розбіжності між потребою розвитку мейнстрімінгу й чинними нормативними догмами освітньої галузі; висвітлено змістові аспекти законодавчих документів, оновлених відповідно до потреб національної політики в галузі спеціальної освіти Республіки Мальта. Охарактеризовано діяльність громадських організацій у розв'язанні ключових завдань мейнстрімінгу щодо інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір; удосконалення процесів їхньої освітньої підготовки; розширення можливості соціальних контактів за рахунок їхньої участі в громадських програмах тощо.

*Ключові слова:* інтеграція, освітній мейнстрімінг, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, особи з обмеженими можливостями, інваліди, соціальна модель, принципи.

### **Вербенец А. Особенности образовательного мейнстриминга в Республике Мальта (1990-2000 гг.).**

В статье обоснованы особенности образовательного мейнстриминга в Республике Мальта (1990-2000 гг.). Осуществлен анализ мальтийского опыта деятельности правительства, образовательных учреждений, общественных организаций, родителей, в создании оптимальных условий для развития потенциала лиц с различными формами нарушений.

Выявлены разногласия между потребностью развития мейнстриминга и действующими нормативными догмами образования; раскрыты содержательные аспекты законодательных документов, которые обновлены в соответствии с потребностями национальной политики в области специального образования Республики Мальта.

*Ключевые слова:* интеграция, образовательный мейнстриминг, инклюзивное образование, специальное образование, лица с ограниченными



возможностями, инвалиды, социальная модель, принципы.

Світовий досвід щодо врегулювання питань усебічної інтеграції громадян з обмеженими можливостями в суспільне життя має свої особливості, детерміновані історією і специфікою культури країн. Водночас спільною проблемою планетарного масштабу є розроблення стратегій, концепцій, підходів, моделей, програм тощо для найбільш повного й безболісного включення означеної групи людей в усі сфери життєдіяльності. Поряд із активною участю політичних, громадських, соціальних, медичних тощо. організацій у розв'язанні питання адаптації інвалідів у соціумі, освітня галузь є базовою, оскільки на основі ґрунтовної диференціації й індивідуалізації навчання, першочергово має створити умови й акумулювати всі зовнішні ресурси для сприяння особам із обмеженими можливостями набути необхідних знань, умінь та навичок й самореалізуватись у відповідному соціокультурному середовищі. За даними Організації Об'єднаних Націй, у світі налічується приблизно 450 мільйонів осіб із порушеннями психічного та фізичного розвитку. Це становить 1/10 частину жителів нашої планети, із них близько 200 мільйонів – діти з обмеженими можливостями [2, с. 35]. За офіційною статистикою, в Україні проживає 2,7 млн. осіб з інвалідністю різної нозології [1, с. 3].

Головною лінією розвитку, що характеризується ознаками, визнаними типовими для актуального часу, й комплексно забезпечує різностороннє урахування інтересів усіх зацікавлених сторін, є мейнстрімінг (англ. Mainstream – головна лінія). У контексті пошуку підходів до вирішення проблем освітньої політики щодо навчання осіб з обмеженими можливостями, у науково-педагогічній термінології прийнято використовувати терміносполуку «мейнстрімінг інвалідності» – комплексний підхід, що враховує різні інтереси та надає рівні можливості особам з інвалідністю, забезпечує їх включення в усі сфери життєдіяльності. Їх потреби мають бути враховані вже на початку процесу формування політики, законодавчих ініціатив, програм, стратегій, планів тощо, а не розглядатися в межах спеціальних програм, спеціальних стратегій [1, с. 7].

У нашій країні мобілізація зусиль політичних, громадських, соціальних структур щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями розпочалася ще з часів проголошення незалежності, можливо, не номінуючись як «мейнстрімінг». Однак загостреність проблеми соціалізації інвалідів на сучасному етапі потребує вивчення, аналізу й імплементації кращого досвіду інших країн.

Концептуальні ідеї, що визначають пріоритетність мейнстрімінгу громадян з обмеженими можливостями, відображені у низці документів законодавчої бази України (Конвенція ООН «Про права інвалідів» (2009 р.); Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2007 р.); Указ Президента «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011 р.); Накази МОН України «Про затвердження Концепції інклюзивної освіти України (2010 р.), «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі» (2015 р.) та ін.). Турбота держави про громадян з особливими потребами є очевидною, однак для виконання всіх запланованих заходів необхідним є створення науково обґрунтованих механізмів, планів і програм, методик практичної їх реалізації в соціумі.

Окремі аспекти наукового проектування освітніх систем для різних груп осіб із обмеженими фізичними можливостями висвітлені в наукових працях М. Баранової, Н. Борякової, С. Галкіна, В. Ковальнової, В. Кукушиної, Л. Левичевої, В. Міленіна, Г. Онопченко, Т. Чепель та ін. Історію розвитку й досвід упровадження спеціальної освіти в зарубіжних країнах обґрунтовано такими ученими: В. Азін, Л. Байда, Н. Госс, Н. Лур'є, Н. Малофеев, Ф. Ратнер, Н. Сигал, І. Сухініна, А. Флетчерта. Процеси переходу систем навчання до освітнього мейнстрімінгу схарактеризовано в дослідженнях П. Бартоло (Bartolo P.), Ф. Беззіни (Bezzina F.), У. Боннічі (Bonnici U.), С. Сорезі (S. Soresi), Г. Цукко (G. Zucco). Поряд із ґрунтовними теоретичними напрацюваннями щодо вивчення досвіду Великобританії, Росії, Азербайджану, Вірменії, Грузії, Йорданії та ін. країн, особливості освітнього мейнстрімінгу в Республіці Мальта є малодослідженими в педагогічній науці [1].

Різносторонність наукових пошуків уможливорює узагальнення

досвіду з окресленої проблеми й визначення науковцями декількох підходів до соціалізації осіб із обмеженими можливостями, серед них:

1) *widening participation* – розширення доступу до освіти людей з обмеженими можливостями;

2) *mainstreaming* – мейнстрімінг (учні з особливими потребами спілкуються з однолітками в межах різних програм дозвілля, якщо ж вони й долучені до класів масової школи, то насамперед для того, щоб розширити можливості соціальних контактів, а не для досягнення освітніх цілей);

3) *inclusion* – інклюзія, тобто включення (приведення потреб дітей з психічними та фізичними порушеннями у відповідність із системою освіти, реформування процесу навчання такою мірою, щоб він давав можливість реалізувати потреби всіх дітей без винятку; пристосування дітей з обмеженими можливостями до умов загальноосвітньої школи) [2, с. 35].

*Meta stammi* – схарактеризувати особливості освітнього мейнстрімінгу в Республіці Мальта (1990-2000 рр.).

Розвиток і становлення інклюзивної освіти в більшості країн характеризується процесами, актуальними для певного періоду. Ретроспективний аналіз спеціальної системи освіти в Республіці Мальта дає змогу визначити три основні періоди найвищих досягнень у вирішенні окресленої проблеми: 1) 1950-1990 рр. – організація спеціального навчання для учнів з особливими потребами; 2) 1990-2000 рр. – перехід від роздільної системи навчання до освітнього мейнстрімінгу; 3) 2000-2005 рр. – розробка « нової моделі » інклюзивної освіти.

У період переходу від роздільної системи навчання до освітнього мейнстрімінгу в Республіці Мальта (1990-2000 рр.) визначальною стала діяльність Національної Комісії з питань інвалідів (*National Commission for the Handicapped*), спрямована на захист прав людей з обмеженими можливостями та задоволення їхніх різноманітних потреб.

На початку 90-х рр. практична реалізація мейнстрімінгу відбувалася дуже повільно. З приходом у 1992 р. до влади Націоналістичної партії Республіки Мальта проблема забезпечення рівних можливостей для людей з інвалідністю почалась

вирішуватись на законодавчому рівні, основні ідеї інтеграції й інклюзивної політики підтримав і міністр соціальної політики, наголошуючи на тому, що чим вищий ступінь інтеграції, тим більше можна зрозуміти, скільки осіб з особливими потребами можуть зробити свій внесок у розвиток суспільства, часто навіть більший, ніж ті, хто вважає себе особами без особливих потреб [7, с. 3].

Реалізуючи потреби національної політики в галузі спеціальної освіти Республіки Мальта, Національна Комісія підготувала документ «Спеціальна освіта на Мальті: Національна політика» (Special Education in Malta: National Policy), схвалений у 1993 р. Департаментом освіти, відділами соціальної політики й охорони здоров'я [5]. Окрім представлених статистичних даних про розвиток спеціальної освіти й посилань на статтю ISO-127 Всесвітньої програми дій щодо інвалідів (1982 р) [12], у цьому документі зазначались важливі положення про рівні можливості осіб з особливими потребами. Однак, як аналізує П. Бартоло, професор факультету соціального добробуту, Університет Мальти (Faculty of Social Well-Being, University of Malta), вони мали в основному декларативний характер, зокрема демонстрували підтримку публічної заяви президента про скасування спеціальних шкіл [3, с. 221].

У цьому ж документі (розділ С «Наші стратегії для всіх освітніх послуг») окреслено основні принципи реалізації соціальної моделі інвалідності, а саме:

1) діти без інвалідності мають право на можливість здобувати освіту з дітьми-інвалідами;

2) кожна дитина з інвалідністю має право на освіту в найменш обмежувальних умовах, зокрема навчатися з дітьми, які не є інвалідами, а створення спеціальних класів, окремих загальноосвітніх шкіл або інше вилучення дітей з обмеженими можливостями зі звичайного освітнього середовища відбувається тільки тоді, коли характер або тяжкість інвалідності є такою, що навчання в звичайних класах із використанням додаткових засобів і послуг не може бути забезпечене на відповідному рівні;

3) органи освіти повинні надати весь спектр послуг для задоволення широкого кола осіб з особливими потребами в нашому суспільстві. Передусім необхідно скласти комплексний поетапний план для практичної реалізації цих положень у загальноосвітніх

школах та розпочати навчання дітей, котрі наразі відвідують спеціальні школи [5, с. 24-25].

У період розв'язання ключових завдань мейнстримінгу на рівні Національної Комісії й уряду (1993 р.) особливий інтерес до питання інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір намагалася вирішити група-тиск «Muviment Edukazzjoni Umana», учасниками якої були студенти та викладачі. Діяльність цієї групи була спрямована на активізацію участі осіб з обмеженими можливостями в усіх шкільних заходах. Наприкінці 1992 р. учасниками групи-тиску «Muviment Edukazzjoni Umana» [1] було розроблено, ухвалено й у 1993 р. впроваджено в діяльність шкіл «Хартію прав студентів/учнів» (Charter of Students' Rights), у якій зазначено: «...усі студенти/учні мають право на всі ресурси, необхідні для їх повноцінного розвитку. Без шкоди для потреб тих, хто добре встигає в школі, необхідно віддавати пріоритет найбільш знедоленим із них» [3, с. 223-224].

Представники уряду Республіки Мальта не суперечили діяльності громадських організацій, а право вибору на відвідування учнями з особливими потребами загальної чи спеціальної школи залишили прерогативою батьків, зазначаючи, що у батьків є вибір: віддавати дитину «в загальний потік» або відправити її до спеціальної школи, перед тим пробуючи інтеграцію на рівні дитячого садка. Якщо цей досвід буде невдалим, тоді – спеціальна школа» [6, с.17].

У 1993 р. Національна Комісія з питань інвалідів [1], Університет Мальти й Департамент освіти організували семінар для фахівців та педагогів, які займалися питаннями людей з особливими потребами, у рамках якого було презентовано документ «Спеціальна освіта на Мальті: Національна політика» [3, с. 222]. На семінарі перед педагогічною спільнотою виступив професор Шеффілдського університету Лен Бартон (Len Barton), наголошуючи у доповіді на фундаментальних цінностях суспільства, що стосуються вибору, незалежності й прав. Проблема інвалідності, на переконання Лена Бартона, має бути невід'ємною частиною продуманої політики рівних можливостей, що забезпечується достатніми ресурсами й ретельним моніторингом [4, с. 18].

Із практичних порад, наданих професором щодо забезпечення

особливих освітніх потреб, першочерговими для вирішення є: формування антидискримінаційного законодавства й заохочення громадських організацій не для людей з обмеженими можливостями, а з цих людей. Щодо організації системи освіти, Лен Бартон представив рішення для сегрегованих і інклюзивних послуг, чітко вказавши на необхідність створення такої системи освіти, що ґрунтується на принципах інклюзії та поваги до різноманітності.

Принцип поваги до різноманітності доповідач обґрунтовує не з точки зору благодійності чи прихильності, а з позицій фундаментальних цінностей, трансформації процесів інвалідності, поведінки, ставлень, дискурсів й структур, що передбачає прийняття різноманітності як позитивного фактору. Суть принципу не зводиться до того, щоб людей з обмеженими можливостями сприймати нормальними, наскільки це можливо, а розуміти, що вони є частиною прийнятої різноманітності людства, котра включає в себе визнання відмінностей, і цінувати їх такими, якими вони є [4, с. 19].

Позиція Лена Бартона щодо запровадження принципів інклюзії (реформування процесу навчання для надання можливості реалізувати потреби дітей з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи) суперечив поглядам представників Міністерства освіти про надання освітніх послуг [3, с. 222], які в 90-х рр. при вирішенні питань освіти для дітей з особливими потребами керувались Законом про освіту 1988 р., у якому інвалідність не розглядалася як один із можливих елементів дискримінації чи різноманітності. Для прикладу, ст. 1 цього Закону визначає: «Кожний громадянин має право на отримання належної освіти й навчання, незважаючи на вік, стать, переконання або фінансові статки», а питання отримання освіти особами з особливими потребами роз'яснювалось у ст.16:1 «Обов'язком держави є забезпечення спеціальних шкіл для неповнолітніх дітей мальтійських громадян, котрі мають особливі освітні потреби», ст.16:2: «Неповнолітній вважається особою з особливими освітніми потребами, якщо він/вона має особливі труднощі фізичного, психічного чи психологічного характеру» [9]. Аналізуючи Національні мінімальні навчальні програми, розроблені урядом на основі Закону про освіту на початку 90-х рр., і звіт Міністерства освіти (1992 р.), П. Бартоло, стверджує, що вони передусім були

спрямовані на задоволення інтересів «нормальних» дітей [3, с. 223].

Обговорення документа «Спеціальна освіта на Мальті: Національна політика» у 1993 р. спричинило суперечності між потребою розвитку мейнстримінгу й чинними нормативними догмами освітньої галузі, оскільки Законом про освіту було передбачено право на освіту для всіх дітей, в тому числі з особливими потребами, Національні мінімальні навчальні програми були розроблені для надання якісних освітніх послуг, що й не зобов'язувало уряд забезпечувати освітній мейнстримінг – навчання дітей з обмеженими можливостями «в загальному потоці» з іншими учнями, спілкування в межах різних заходів, розширення можливості соціальних контактів за рахунок їхньої участі в громадських програмах тощо.

З 1994 р. головою комісії Національної Комісії з питань інвалідів було обрано педагога Джо Каміллері (Joe Camilleri), який сам був особою з фізичними вадами. Пропагуючи концепцію «повної інтеграції», Джо Каміллері на основі власного досвіду наголошував на необхідності надання людям з інвалідністю можливості будувати життя за власним вибором, жити більш незалежним життям. Значення інтеграції всіх зусиль для забезпечення повноцінного життя інвалідів активіст пояснював взаємозалежністю соціальних векторів: «... без освіти й відповідної підготовки людина з інвалідністю не може знайти потрібну роботу, а без неї не може бути фінансовою незалежності, а без останньої не може бути свободи вибору» [7].

Джо Каміллері був прихильником реалізації соціальної моделі інвалідності, він наголошував на її перевагах у виступах на масових заходах, у засобах масової інформації, у процесі викладання навчальної дисципліни «Питання інвалідності» в університеті Мальти. Цей курс, розроблений Джо Каміллері, у 1995 р. був запропонований усім вчителям, методистам й студентам післядипломної освіти, а також парамедичному персоналу та фахівцям сфери послуг [3, с. 221].

Важливим поступом у розвитку мейнстримінгу на цьому етапі визначаємо консолідацію зусиль представників педагогічної спільноти й інших соціальних структур в удосконаленні процесів освітньої підготовки, видозміні моделей поведінки з інвалідами на основі принципів диференціації, індивідуалізації, поваги до

різноманітності.

Необхідність оновлення Закону про освіту була підтримана й Лейбористською партією Республіки Мальта (1996-1998 рр.). У 1997 р. [1] за ініціативи міністра освіти був створений «Міністерський комітет з інклюзивної освіти» (Ministerial Committee on Inclusive Education) з метою забезпечення координації зусиль різних установ (Національної Комісії з питань інвалідів, Департаменту освіти, Університету Мальти тощо) у процесі розвитку системи інклюзивної освіти [3, с. 226-227].

Допоки створювався новий проект Закону про освіту, на практиці права дітей з особливими потребами на основну освіту відстоювала перша консультативна рада (Statementing Board), створена у квітні 1998 р. До функції цього органу входило надання рекомендацій Департаменту освіти щодо необхідності закріплення за учнем з інвалідністю, котрий відвідує державну або церковно-парафіяльну школу, помічника, а також надання освітньої підтримки та послуг [8, с. 3]. У звіті зазначеної вище ради вказується, що в 1998 р. до неї було 155 звернень із державних шкіл й 33 – з церковних шкіл; у 1999 р. відповідно – 211 і 43. Проте лише половині з цієї категорії учнівства була призначена підтримка постійного координатора; іншим були призначені спільні помічники (один на декількох учнів) або інша додаткова підтримка; 5 дітей не отримали жодної додаткової підтримки [8, с. 22-23].

Роботу консультативної ради підтримував і практико-орієнтований Фонд Еден (Eden Foundation), передумовами створення якого в 1998 р. стали потреби в спеціалізованих послугах, котрі гостро відчув його засновник, доктор Джозі Маскат (Josie Muscat) після народження дочки з синдромом Дауна. Зібравши команду однодумців, зацікавлених у вирішенні цієї проблеми (половиною із них були батьки дітей з обмеженими можливостями), успішних підприємців та найкращих професіоналів, доктор Маскат зміг швидко розпочати надання необхідних експертних послуг, яких до цього часу не могли надати відповідні державні установи для забезпечення освіти й працевлаштування людей з обмеженими інтелектуальними можливостями.

У своїй діяльності представники Фонду Еден дотримувалися двох взаємопов'язаних принципів: 1) кожна дитина має потенціал



для зростання як повноправний член суспільства; 2) суспільство має визнати різноманітність, бути відкритим до всіх дітей та дорослих, незалежно від їх стану, та залучати їх суспільної діяльності [3, с. 227-228].

Наскрізною особливістю в роботі Фонду Еден було формування ціннісного ставлення членів суспільства до осіб з обмеженими можливостями. Найбільш вагомими досягненнями Фонду у період розвитку мейнстримінгу в Республіці Мальта були:

1) реалізація міждисциплінарної моделі раннього втручання для розвитку потенціалу кожної дитини;

2) організація фахової підготовки й працевлаштування молодих людей із розумовими вадами; надання різноманітних послуг особам із психічними розладами, які суспільством вважалися безнадійними;

3) стимулювання сімей підтримувати своїх дітей (з обмеженими можливостями) в освітньому процесі;

4) ініціювання підготовки кадрів для інклюзивної освіти, публічної кампанії для забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, регулярне відвідування загальноосвітньої школи й участі в суспільному житті [13, с. 53].

Немає сумнівів у тому, що діяльність Фонду Еден та Національної Комісії з питань інвалідів уможливила поступове закриття спеціальних шкіл у Республіці Мальта. Пізніше було визнано, що останні лише ізолювали дітей від регулярного навчання та не забезпечували повною мірою надання спеціалізованих послуг [3, с. 228].

За таких обставин актуальною постала необхідність у розробленні спеціалізованих програм, адаптованих для потреб дітей із різними видами інвалідності. Важливим кроком запровадження інклюзивної освіти на державному рівні було створення нової Національної мінімальної навчальної програми, ухваленої парламентом Республіки Мальта в 1999 р. Зміст цього документа був пронизаний ідеєю «якісної освіти для всіх». Чотири з 15 принципів, викладених у ньому, безпосередньо стосуються інклюзивної освіти: 1) якісна освіта для всіх; 2) повага до різноманітності; 3) інклюзивна освіта; 4) гнучке оцінювання навчальних досягнень [11].

Окрім того, у 1999 р. було створено 18 робочих груп, що склалися з представників Департаменту освіти, Університету

Мальти, загальноосвітніх шкіл з метою розробки стратегії для реалізації різних аспектів зазначеної вище Національної мінімальної навчальної програми. Кожна з цих груп займалася вирішенням актуальних питань, а саме: запровадження інклюзивної освіти на різних етапах навчання; розробка системи оцінювання; створення умов для особистісного й соціального розвитку всіх учнів; організація диференційованого навчання; забезпечення рівності прав усіх дітей у школах. До того ж кожна робоча група досліджувала власну тему в контексті вирішення таких питань: 1) відповідна наявна практика запровадження Національної мінімальної навчальної програми; 2) проблеми, з якими стикаються школи й вчителі при її реалізації; 3) галузі, які потребують підтримки; 4) план дій із визначення конкретних довгострокових, середньострокових і короткострокових цілей [3, с. 231].

Доцільно відзначити, що в період 1990-2000 рр. Закон про освіту (1988 р.) у Республіці Мальта не був оновлений. Проте в 2000 р. [1] був прийнятий Закон про рівні можливості (Equal Opportunities Act) [10], який містив короткий розділ про освіту осіб з обмеженими можливостями. Останній був присвячений інтеграції управлїнсь освітою та освітніх установ для зміни політики, процедур й практик, котрі провокують дискримінацію для осіб з обмеженими можливостями; для забезпечення останнім необхідної підтримки, а також усунення перешкод, котрі створюють дискримінаційні ситуації; для запобігання відмова надавати послуги або пропонувати послуги з гіршими умовами для людей з інвалідністю.

Отже, період освітнього мейнстримінгу (1990-2000 рр.) у Республіці Мальта характеризується активною участю зацікавлених сторін (експертні центри, уряд, громадськість, педагогічна спільнота, батьки та ін.) до вирішення загальних проблем щодо створення оптимальних умов розвитку потенціалу осіб з різними формами порушень і постійного пошуку ефективніших способів допомоги інвалідам у подоланні різноманітних бар'єрів та труднощів.

Освітній мейнстримінг окреслив нові завдання інклюзивної освіти. Аналіз досвіду їх вирішення в Республіці Мальта є предметом подальших наукових розвідок щодо оновлення навчальних планів та програм; організаційної реструктуризації навчальних закладів з метою зниження практики ексклюзії та сприяння освітньому

мейнстримінгу; розвитку допоміжної ролі спеціальних навчальних закладів; підготовки кадрів для інклюзивної освіти; залучення батьків до активної участі й прийняття рішень у сфері інклюзивної освіти тощо.

### Література

- 1. Нічого для нас без нас** : [посібник з інклюзивного прийняття рішень для громадських організацій людей з інвалідністю] / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Н. Госс, І. М. Сухініна, А. Флетчер. – К. : Ленвіт, 2015. – 96 с.
- 2. Онопченко Г. В.** Освітнє інтернет-середовище як засіб соціалізації дітей з особливими потребами / Г. В. Онопченко, В. М. Міленін, С. О. Галкін, М. А. Баранова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 2. – С. 34-38.
- 3. Bartolo P. A.** Meeting the Diversity of Student Needs : the Development of Policy and Provisions for the Education of Children with Disability in Malta / P. A. Bartolo // Yesterday's Schools : Readings in Maltese Educational History / Ed. R. G. Sultana. – Malta : PEG, 2001. – P. 203-233.
- 4. Barton L.** Disability and special educational needs : Some perennial European concerns / L. Barton // Education (Malta). – 1993. – № 5. – P. 17-22.
- 5. Bezzina F.** Special education in Malta : National policy / F. Bezzina, Malta : KNPД, 1993. – 54 p.
- 6. Bonnici U. M.** We Need to Pay Greater Attention to What is Happening in Our Schools / U. M. Bonnici // The Malta Independent. – 1992. – № 27. – P. 16-17.
- 7. Galea L.** Id diskors ta l-Onor, Dr Louis Galea / L. Galea // Opportunitajiet Indaqg. – Persunib' Di Qabilita. – Malta, 1994. – P. 2-3.
- 8. King M.** Statementing Board Annual Report / M. King, N. Spiteri, C. Borg // Education division mimeograph. – Malta, 1999. – 43 p.
- 9. Malta** : Education Act 1988 [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.justiceservices.gov.mt/DownloadDocument.aspx?app=lom&itemid=8801>.
- 10. Malta** : Equal Opportunities (Persons with Disability) Act 2000 [Electronic resource]. – Retrieved from : <http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank//chapt413.pdf>.
- 11. National Minimum Curriculum** «Creating the future together» [Electronic resource]. – Retrieved from : [https://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/national%20minimun%20curriculum\\_english.pdf](https://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/national%20minimun%20curriculum_english.pdf).
- 12. World Programme** of Action concerning Disabled Persons 1982 [Electronic Resource]. – Retrieved from : <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r052.htm>.
- 13. Youth Policy** in Malta: Report by an International Panel of Experts Appointed by the Council of Europe. – Council of Europe, 2005. – 106 p.

### SUMMARY

**Verbenets A. Features of educational mainstreaming in the Republic of Malta (1990-2000).**

The research paper deals with the features of the educational mainstreaming

in the Republic of Malta (1990-2000). The analysis of the Maltese experience in the activity of the government, educational institutions, non-government organizations and parents' ability to create optimal conditions for the development of the potential of persons with various forms of violations was carried out.

The discrepancies between the need for mainstreaming development and the existing regulatory dogmas of the educational sector were found out; the semantic aspects of legal documents, updated according to the needs of the national policy in the field of special education of the Republic of Malta were covered.

Activities of non-government organizations in addressing the key objectives of mainstreaming concerning integration of children with special needs into the general educational space are described; the improvement of process of their educational training is covered; expanding of the opportunities of social contacts through their participation in public programs, etc. is mentioned.

The importance of social model of disability, the principles of differentiation, individualization, inclusion and respect for diversity in the realization of the concept of complete integration of citizens with disabilities into social life is described.

The article focuses on the role of the educational community in the introduction of inclusive education in the Republic of Malta; on ensuring «quality education for everybody»; on creating a new National Minimum Curriculum; on developing specialized programs adapted to the needs of children with various disabilities.

There are covered the basic achievements of the educational mainstreaming, which became the basis for further scientific studies to examine methods of updating curricula and programs; experience in restructuring of educational institutions and the development of special educational institutions; the specifics of personnel training for inclusive education; participation of parents in decision-making in the field of inclusive education, etc.

*Key words:* integration, educational mainstreaming, inclusive education, special education, individuals with disabilities, disabled people, social model, principles.

УДК 37.016:34

*Любов Висоцька*

## **ТЕМАТИЧНИЙ ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті зроблено аналіз освітньої нормативно-правової бази Міністерства освіти Української РСР для визначення змісту шкільної правової освіти. Встановлено, що правове навчання в середніх

загальноосвітніх закладах у другій половині ХХ століття здійснювалося через опанування учнями наступних шкільних курсів: «Конституція СРСР», «Суспільствознавство», «Основи Радянської держави та права». Детальне вивчення перелічених шкільних курсів дозволило з'ясувати, що змістова компонента шкільної правової освіти цілком була підпорядкована освітній політиці держави та визначалася потребами її політико-історичного, соціально-економічного будівництва.

*Ключові слова:* зміст освіти, зміст навчання, навчальна програма, шкільна правова освіта.

### **Высоцкая Л. Тематическое содержание школьного правового образования во второй половине ХХ столетия.**

В статье сделан анализ образовательной нормативно-правовой базы Министерства образования Украинской ССР для определения содержания школьного правового образования. Установлено, что правовое обучение в средних общеобразовательных учреждениях во второй половине ХХ столетия осуществлялось через изучение учениками школьных курсов «Конституция СССР», «Обществоведение», «Основы Советского государства и права». Детальное изучение перечисленных школьных курсов позволило выяснить, что содержательный компонент школьного правового образования был подчинен политике государства в области образования и определялся условиями его политико-исторического, социально-экономического строительства.

*Ключевые слова:* содержание образования, нормативно-правовой акт, образование, школьное право.

Одним із пріоритетних напрямків реформування освітньої сфери в Україні є оновлення змісту освіти. Про це йдеться в Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.): «*визначення структури та змісту загальної середньої освіти*» [6]; Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. (Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р.): «*модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу*» [9]; Концептуальних засадах реформування середньої освіти «*Нова українська школа: «Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві*» [1] та інших нормативно-правових освітніх актах держави. Це актуалізувало визначення сутності поняття змісту освіти та її складових частин, однією з яких є правова освіта. Пошук універсального тлумачення змісту освіти сприяв

активізації наукових розвідок багатьох сучасних науковців (І. Малафійк, Н. Мойсенюк, О. Корсакова, А. Кузьмінський, Н. Ракова, Т. Степанова, С. Трубачова, В. Чайка та ін.). Зміст сучасної шкільної правової освіти досліджували такі сучасники, як А. Гуз, Л. Рябовол, О. Пометун, Т. Ремех, І. Гейко та ін.

*Мета статті* – проаналізувати нормативно-правову освітню базу II пол. XX ст. задля встановлення змістового компонента шкільної правової освіти в зазначений період для визначення її переваг і недоліків.

У нашому теоретичному дослідженні ми використовуємо поняття «зміст освіти», «зміст навчання», «навчальна програма». Тому для подальшої розвідки зазначимо, що під змістом освіти ми будемо вважати, слідом за вище переліченими науковцями, систему знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток особистості. Також слід зауважити, що зміст освіти відображається в навчальних предметах, а зміст навчання – в навчальному матеріалі. Зміст навчального предмета в цілому та конкретизація його тем і розділів визначено навчальною програмою.

Змісту шкільної правової освіти в часи тотальної ідеологізації суспільства контролювався центральними союзними органами влади та був підпорядкований державі. Про це свідчить нормативно-правова база Міністерства освіти і науки Української Радянської Соціалістичної Республіки (Збірники наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР), яку ми й використали для вивчення предметно-тематичної (змістової) еволюції шкільної правової освіти в другій половині XX століття.

Правове навчання і виховання правосвідомого громадянина в другій половині XX століття здійснювалося через вивчення наступних шкільних курсів: «Конституція СРСР» (50-60-ті рр. XX ст.), «Конституція УРСР» (60-ті рр. XX ст.), «Суспільствознавство» (60-80-ті рр. XX ст.), «Основи Радянської держави і права» (70-80-ті рр. XX ст.), «Правознавство» (90-ті-2000-ні рр. XX-XXI ст.)

Вивчення курсу суспільствознавство було розпочато з 1962/63 н.р. у випускних класах середньо освітньої школи. Суспільствознавство стало ефективним засобом формування комуністичного світогляду радянського населення. Як навчальний

курс, воно сприяло систематизації, узагальненню і розвитку знань, що здобувалися в школі [4]. Розглянемо тематику дисципліни у вигляді таблиці.

Таблиця 1

**Тематика курсу «Суспільствознавство»  
(Програма для середньої школи, 70 год.)**

<b>№ з/п</b>	<b>Тематика курсу</b>	<b>Кількість годин</b>	<b>Зміст</b>
1.	Діалектичний та історичний матеріалізм – основа наукового світогляду.	18	Учні повинні знати, що найбільше завоювання наукової думки – історичний матеріалізм, який дає цілісну і структурну наукову теорію, яка показує, як з одного укладу життя, внаслідок зростання продуктивних сил, розвивається інший, більш високий.
2.	Капіталізм – останній експлуататорський лад. Від капіталізму до соціалізму.	9	Перехід від імперіалізму до капіталізму – основний зміст епохи. Учні одержували цілісне наукове уявлення про комунізм як вищу форму життя суспільства.
3.	Комуністична партія Радянського Союзу – керівна і спрямовуюча сила радянського суспільства.	4	Розуміння зростання ролі КПРС в комуністичному будівництві.
4.	Заклучення.	3	Соціалізм – сьогоднішній день сотень мільйонів людей і завтрашній день усього людства.

Із перелічених тем видно, що зміст цього курсу тісно переплітається з історичною освітою. Основна ж змістова компонента курсу направлена на озброєння учнів глибокими знаннями, формування діалектико-матеріалістичних поглядів особистості учня як активного і свідомого учасника комуністичному будівництві [5]. Зміст шкільної правової освіти орієнтований на інтереси радянського суспільства та направлений на формування у людини усвідомлення себе необхідним елементом і засобом його існування та процвітання.

Про те, що шкільна правова освіта стає засобом державного впливу на формування радянської правосвідомості людей, свідчить Наказ Міністерства освіти УРСР № 211/5-11 від 4 липня 1972 р. «Про поліпшення вивчення основ радянського права у загальноосвітніх школах, педагогічних училищах та педінститутах», де мова йде про правове виховання учнівської молоді через викладання в 10 класі загальноосвітніх шкіл, педагогічних училищах курсу «Суспільствознавство», а на історичних факультетах педагогічних інститутів через вивчення спецкурсу «Основи радянської держави і права», та про накопичення досвіду з правової пропаганди, що викликає потребу у роз'ясненні радянських законів через позакласну виховну роботу. Так, в Інструктивно-методичному листі про правове виховання учнівської та студентської молоді для поглиблення знань учнів із радянського права в усіх класах загальноосвітніх шкіл з 1972/73 н.р. у практику позакласної роботи вводиться курс бесід (15-20 год. на рік) на морально-етичні та правові теми [10]. Зміст цієї роботи мав сприяти зміцненню соціалістичної законності та правопорядку.

Тому наступним кроком розвитку шкільної правової освіти учнівської молоді стає запровадження в 1977 р. спеціальних занять (бесід) для вивчення Конституції СРСР [11].

Таблиця 2

## Тематика вивчення Конституції СРСР

№ з.п.	Клас	Форма роботи	Тематика і зміст
1.	I-III	3-4 бесіди	Конституція Батьківщини Великого Жовтня. Наша Батьківщина – Союз Радянських Соціалістичних Республік. Громадянин країни Рад.
2.	IV, V, VI, VII	9 занять	Конституція СРСР – підсумок досягнень і перемог. Радянська держава – держава всього народу. СРСР – оплот миру. Ради – влада народу, влада для народу. Партія Леніна нас до торжества комунізму веде. Великі права радянської людини. Громадянином бути зобов'язаний. Союзом незламним республіки вільні. Конституція СРСР – маяк для всіх народів.



*Продовження таблиці 2*

3.	VI, IX, X, (XI)	Заняття не менше 9 год.	Причини створення нової Конституції СРСР, її особливості та основні риси (1 год.). Народне обговорення проекту нової Конституції СРСР і думки роботи позачергової сьомої сесії Верховної Ради СРСР (1 год.). Основи суспільного устрою і політики СРСР (4 год.). Держава і особа (5 год.). Національно-державний устрій СРСР. Герб, прапор і гімн СРСР (2 год.). Ради народних депутатів і порядок їх обрання (1 год.). Найвищі органи державної влади і управління СРСР (1 год.). Правосуддя, арбітраж і прокурорський нагляд. Дія Конституції СРСР і порядок її зміни (1 год.). Всесвітньо-історичне значення нової Конституції СРСР (1 год.).
----	-----------------	-------------------------	--

За тематичним змістом, наведеним у таблиці № 3, бачимо, що вивчення Конституції СРСР аж ніяк не сприяло розширенню демократичної правосвідомості учнів, а навпаки, сприяло ще більшому навіюванню ідеологічних принципів соціалістичного будівництва.

У 1978 р. до навчальної шкільної програми вводиться курс «Основи Радянської держави і права», який викладається у 8 класі загальноосвітніх шкіл УРСР [3]. Зміст курсу розкривається в його тематиці. Розглянемо у вигляді таблиці.

*Таблиця 3*

**Орієнтовані теми курсів для вчителів, які будуть викладати курс «Основи Радянської держави і права» у VIII класі загальноосвітніх шкіл УРСР**

Назва розділу, теми	К-ть годин
<b>Розділ I. Загальні питання правової освіти і виховання школярів.</b>	6
Тема 1. Завдання правового виховання підростаючого покоління в сучасних умовах.	2
Тема 2. Організація, форми і методи системи правової освіти і виховання учнів загальноосвітніх шкіл. Форми участі школярів в охороні громадського порядку.	2
Тема 3. Спільна робота школи, сім'ї і громадськості щодо правового виховання школярів.	2

*Продовження таблиці 3*

<b>Розділ II. Питання змісту і методики курсу «Основи радянської держави і права»</b>	44
Тема 1. Марксистсько-ленінська теорія держави і права. Криза сучасної буржуазної держави і права.	2
Тема 2. XXIV з'їзд КПРС про дальший розвиток державності і демократії, зміцнення соціального закону і правопорядку.	2
Тема 3. Основні освітньо-виховні завдання, структура, зміст і методи викладання курсу «Основи радянської держави і права».	4
Тема 4. Радянська соціалістична держава.	2
Тема 5. Мораль і право у розвинутому соціалістичному суспільстві.	2
Тема 6. Радянське право і соціалістичний закон.	2
Тема 7. Галузі радянського соціалістичного права, їх основний зміст і особливості.	2
Тема 8. Радянське державне право.	4
Тема 9. Адміністративне право.	2
Тема 10. Трудове право.	4
Тема 11. Колгоспне право.	2
Тема 12. Цивільне право.	4
Тема 13. Сімейне право.	2
Тема 14. Кримінальне право.	6
Тема 15. Забезпечення законності і правопорядку.	3
Тема 16. Використання технічних засобів і наочних посібників у процесі правової освіти і виховання учнів.	1

Зміст шкільної правової освіти, як видно з вищенаведеної тематики, був направлений на кращу підготовку учнів до майбутньої участі в розбудові держави та повністю був підпорядкований її інтересам, ігноруючи інтереси учнівської молоді. Таким чином, концептуально зміст шкільної правової освіти визначався освітньою політикою держави, ураховуючи в першу чергу інтереси політичного, соціально-економічного її будівництва.

Розпад Радянського Союзу спричинив уникнення навчальних курсів, предмети правової освіти свого часу, однак залишилася потужна нормативно-правова, документальна, науково-методологічна база, яка має стати позитивним і негативним досвідом у подальшому розвитку правових впливу на особистість. Перед новими незалежними державами постала нова задача – розбудова власних правових систем, які базуються на принципах

справедливості, демократизму, верховенства закону, поваги прав і свобод людини і громадянина. Так розпочалася розробка нової навчально-методичної бази правової освіти, яка триває й донині.

У 90-х рр. головною ідеєю стає розбудова правової держави та становлення громадянського суспільства, а освітня політика переорієнтовується на інтереси учня з метою підготовки гідного громадянина, активного учасника в політико-правовому житті країни. У зв'язку з цим у системі шкільної правової освіти з'являються наступні навчальні предмети: «Правознавство (Основи правознавства)» (9 кл., 1995 р.) [8], «Права людини» (10-11 кл., проект програми – 1995 р.) [7], «Практичне право» (8 кл., 1998 р.) [2]. Вивчення формування сутності змістової компоненти шкільної правової освіти в період незалежності стане перспективою наших подальших розвідок.

### Література

**1. Концептуальні** засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>. **2. Пометун О. І.** Курс «Практичне право» – новий підхід до правової освіти підлітків / О. І. Пометун, Т. О. Ремех, І. М. Гейко // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 32-34. **4. Про введення курсу** «Основи Радянської держави і права» у VIII класі загальноосвітніх шкіл УРСР : наказ №11 від 30 січня 1975 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1975. – № 5. – С. 3-10. **5. Про введення курсу** «Суспільствознавство» в середніх школах та педагогічних училищах Української РСР / Наказ № 194 від 19 листопада 1962 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1962. – № 22. – С. 22-24. **6. Програма для середньої загальноосвітньої школи** – суспільствознавство / Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти. – 1971. – № 16. – С. 3-16. **7. Про загальну середню освіту** [Електронний ресурс] / Закон України № 651-XIV від 13 травня 1999 р. // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. **8. Програма курсу** «Права людини» для учнів середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів / Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – № 19. – С. 2-25. **9. Про Національну програму** правової освіти населення: Указ Президента України (№ 992/2001 від 18.10.2001 р.) [Електронний ресурс] / Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/>

show/992/2001. **10. Про Національну стратегію** розвитку освіти України на період до 2021 р. : Указ Президента України (№ 344/2013від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. **11. Про поліпшення** вивчення основ радянського права у загальноосвітніх школах, педагогічних училищах та педінститутах / Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1972. – № 18. – С. 3-16. **12. Школярям** – про Основний Закон країни : Методичний лист МОН УРСР «Про вивчення учнями Конституції СРСР» // Збірник наказів та інструкцій МОН УРСР. – 1977. – № 23 – С. 5-19.

### SUMMARY

#### **Vysotsky L. School legal education syllabus in the second half of the XX century.**

The article analyzes educational legal framework, Ministry of Education of the Ukrainian SSR for determining school legal education syllabus. It is established that legal education in secondary schools in the second half of the twentieth century was through mastery of these school courses: «The Constitution of the USSR», «Social Science», «Fundamentals of Soviet State and Law». Social Science is an effective means of forming the communist ideology of the Soviet population. In the capacity of the course, it helped to systematize and generalize the knowledge of a secondary school. The content of the course «Fundamentals of Soviet State and Law» was aimed at better students' preparing for future participation in the development of the state and was completely subordinated to its interests, ignoring the students' interests. A detailed study of these school courses allowed to find out that the content of education component in legal school education policy was subordinated to the state and the needs determined its political and historical, social and economic development. There occurred the collapse of the Soviet Union and the courses proposed, but remained a strong regulatory, documentary, scientific and methodological base, which has positive and negative educational influence on personality. The newly independent states have a new task – to build their own legal systems based on the principles of justice, democracy, rule of law, respect for the rights and freedoms of a man and a citizen. Thus began the development of new teaching frame work of legal education that continues till the present day.

In the 90's there was build a legal state and civil society, and educational policy was reoriented to student's interests, to prepare a decent citizen, an active participant in the political and legal life. In this regard, a school system of legal education includes the following subjects: «Law (Law Basics)», «Human Rights», «Practical Law». The study of semantic components forming the essence

of the school of legal education in the period of independence will be the prospect to continue the researches.

*Key words:* content, education syllabus, curriculum, school legal education.

УДК 371.14

*Тетяна Побоча*

## **СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ**

У статті актуалізовано питання наявності чинної нормативно-правової бази діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти, констатовано, що попри наявність значної нормативно-правової бази документів, які унормовують діяльність освітніх установ, заклади післядипломної освіти залишилися поза процесом нормотворення. Наголошено, що сьогодні надзвичайно актуальним залишається питання про ухвалення закону «Про післядипломну освіту». Зроблено припущення, що однозначне поєднання післядипломної освіти та освіти для дорослих ускладнить функціонування вітчизняної системи післядипломної, зокрема педагогічної освіти.

*Ключові слова:* післядипломна освіта, педагогічна освіта, освіта дорослих, закон України, постанова Верховної Ради, наказ Міністерства освіти та науки України.

### **Побоча Т. Система последипломного педагогического образования современной Украины: нормативно-правовое регулирование.**

В статье актуализирован вопрос наличия существующей нормативно – правовой базы деятельности институтов последипломного педагогического образования, констатировано, что, несмотря на наличие значительной нормативно – правовой базы документов, которые нормируют деятельность образовательных учреждений, учреждения последипломного образования остались вне процесса нормотворчества. Отмечено, что сегодня очень актуальным остаётся вопрос о принятии закона «О последипломном образовании». Предполагается, что однозначное сочетание последипломного образования и образования для взрослых усложнит функционирование отечественного последипломного, в частности, педагогического образования.

*Ключевые слова:* последипломное образование, педагогическое образование, образование взрослых, закон Украины, постановление Верховного Совета, приказ Министерства образования и науки Украины.

Розвиток сучасної системи вітчизняної освіти має всеохоплюючий характер, що потребує нормативно-правового оновлення галузі. Відображення розуміння цього процесу знаходимо в значній кількості редакційних змін, внесених до чинного освітнього законодавства. Базову основу функціонування освітньої галузі в Україні сьогодні складають Закони України: «Про освіту» (1991 р., останні зміни 2016 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р., останні зміни 2015 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р., останні зміни 2015 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р., останні зміни 2015 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р., останні зміни 2016 р.), «Про вищу освіту» (2014 р., останні зміни 2016 р.), «Про науково-технічну інформацію» (1993 р., останні зміни 2014 р.). Отже, переважна більшість нормативно-правових документів, ухвалена на початку державотворення України, постійно редагується відповідно до галузевих змін та потребує комплексного оновлення відповідно до пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти. Такий самий стан спостерігаємо і з нормативною базою післядипломної педагогічної освіти, яка є органічним складником вітчизняної системи освіти взагалі.

На сьогодні в системі післядипломної педагогічної освіти діють 24 регіональних інститути; у Києві – 1 міський інститут при педагогічному університеті та Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦППО; НАПН України), 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах [2]. У цілому, як стверджують сучасні дослідники, в післядипломній освіті на сучасному етапі діє понад 240 установ [там само]. Завдяки діяльності цих установ понад 20 % педагогічних працівників щорічно підвищують свою кваліфікацію. Відповідно, можемо припустити, що за часи незалежності України післядипломна освіта, зокрема педагогічна, також набула свого нормативного врегулювання. Проте пошуки в цьому напрямі доводять, що єдиним документом, яким було внормовано роботу інститутів післядипломної педагогічної освіти, є «Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти» (наказ МОН України № 538 від 17.11.2000 р.). Показовим вважаємо той факт, що до цього документа було внесено зміни лише одного разу – у 2009 р. (наказ МОН

України № 712 від 31.07.2009 р.), хоча з того часу відбулися значні зміни в державній освітній політиці, які потребують свого відображення саме в цій галузі.

З огляду на злободенність проблеми неперервності освіти, зокрема педагогічної, варто зазначити вектори наукових досліджень, які здійснюються в сучасному науковому дискурсі у визначеному напрямі: післядипломна педагогічна освіта як педагогічний феномен та її категорійно-поняттєвий апарат (В. Пашков, Н. Протасова, В. Швидун та ін.); зарубіжний досвід організації неперервної освіти (В. Міщенко, С. Синенко та ін.); особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів різних спеціальностей (В. Арешонков, Ю. Линник, В. Примакова та ін.); основні завдання модернізації післядипломної педагогічної освіти (В. Довбня, Н. Клокар, В. Олійник, Л. Покроєва, М. Романенко, Т. Сорочан, Н. Яковлева та ін.); специфіка організації навчального процесу в системі вітчизняної післядипломної педагогічної освіти (І. Гальченко, О. Косигіна, А. Кузьмінський, М. Романенко та ін.). Узагальнений огляд вітчизняних наукових студіювань проблеми післядипломної педагогічної освіти дозволяє стверджувати різнобічність наукового пошуку. Водночас, можемо констатувати, що попри значний теоретичний доробок, учені у своїх публікаціях оминають питання правових засад, на яких базується післядипломна педагогічна освіта, обмежуючись посиланням на Закони України, у яких лише визначається місце післядипломної педагогічної освіти в системі вітчизняної освіти взагалі.

Тому *метою* публікації стало визначення сучасної нормативно-правової бази, на якій здійснює свою роботу значна кількість вітчизняних закладів післядипломної педагогічної освіти, задля уточнення її правового статусу.

Попереднє знайомство з чинною законодавчою базою доводить її недостатню сталість та відсутність системного оновлення. Безумовно, засадничими документами діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти є Конституція України; Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність» (названі вище); «Положення про республіканський

(Автономної республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти».

Крім вказаних документів, до тих, що становлять правове підґрунтя діяльності цих закладів, слід відзначити накази Міністерства освіти та науки України: «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (№ 998 від 31.12.2004 р.) (далі – Концептуальні засади) та «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (№ 1176 від 14.08.2013 р.) (далі – галузева Концепція), які становили основний предмет нашого вивчення.

У першому з названих документів (Концептуальні засади), крім усього іншого, міститься окремий розділ «Післядипломна педагогічна освіта», у якому визначається форма післядипломної освіти (перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування) та визначена специфіка діяльності ППО: «У післядипломній педагогічній освіті впроваджуються багатоваріантні освітні програми і проекти з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, досягнень у теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, активно використовуються дистанційні форми навчання» [6].

Другий документ (галузева Концепція) структурно є найбільш цілісним, оскільки визначає *принципи* розвитку неперервної педагогічної освіти (неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність); визначає її *мету* (відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів), пріоритетні *завдання*, соціально-педагогічні *умови* та *шляхи забезпечення* неперервності розвитку педагогічної освіти.



Крім того, у галузевій Концепції міститься «Перелік галузей освіти і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка педагогічних кадрів», визначаються можливості поєднання спеціальностей або спеціальності і спеціалізації у межах підготовки вчительських кадрів та опис підготовки фахівців за «Освітньо-кваліфікаційними рівнями та кваліфікаціями». Очевидно, що галузева Концепція 2013 р. була покликана оновити Концептуальні засади 2014 р. Обидва документи містять розділ «Післядипломна педагогічна освіта», порівняння яких наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Зміст розділу «Післядипломна педагогічна освіта» у «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» та «Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти»**

<b>Концептуальні засади (2014 р.)</b>	<b>Галузева Концепція (2013 р.)</b>
1	2
Післядипломна педагогічна освіта педагогічних і науково-педагогічних працівників здійснюється через	Післядипломна педагогічна освіта педагогічних працівників здійснюється шляхом підвищення кваліфікації, навчання за
<i>перепідготовку</i> , спеціалізацію, підвищення кваліфікації та стажування.	спеціалізацією, та проходження стажування.
Підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основна форма професійного вдосконалення здійснюється в інститутах післядипломної педагогічної освіти та на факультетах (інститутах) педагогічних і класичних університетів;	Підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основна форма професійного вдосконалення здійснюється в <i>коледжах, академіях, інститутах</i> післядипломної педагогічної освіти та на факультетах (інститутах) педагогічних <i>академій</i> , університетів та класичних університетів.
<i>перепідготовка</i> і спеціалізація педагогічних працівників – в педагогічних і класичних університетах;	Навчання за спеціалізацією педагогічних працівників – в <i>педагогічних коледжах, академіях, університетах</i> і класичних університетах.
стажування педагогічних	стажування педагогічних працівників – в університетах,

працівників – в університетах, наукових установах Академії педагогічних наук та інститутах післядипломної педагогічної освіти.	наукових установах Національної академії педагогічних наук України, а також в <i>академіях</i> та інститутах післядипломної педагогічної освіти.
Передбачається запровадити систему підвищення і кваліфікації науково-педагогічних працівників педагогічних і класичних університетів, які здійснюють підготовку вчителів, на базі провідних університетів та наукових установ Національної академії наук України та Академії педагогічних наук України.	Передбачається запровадити систему підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників педагогічних <i>коледжів, академій</i> , університетів та класичних університетів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, на базі провідних національних університетів та наукових установ Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України.
У післядипломній педагогічній освіті <i>впроваджуються багатоваріантні освітні програми</i> і проекти з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, досягнень в теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, <i>активно використовуються</i> дистанційні форми навчання.	Післядипломна педагогічна освіта <i>здійснюється за багатоваріантними освітніми програмами</i> та проектами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, <i>інформаційних технологій</i> , досягнень в теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, <i>а також за</i> дистанційною формою навчання з <i>ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій</i> .

Порівняння вищенаведених документів дозволяє встановити такі (незначні) відмінності.

Передусім у *Галузевій концепції* з кола осіб, які можуть проходити підвищення кваліфікації в названих установах, виведені *науково-педагогічні працівники*, що породжує певне непорозуміння. Оскільки в такому вигляді Галузева концепція не узгоджується із «Положенням про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних

закладів» (2013 р.), яким значною мірою розширено можливості «підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації незалежно від форм власності та підпорядкування» [4]. *Галузева концепція* дає можливість підвищувати кваліфікацію в коледжах та академіях, що можна вважати позитивним кроком щодо розширення можливостей для педагогічних працівників, проте, на нашу думку, таке навчання могло мати суто формальний характер. Через рівень акредитації цих установ (на той час). Позитивним вважаємо продовження існування багатоваріантних навчальних програм, навчання за якими вже не «впроваджується» (Концептуальні засади), а «здійснюється» (Галузева концепція). Саме такий підхід спостерігаємо щодо дистанційної освіти, згадування про яку вже супроводжується «ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій» (Галузева концепція).

Отже, відстань у дев'ять років суттєво не вплинула на розуміння сутності післядипломної педагогічної освіти з боку Міністерства освіти та науки України. Втім у галузі відбуваються значні зміни, що відображаються на її організаційно-педагогічній та змістовній роботі. Повністю поділяємо точку зору доктора педагогічних наук В. Лунячека про те, «що настав час для реформування системи післядипломної педагогічної освіти, бажано бачити цю реформу системною, бо вона прямо стосується практично всіх педагогічних працівників нашої країни, а непрямо – всього населення, бо його більшість є замовниками освітніх послуг і бажають щоб вони були якісними» [3]. Тому вчений наголошує на необхідності ухвалення закону «Про освіту дорослих», що був відхилений Верховною Радою України, та вважає необхідним створення в кожному регіоні координаційної ради з питань професійної педагогічної освіти [3].

Слід додати, що «Модельний закон про освіту дорослих» було ухвалено на десятому пленарному засіданні Міжпарламентської асамблеї держав учасників СНД (постанова № 10-9 від 6.12.1997 р.). І сьогодні на офіційному сайті Верховної Ради України можна віднайти цей документ із позначкою про його прийняття ([http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/997\\_e58/page2](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/997_e58/page2)). Варто наголосити, що закон морально застарів та потребує оновлення.

Розуміння значущості розв'язання проблеми створення нормативно-правової бази обумовило створення проекту Закону України «Про післядипломну освіту». На офіційному сайті МОН України документ було розміщено 10 червні 2014 р., із позначкою «виправлення мініуст від 18.02.2014 р.», проте подальша доля цього документа також невідома. Можемо припустити, що гальмування розгляду цього важливого для післядипломної педагогічної освіти документу відбувається через те, що в проекті нового Закону України «Про освіту» передбачається включення розділу «Освіта для дорослих».

Відзначимо, що на сьогодні проект Закону України «Про освіту» (№ 3491д зареєстрований 04.04.2016 р.) прийнято за основу (постанова Верховної Ради України № 1661-VIII 1661-19, від 06.10.16) та включено до порядку денного шостої сесії Верховної Ради України восьмого скликання. Однак, від Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти на розгляд цієї сесії Верховної Ради України подано 23 законопроекти (і першим – внесення правок до Закону про освіту у частині встановлення надбавки до заробітної плати педагогічних працівників).

Однією з пропозицій до змін цього розділу було «виключити із проекту розділ про освіту дорослих і замінити його розділом про післядипломну освіту». Такий підхід, із точки зору В. Бахрушина (д.ф.-м.н., професор, академік АН вищої школи України), звужує можливості громадян, оскільки «післядипломна освіта – це лише одна з форм освіти дорослих» [1]. Цілком поділяючи думку вченого, що освіта дорослих значно ширше поняття, все ж вважаємо за необхідне наголосити, що і післядипломна освіта, зокрема педагогічна, має свою специфіку, яка має бути унормована відповідним регуляторним актом.

Звернення до проекту Закону «Про освіту» (стаття 17) свідчить про спробу «механічно» поєднати «освіту для дорослих» та «післядипломну освіту», а отже, нагальним залишається необхідність системного ухвалення нормативних документів щодо післядипломної професійної освіти, зокрема й педагогічної; внесення уточнень/правок до чинної законодавчої бази.

Вважаємо необхідним ухвалення Концепції післядипломної педагогічної освіти, при цьому слід звернути увагу на обов'язковість

цього складника в Статуті навчального закладу (відповідно до Закону «Про вищу освіту» 2014 р.).

### Література

**1. Бахрушин В.** Новий Закон України «Про освіту» – які зміни нас очікують? [Електронний ресурс] / В.Бахрушин // Освітня політика : портал освітніх експертів. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/articles/432-povij>.  
**2. Дмух Н.М.** Сучасний стан післядипломної педагогічної освіти: державно-управлінський аспект [Електронний ресурс] / Н. М. Дмух. – Режим доступу : [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_12/V12\\_31.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_12/V12_31.pdf).  
**3. Лунячек В.** Післядипломна педагогічна освіта : чи потрібна нова модель розвитку [Електронний ресурс] / В. Лунячек // Освітня політика : портал громадських експертів. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/articles/588-pislyadiplomna-pedagogichna-osvita-chi-potribna-nova-model-rozvitku>.  
**4. Положення** про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладі : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (№ 48 від 24.01.2013 р.) [Електронний ресурс]. – Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>.  
**5. Про затвердження** галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ МОН України (№ 1176 від 14.08.2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/).  
**6. Про затвердження** Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір : наказ МОН України (№ 998 від 31.12.2004 р.) // Освіта. – 2005. – 12-19 січ. [№ 2/3] – С. 2.

### SUMMARY

#### **Pobocha T. The system of post graduate pedagogic education of modern Ukraine: legal regulation.**

The article covers the problem of the current legal framework availability of the post graduate education institutions activities. It states that despite the presence of a significant legal framework of documents that standardize educational institution activities, postgraduate education establishments remain outside of the rule-making process.

It was determined that the only document that regulates the system of postgraduate education in Ukraine is «Regulations about republican (ARC), regional and Kyiv and Sevastopol City Institute of Postgraduate Education» (The Autonomous Republic of Crimea), regional and Kyiv and Sevastopol cities' institutes of Post graduate pedagogic education. It was approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2000, its last revision was introduced in

2009. It is proved that the rapid development of the industry makes the paper obsolete.

The paper presents a comparative analysis of the two orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine that have partially standardized the activities of postgraduate institutions («Conceptual framework of development of pedagogic education of Ukrainian disintegration into the European educational space» (№ 998 from 31.12.2004) and «Approval of the sphere Concept of development of continual pedagogical education» (№ 1176 from 14.08.2013), whereby there was made a conclusion of the considerable lagging of legal framework of postgraduate education to key areas of its reformation.

It is emphasized that today the question of passing the law «About post graduate education» is of extreme importance. It is suggested that simultaneous combination of postgraduate and adult education in the new legislation «About education» (that is going through a confirmation process in the Verkhovna Rada of Ukraine) will complicate the functioning of the national postgraduate system, including pedagogic education.

*Key words:* postgraduate education, pedagogic education, adult education, the law of Ukraine, enactment by the Verkhovna Rada, order of the Ministry of Education and Science of Ukraine.

УДК 37.017.4

*Олег Потапенко*

## **РОЛЬ ОСВІТИ У СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА**

У статті розглянуто проблему визначення ролі освіти у становленні й розвитку українського козацтва. Схарактеризовано політичні, соціально-економічні й культурно-релігійні умови розвитку українського суспільства у 16-18 століттях, проаналізовано концепції виникнення феномена українського козацтва та причини активізації освітньої політики в українському суспільстві в останній чверті 16 століття. Цим дослідженням встановлено зв'язок між поширенням освіти і розвитком українського козацтва, наведено історичні приклади видатних представників козацької старшини і з'ясовано причини їх успіхів у контексті отриманої ними освіти.

*Ключові слова:* унія, єзуїти, гетьман, «сім вільних наук», Острозька академія, Києво-Могилянський колегіум, Гетьманщина, Вольності Війська Запорозького, січова школа.

**Потапенко О. Роль образования в становлении и развитии украинского казачества.**

В статье рассмотрена проблема определения роли образования в становлении и развитии украинского казачества. Охарактеризованы политические, социально-экономические и культурно-религиозные условия развития украинского общества в 16-18 столетиях, проанализированы концепции возникновения феномена украинского казачества и причины активизации образовательной политики в последней четверти 16 столетия. Данным исследованием установлена связь между расширением образования и развитием украинского казачества, приведены примеры выдающихся его представителей и выяснены причины их успехов в контексте полученного ими образования.

*Ключевые слова:* уния, иезуиты, гетман, «семь свободных наук», Острожская академия, Киево-Могилянский коллегиум, Гетманщина, Вольности Войска Запорожского, сечевая школа.

Серйозне ускладнення соціально-політичної ситуації в Україні, нагальна потреба захисту територіальної цілісності нашої держави від зовнішньої агресії спонукає нас звернутися до героїчних сторінок нашої історії. А українська історія сповнена багатьма видатними подіями, серед яких особливе місце посідає феномен українського козацтва. Історія українського козацтва демонструє потенційні можливості українців у боротьбі за свою землю, надихає численними прикладами героїчної поведінки, закликає до мужності й хоробрості в протистоянні з ворогом. Але лише військової звитяги, неперевершеної хоробрості, особистої мужності замало для здобуття вирішальної перемоги; для цього потрібні ще й розум, різнобічні знання, креативне мислення й творчі здібності. Саме тому ми звернулися до проблеми дослідження важливої ролі освіти у формуванні українського козацтва.

Ворожа пропаганда намагається всіляко дискредитувати український народ в очах світової спільноти, представити нас руйнівниками культурних цінностей, створюючи міф про аморальну поведінку й ментальну недосконалість українців. Звернення до історії становлення й розвитку українського козацтва, надважливої ролі освіти в козацькій системі виховання і способі життя дозволяє зрозуміти витoki нашої волелюбності, невмирущої жаги до свободи й демократичного устрою українського суспільства.

Серед науково-педагогічних досліджень, присвячених вивченню освітньої складової історії українського козацтва, можна назвати праці Ю. Руденка, в яких у розгорнутому вигляді аналізуються особливості козацької педагогіки та можливості її практичного використання в сучасних умовах. Проблеми розвитку української освіти в 16-17 століттях в історичній ретроспективі досліджено в роботах В. Денисенка. Питання інноваційного характеру козацької педагогіки розглянуто у науковому доробку С. Стефанюк, надзвичайна важливість освіти тут розглядається на наочних прикладах із застосуванням біографічного й феноменологічного підходів. Також певний інтерес представляють наукові праці М. Кобилякова, Ю. Кондратенка, М. Лековкіна, О. Любара, Д. Федоренка. З більш ранніх історичних досліджень, які містять пізнавальну інформацію щодо окресленої проблематики, нашу увагу привернули роботи М. Аркаса, Д. Яворницького.

*Метою* нашої статті є дослідження впливу освіти на процес становлення та розвитку українського козацтва, аналіз його особливостей.

Концепції походження українського козацтва (етнічна, ухорницька, соціальна, захисна) жодним чином не пов'язані з поширенням освіти. Скоріше за все, кожна з цих концепцій по-своєму правильно й об'єктивно пояснює феномен виникнення козацтва й дозволяє припустити, що поява козаків на історичній арені стала відповіддю українського етносу на виклик суворих умов, у яких відбувався процес його етногенезу. Землі Дикого поля завжди приваблювали людей відчайдушних, хоробрих, авантюрного складу, які понад усе цінували свободу й ненавиділи гноблення в будь-якому його прояві. Саме тому вони ризикували власним життям, надаючи перевагу наявній небезпеці вільного існування, аніж перебуванню у феодальному рабстві (кріпацтві). Виходячи з цих позицій, козаки розробили унікальний демократичний устрій і запровадили його спочатку на Запорозжі, а згодом він був перенесений Б. Хмельницьким на розбудову козацької держави (Гетьманщини).

Можна також припустити, що освічених людей серед козаків було небагато, принаймні до кінця 16 століття. Хоча козакували іноді й князі, наприклад, Дмитро Вишневецький – засновник першої Січі, Іван Підкова, вірогідно, родич молдавського князя. Перетворення



українського козацтва на впливову військово-політичну силу відбулося після Люблінської унії 1569 року, коли більшість українських земель увійшли до складу Польщі. За свідченням українського історика М. Аркаса, польська, литовська (католицька) й українська (православна) шляхта отримала разом із магнатами однакові права, але насправді відразу ж почалися утиски православних. Уся нешляхетна людність, окрім міщан, котрі мали Магдебурзьке право, потрапила в цілковиту неволю й перетворилася на холопів, позбавлених будь-яких прав [1, с. 123-124].

І без того складну соціально-політичну й релігійну ситуацію в Україні ускладнили єзуїти, які почали відкривати свої школи-колегіуми, де діти українських магнатів і шляхти підпадали під вплив католицької ідеології, приймали католицтво й змінювали етнічну належність, перетворюючись на поляків. Результатом такої політики стало повне ренегатство української еліти. Єзуїти мали свої колегіуми в Києві, Львові, Луцьку, Житомирі, Кам'янець-Подільському та інших містах [5, с. 41]. Єзуїтські колегіуми мали чітку, грамотно побудовану за європейськими зразками організацію, основу навчальних програм складали так звані «сім вільних наук», до яких додавалися метафізика й логіка. Не виключено, що саме їхня освітня діяльність змусила українських письменників-полемістів звернути пильну увагу на проблему створення мережі православних шкіл.

Українська православна церква не змогла протистояти наступу єзуїтів. Берестейський церковний собор 1596 року заснував і поширив в Україні греко-католицьку (уніатську) церкву за підтримки митрополита Михайла Рогози, єпископів Іпатія Потія, Кирила Терлецького та інших. Про недостатню освіченість православного духовництва говорив авторитетний захисник православ'я князь Костянтин Острозький, наголошуючи на тому, що серед священників значно поширилися лінощі і байдужість до благочестя, нехтування своїми обов'язками в захисті церкви [2, с. 43]. Про загальний занепад української культури свідчив також Іван Крип'якевич, який вважав головною причиною цього лиха відсутність «добрих шкіл» [3, с. 122].

Єдиною реальною силою в Україні, яка могла зупинити наступ католицьких сил, було козацтво. Його оформлення в потужний військово-політичний фактор української політики відбулося за часів

гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного. Славетний гетьман походив зі шляхетного роду (його батько Конон був шляхтичем із Самбора). Вищу освіту Петро Конашевич (Кононович) здобув в Острозькій академії, яка зусиллями князя Костянтина Острозького перетворилася на справжній центр православної освіти в Україні. В академії «сім вільних наук» викладали відомі вчені того часу: Герасим Смотрицький (її перший ректор, засновник жанру полемічної літератури, перекладач Біблії на старослов'янську мову), Дем'ян Наливайко (духівник князя, рідний брат Северина Наливайка – керівника найбільшого в 16 ст. козацько-селянського повстання), Василь Суразький (письменник-полеміст), Кирило Лукарис (майбутній патріарх). Друкарську справу в Острозі започаткував Іван Федоров, який видавав у друкарні таку необхідну для України духовно-навчальну літературу (Острозька Біблія, Буквар).

В Острозькій академії формувалася світогляд майбутнього гетьмана, удосконалювалися мисленнєві здібності, розвивалися пам'ять, увага, кмітливність, що не раз стане в нагоді українському козацтву в скрутний час воєнного лихоліття. Покинувши приватну службу, П. Конашевич подався на Запорожжя й відразу виявив себе як дуже здібний ватажок козаків. Під його керівництвом запорожці здійснили найбільш вдалі морські походи проти Кримського ханства й Османської імперії, захопивши Варну, Синоп, Кафу, звільнивши тисячі невільників. Частина військової здобичі гетьман передав Київському братству, і на ці кошти в 1615 році було відкрито братську школу, ректором якої став Іов Борецький, із яким гетьман навчався в Острозі.

Широке коло інтересів, розвинутий інтелект, блискуча освіченість дозволили П. Конашевичу-Сагайдачному стати видатним дипломатом, прихильником політики порозуміння з Річчю Посполитою. Саме ця позиція гетьмана зумовила московський похід запорожців 1618 року для визволення з облоги майбутнього польського короля Владислава IV [1, с. 145]. Стратегічний талант воєначальника дозволив передбачити катастрофу польського війська в битві на Цецорі, коли самовпевнена шляхта відмовилася від козацької допомоги й тим самим приречла польське військо коронного гетьмана Станіслава Жолкевського на поразку. Як

видатний полководець проявив себе П. Конашевич-Сагайдачний під час Хотинської війни 1621 року, на чолі 40-тис. війська запорожців врятувавши Річ Посполиту. Не випадково після його смерті від важкого поранення починається черга трагічних подій, що призвела до загибелі самої Речі Посполитої: козацько-селянські повстання 20-30-х років 17 ст., Визвольна війна під проводом Б. Хмельницького, період Руїни, кінець Гетьманщини й самої Запорізької січової республіки.

Великого значення в ті часи набували зусилля окремих непересічних особистостей, таких як П. Конашевич-Сагайдачний, К. Острозький, І. Борецький. Не випадково після смерті князя К. Острозького заснована ним академія поступово занепадає. Українські феодала найчастіше ідентифікували себе не за етнічною ознакою, а за соціально-економічною, коли головною метою життя ставало утримання власного багатства (земельних володінь) і привілеїв. Такий підхід у самоідентифікації об'єктивно зближував українську еліту з польсько-литовською католицькою знаттю. Приймаючи католицьку віру, яка фактично змінювала їхню етнічну належність, свідомо переходячи на вживання польської мови, українські магнати робили те, що їм було вигідно. Це багато в чому пояснює факт придушення сином князя К. Острозького Янушем (Іваном у православ'ї) козацько-селянського повстання під проводом К. Косинського, прийняття ним католицтва, а також закриття Острозької колеґії-академії онукою князя – Анною-Елоїзою і заснування на цьому місці єзуїтської школи [1, с. 136].

Освітній центр переміщується з Острога і Львова до Києва, де в 1632 році архімандрит Києво-Печерської лаври Петро Могила створив новий навчальний заклад – Києво-Братський колеґіум, який у 18 ст. перетворюється на Києво-Могилянську академію [8, с. 103]. Шість українських гетьманів здобули тут освіту: Юрій Хмельницький, Іван Виговський, Іван Самойлович, Іван Мазепа, Пилип Орлик, Павло Полуботок. Завдяки відсутності кріпацтва в Гетьманщині на землях Вольностей Війська Запорозького поширюється освіта. Іноземців, які подорожували українськими шляхами вражала освіченість місцевого населення. Під час церковної служби не тільки чоловіки, але й жінки і діти співали, тримаючи в руках церковні книги. У кожному селі при кожній церкві була

відкрита школа, де дітей вчили читати і писати дяки, що виходили з Київської академії. Навіть російські урядовці визнавали, що українці, незалежно від майнового стану охоче йдуть у науку і тим сильно відрізняються від росіян, байдужих до здобуття освіти [1, с. 329].

На Запоріжжі існували так звані січові школи, де вчили читати, писати, лічити, на високому рівні тут навчали музиці, віршуванню, учні досягали значних успіхів у фізичному загартовуванні, військово-спортивній підготовці, оволодівали основами народної медицини, астрономії, кулінарії [6, с. 14]. Українські історики стверджують, що в останні роки існування Запорозької Січі в межах Вольностей Війська Запорозького нараховувалося 44 церкви у 53 поселеннях, і при кожному з цих поселень існували козацькі школи. У 40-х роках 18 ст. на землях Гетьманщини було 35 міст і містечок, 998 сіл і слобод, діяло 886 шкіл [6, с. 14]. На землях Вольностей Війська Запорозького церкви, школи і шпитали існували майже в кожному населеному пункті й виникали одночасно з їхнім заснуванням. Це свідчить про високий освітній і культурний рівень козацтва [4].

Серед козацтва був поширений кодекс лицарської честі, який включав такі особистісні якості: любов до батьків, вірність у коханні, дружбі й побратимстві; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, поважати жінок; відстоювати свободу хоча б ціною власного життя; робити пожертвування на будівництво церков і шкіл. Найширше розгорнув таке меценатство Іван Мазепа. Він постійно видавав гроші на будівництво й ремонт церков, монастирів від 15 до 20 тис. золотих: наприклад, Печерську церкву, монастирі Каменський, Любецький, Думницький. Підтримував православну церкву в інших країнах, до речі, в Єрусалимі досі зберігається срібний вівтар з ім'ям та гербом І. Мазепи. Також І. Мазепа сприяв перетворенню Києво-Могилянського колегіуму на академію. І навіть після остаточного знищення Запорозької Січі в 1775 році, перебуваючи за межами України, чорноморські козаки у 1811 році зібрали 5500 карбованців і відкрили українську школу на Кубані, куди їх закинула доля [7, с. 221-222].

Кодекс лицарської честі передбачав також здатність цілеспрямовано й систематично розвивати фізичні та психо-духовні сили, здібності й можливості. Французький військовий інженер

Гійом де Боплан відзначав, що козаки були індивідуально-неповторними, міцного здоров'я, вміли легко переносити холод і голод, спеку і спрагу, а під час бойових дій були хоробрі, сильні в обороні, невтомні у винахідливості; зналися на ремеслі: бондарській, теслярській, канатній, ливарній, риболовецькій та бортнянській справах, самі виготовляли музичні інструменти [1, с. 156].

Саме поєднання фізичних, духовно-моральних і розумових якостей дозволяло козакам тривалий час вважатися найкращими воїнами тогочасної Європи, тому їх охоче запрошували європейські правителі для виконання найнебезпечніших бойових завдань. Так у 1646 році великий козацький загін (2 тис. козаків) на чолі з І. Сірком, Б. Хмельницьким вирушив у Францію на запрошення французького короля і прийняв активну участь у боях з іспанцями під Дюнкерком.

Процес становлення й розвитку українського козацтва відбивав особливості політичної, соціально-економічної та культурно-релігійної ситуації, що склалася в Україні в 16-19 століттях. Перетворення українського козацтва на потужну військово-політичну силу українського суспільства та вагомий фактор міжнародної політики відбувся завдяки його згуртуванню і грамотно побудованій організації всього способу життя козаків. Творцями козацького республіканського устрою стали козацькі ватажки, які були людьми освіченими, мали науково сформований світогляд. Саме вони заклали підвалини козацької демократії, розробили основи козацької педагогіки. Упродовж усієї історії українського козацтва освіта була найвагомим чинником його політичних і військових перемог.

### Література

1. **Аркас М. М.** Історія України-Русі / М. М. Аркас. – К. : Вища школа, 1991. – 456 с.
2. **Денисенко В.** Педагогічні засади давніх братських шкіл / В. Денисенко // Пам'ять століть. – 2006. – № 1. – С. 42-52.
3. **Історія української культури** / [за загал. ред. І. Крип'якевича]. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.
4. **Любар О. О.** Історія педагогічної думки і освіти в Україні. – Частина четверта : Козацька республіка / О. О. Любар, Д. Т. Федоренко. – К. : [б.в.], 1999. – 177 с.
5. **Митюров Б. Н.** Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVII веках / Б. Н. Митюров. – К. : Радянська школа, 1968. – 212 с.
6. **Руденко Ю. Д.** Українська козацька педагогіка / Ю. Д. Руденко // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 13-19.
7. **Стефанюк С.**

Козацька педагогіка як інновація (історичний аспект) / С. Стефанюк // Практичне народознавство. – Х. : ББН, 2002. – С. 217-248. **8. Українська педагогіка в персоналіях** : [навч. посібник] : в 2 кн. К. 1 / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – 624 с.

### SUMMARY

#### **Potapenko O. The role of education in the formation and development of Ukrainian Kozakdom.**

The article deals with the problem of defining the role of education in the formation and development of Ukrainian Kozakdom. There are described political, socio-economic, cultural and religious conditions of the development of Ukrainian society in the 16-18 centuries. It is noted that after the Union of Lublin in 1569 Ukrainian society suffered from offensive of Catholicism, spreading of serfdom and Polonization. The answer of the Ukrainian people was the growth of the authority and role of Cossacks – the only capable force that can put an end to the assimilation of the Ukrainian nation. The article examines the concepts of Ukrainian Cossacks and investigates the causes of activation of educational policy in Ukrainian society in the last quarter of the 16th century. These reasons were destructive educational activities of the Jesuits, renegecy of Ukrainian elite, urgent need to protect the natural rights of the Ukrainian people. It is found that education contributed to the formation of Kozakdom as a powerful military and political force of Ukrainian society, due to education there appeared real leaders among the Cossacks, endowed with well-developed intellect, moral virtues, military capabilities. In this research there was elicited a link between the spread of education and the development of Ukrainian Cossacks, there were given historical examples of prominent representatives of Cossack elders and found the reasons for their success in the context of the education they had received. The information of the article proves that the education was very popular among different classes of Ukrainian society in the 17-18<sup>th</sup> centuries, it allowed to create the best examples of a democratic social order of the Zaporozhian Sich Republic. In the future it made possible to establish a network of schools in Zaporizhzhya where future Cossacks were taught to read, write, count, music, poetry; students achieved significant success in physical training, military and sports training, mastered the basics of traditional medicine and astronomy. The result of a combination of military valor and educational training was the development of the chivalric code, which the Cossacks guided in everyday life. The Ukrainian Cossacks in their history constantly demonstrated the benefits of education and thus achieved significant diplomatic successes and victories over enemies.

*Key words:* union, Jesuits, hetman, «seven free sciences», Ostroh Academy, Kyiv-Mohyla Collegium, Hetmanat, The Liberties of Zaporozhian Host, Sich School.

**РОЗДІЛ 5**

**ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ  
В ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 371. 15

*Ірина Ковальчук*

**АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ  
ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

У статті розкриваються андрагогічні засади професійного розвитку вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті, а саме: основні ознаки дорослої людини; визначені та обґрунтовані андрагогічні принципи побудови педагогічного процесу в освіті дорослих. До андрагогічних принципів автор відносить принцип системності та ієрархічності, принцип самодетермінації, принцип додатковості, принцип безперервності, принцип науковості, принцип інноваційності, принцип інтерактивності, принцип стимулювання розвитку і саморозвитку, принцип діяльнійшої спрямованості, принцип аналізу професійного досвіду та навчальної діяльності. Визначені андрагогічні засади становлять підґрунтя для побудови ефективної педагогічної системи з метою професійного розвитку вчителів технологій.

*Ключові слова:* андрагогічні засади, андрагогіка, професійний розвиток, учитель технологій, доросла людина, принцип.

**Ковальчук І. Андрагогические основы профессионального развития учителей технологий в последипломном педагогическом образовании.**

В статье раскрываются андрагогические основы профессионального развития учителей технологий в последипломном педагогическом образовании: а именно: основные характеристики взрослого человека; определены и обоснованы андрагогические принципы построения педагогического процесса в образовании взрослых. К андрагогическим принципам автор относит: принцип системности и иерархичности, принцип самодетерминации, принцип дополнительности, принцип непрерывности, принцип научности, принцип инновационности, принцип интерактивности, принцип стимулирования развития и саморазвития, принцип деятельности направленной, принцип анализа профессионального опыта и учебной деятельности. На выявленных андрагогических основах базируются построения эффективной педагогической системы, способствующей профессиональному развитию учителей технологий.

*Ключевые слова:* андрагогические основы, андрагогика, профессиональное развитие, учитель технологий, взрослый человек, принцип.

Посилення динаміки навколишнього світу, виникнення нових технологій, послуг, інформатизація суспільства, конкуренція, запити суспільства на високий рівень професіоналізму фахівців створюють передумови для гнучкого реагування післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах, яка відіграє провідну роль у реалізації освіти дорослих. Зазначені проблеми підсилюються такими явищами, як консерватизм в освіті. Водночас з'являються потреби в посиленні ефективності підвищення професійної кваліфікації педагогів, зокрема вчителів технологій. Їх діяльність останнім часом ускладнена зміною пріоритетів, змістовими, організаційними, матеріально-технічними, кадровими проблемами, нівелюванням престижності та соціального статусу людини праці, намаганнями витіснити предмет трудове навчання та технології з навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Зазначені проблеми підсилюються кризовими явищами соціально-політичної сфери сучасного суспільства.

Відповідно, з'являються потреби в силах, здатних сприяти прогресивним трансформаціям суспільних відносин та їх самоочищенню, впливати на розвиток цілісної, духовно багатой особистості. Однією з таких сил є вчителство за умов його високого професіоналізму, інтелігентності, моральності, відчуття часу в культурно-технологічному світі. Із цих причин підтримка професійної кваліфікації педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти набуває актуально-перспективного характеру.

Проблема професійного розвитку вчителя традиційно посідає чільне місце в науковій літературі. Теоретичні аспекти особливостей освіти дорослих розкриваються у працях С. Вершловського, Т. Громкової, О. Гури, І. Драч, О. Дубасенюк, С. Змеєва, І. Зязюна, О. Кукуєва, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, М. Ноулза, С. Сисоевої та ін. Сучасні дослідники І. Жерноклеєв, В. Ковальчук, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Толочикта багато інших приділяють увагу пошукам нових підходів до професійного розвитку вчителя в зарубіжному досвіді.



Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що кристалізація сучасних освітніх тенденцій у професійному розвитку вчителів виокремлює ключові орієнтири, такі як: посилення ролі інтегративних процесів в освіті, використання в підготовці вчителя широкої галузі знань; використання інформаційних технологій, актуалізація розвитку морально-духовних та особистісно-професійних якостей; спрямованість на пізнання себе, іншої людини, суспільства; зближення педагогічної теорії і практики; використання варіативних навчальних програм, урізноманітнення форм, методів, технологій підвищення кваліфікації; урахування особистісних інтересів, потреб учителя в професійному розвитку; прагнення до різних форм рівноправного партнерства та співробітництва в галузі освіти; вдосконалення механізму розробки державних стандартів; подолання авторитарних підходів в освіті; піднесення ролі інтелектуальної та аксіологічної сфер особистості.

Отже, проблема професійного розвитку вчителя процес достатньо складний і багатоплановий, набуває особливої актуальності та знаходить своє розв'язання в пошуках та розкритті ефективних механізмів у системі післядипломної педагогічної освіти, виокремленні прогресивних підходів та напрямів їх реалізації. Одним із суттєвих факторів підвищення ефективності педагогічного процесу в післядипломній педагогічній освіті є врахування андрагогічних засад, що формують науковий характер освіти дорослих та створюють передумови позитивного впливу на професійний розвиток учителів технологій.

*Мета статті* передбачає розкриття основних андрагогічних засад, спрямованих на підвищення ефективності педагогічного процесу та професійного розвитку вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті.

Андрагогіка – інтегративна галузь знань, що об'єднує положення та ідеї філософії, культурології, психології. Разом із тим, андрагогіка розглядається як спеціальний напрям педагогічної науки, який остаточно ствердив себе в другій половині ХХ століття. У науковій літературі предметом андрагогіки прийнято вважати весь комплекс процесів організації та обґрунтування цілей, понять, принципів, методів педагогічної діяльності з урахуванням специфіки освіти дорослих, спрямованість на професійний розвиток фахівців, які

мають базову освіту, набуття ними освітніх цінностей, готовності до інноваційної діяльності в умовах науково-технічних перетворень та відповідність новим вимогам кваліфікаційного рівня.

Одним із важливих аспектів у теорії андрагогіки є визначення поняття «доросла людина» та розкриття її основних рис і періодів. Однак, на думку вчених, вікова періодизація дорослості носить достатньо нечіткий характер, оскільки хронометричні показники віку визначаються переважно соціально-економічними умовами, траєкторіями індивідуального життя, психофізіологічними особливостями розвитку індивідуума, характером професійної діяльності, рівнем освіти [2, с. 115-116]. Тому зосередимо увагу на виявленні характерних рис дорослої людини.

Що означає бути дорослим? Серед сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих можна виокремити спрямованість на формування суб'єктності людини. А. Огнев [7, с. 14] розкриває стадії народження суб'єктності як формування повноцінної відповідальності за будь-яку справу у вигляді проявлення себе: як суб'єкта майбутньої дії, цілепокладання; як суб'єкта дії саме «тут» і «тепер»; прийняття відповідальності за припинення дій; усвідомленої оцінки результату, передбаченого власною активністю (проявлення себе як суб'єкта здійсненої дії).

Узагальнювальний аналіз досліджень М. Громкової [1], Е. Зеєра [2], С. Змеєва [4], Ю. Кулюткіна [6], А. Огнева [7] дозволив виявити ключові характеристики дорослої людини, до яких належать:

– рівень розвитку усвідомленості або осмислення власного буття;

– здатність до самостійного й відповідального прийняття рішень та самоуправління відповідно до норм і вимог суспільства в трудовій, суспільній діяльності, особистому житті (людина усвідомлено здійснює вибір, передбачає результати, бере на себе відповідальність за свої слова, дії та вчинки);

– домінування проявів індивідуальності, особистісних ставлень, реалізація в професійній та повсякденній діяльності;

– достатньо високий запас життєвого досвіду (побутового, соціального, професійного), що є важливим джерелом як самонавчання, так і навчання інших;

– ініціативність та активність у побудові власного життя, високий рівень мотивації до навчання з метою розв'язання життєво важливих проблем та цілей;

– провідним видом діяльності є професійна;

– відносна економічна, психологічна незалежність;

– здатність враховувати обставини та діяти відповідно наявної ситуації;

– сформованість емоційно-вольової сфери та автономності особистості;

– зацікавленість у самореалізації, саморозвитку та розвитку інших;

– усталеність цілісної самооцінки особистості, яка відображає результати життєвого шляху (Л. Лук'янова) [8, с. 110];

– пошук смислу власного буття, планування свого майбутнього.

Треба відзначити, що запропонований перелік властивостей та якостей дорослої людини не претендує на завершеність, проте, вказані особливості сформовані далеко не в кожного фахівця. Разом із тим, характеристика дорослості визначає специфіку організації педагогічного процесу в післядипломній освіті, урахування якої відіграє суттєву роль у формуванні та розвитку зазначених рис.

Отже, наступним нашим завданням є виявлення та розкриття змісту принципів, спрямованих на професійний розвиток учителів технологій у післядипломній педагогічній освіті.

В енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» принципи андрагогіки визначаються як (лат. *Principium* – початок, основа) загальні положення, що задовольняють науковим припущенням та гіпотезі теорії і практики освіти дорослих; базуються на основі методологічних принципів гуманістичної освітньої парадигми, мають особистісно-змістове спрямування навчання і являють собою цілісну сукупність основних принципів навчання, викладання та учіння дорослих [8]. Отже, можна констатувати, що принципи визначають певну систему поглядів, переконань та програму дій через методи їх реалізації, заснованих на визначеній проблематиці.

У вивченні та сприянні розвитку здібностей цілком погоджуємось із запропонованою системою основних методологічних засад В. Шадрикова [10, с. 16-22], які розкриваються автором через систему принципів: здібності необхідно вивчати в

єдності з функціональними системами, властивостями яких вони виступають; принцип єдності здібностей і діяльності (діяльність реалізується через здібності суб'єкта, а здібності розвиваються в діяльності); принцип єдності потенційних і актуальних якостей; принцип єдності здібностей і переживання (дія є проявом ставлення діючого до інших); принцип конкретності (індивідуальності вираження); принцип взаємозв'язку здібностей і внутрішнього світу людини (здібності є проявом ментального досвіду); принцип єдності здібностей і умов діяльності (здібності впливають на успішність діяльності, але й успішність діяльності залежить від її умов, тобто успіхи учня визначаються як його здібностями, так і педагогічною кваліфікацією вчителя.

Отже, враховуючи комплекс концептуальних засад, зробимо відбір та розкриємо зміст системи андрагогічних принципів, які, на наш погляд, створюють передумови професійного розвитку вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті.

*Принцип системності та ієрархічності* передбачає системну організацію педагогічного процесу курсів підвищення кваліфікації: від створення умов функціонування, цілепокладання, структурування змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на розвиток професійних якостей учителів технологій, до переосмислення результатів навчання та адекватної самооцінки, від розробки індивідуальної програми професійного самовдосконалення до її реалізації в міжкурсний період. Принцип системності реалізується способом ієрархічної організаційної взаємодії інститутів післядипломної педагогічної освіти з навколишнім культурно-технологічним середовищем, з методичними кабінетами районних відділів освіти, керівниками методичних об'єднань учителів технологій, учителями технологій.

*Принцип додатковості (компліментарності)*, запропонований Н. Бором у 1927 році, дозволяє застосовувати його у сфері освіти та розглядати взаємодію педагогічних процесів як взаємодоповнення, взаємозбагачення та взаємозалежність протилежних поглядів на явища, наприклад: взаємодія класичних та інноваційних процесів в освіті; взаємозалежність аналізу та синтезу; інтеграція станів «гармонія – конфлікт» або «потреби – здібності». Освітній смисл означеного принципу полягає в тому що, таким чином формується

проблемне мислення, вкрай необхідне сучасному вчителю технологій. Адже стан свідомості сучасного фахівця, як проблемний, є умовою його активності та мотивації до опанування нового.

Отже, принцип додатковості передбачає формування нового інструменту мислення, нового світогляду. Він дозволяє розглядати професійний розвиток фахівця крізь призму професійних якостей учителів технологій, систематизуючи й доповнюючи їх у взаємозв'язку з природними особливостями, соціальною зумовленістю, духовними потребами, що утворюють цілісну систему уявлень про людину не лише як працівника, який знає та вміє виконувати певні соціальні функції, але і як людину-фахівця, відповідальну за себе, свою діяльність, взаємодію з навколишнім світом, здатну співвідносити категорії самосвідомості – потреби, норми, здібності. Разом із тим, принцип додатковості дозволяє акумулювати знання психології, педагогіки, аксіології, андрагогіки, спрямовуючи дорослу людину до творчої самореалізації.

Принципу додатковості відповідає також і сучасний зміст технологічної освіти учнів, спрямований на розширення її діапазону, посилення впливу альтернативних думок, доповнення уявлень про наукову картину світу, навколишній світ, який став технічно та технологічно насиченим. Зміст навчальних програм включає, по-перше, інваріантне ядро, основним завданням якого є створення в учнів системи базових технологічних знань, умінь, навичок (репродуктивний тип навчання); по-друге, протилежна основа програми – множина варіативних модулів ґрунтується на проектній освітній технології (інноваційний, творчий тип навчання). Поєднання знань різних наук дисципліни потребує у вчителя сформованості системно-синергетичного типу мислення, здатного сприймати цілісність світу в координатах «природа», «особистість», «розум». Застосування зазначеного принципу створює нові можливості для внесення якісних змін у конструкцію традиційного педагогічного процесу післядипломної освіти, а саме: оновлення змісту, форм та методів, засобів педагогічної взаємодії.

*Принцип безперервності*, з філософсько-педагогічних поглядів, є процесом, що охоплює все життя людини. На думку В. Зінченка [3], важливу роль у його реалізації відіграє інтеграція індивідуальних і

соціальних аспектів, що передбачає якісно новий тип взаємодії особистості та суспільства.

Принцип безперервності: 1) випливає з суспільної потреби в постійному розвитку, формуванні й задоволенні пізнавальних запитів, розвитку здібностей, виступає механізмом розширеного відтворення професійного і культурного потенціалу фахівця; 2) важливою умовою забезпечення безперервної освіти є здібності дорослої людини до самоосвіти, до рефлексивного самоаналізу.

Основними акцентами принципу безперервності є спрямування на сучасні досягнення науки, культури, оволодіння новими способами дій, збагачення інтелектуального потенціалу, набуття нових цінностей і смислів життя та діяльності. Принцип безперервності виступає механізмом розширеного відтворення професійного і культурного потенціалу фахівця.

Принцип безперервності в післядипломній педагогічній освіті передбачає освітній процес курсів підвищення кваліфікації і наступність самоосвіти, самовдосконалення на основі врахування попередньої освіти та застосування методичного супроводу суб'єкта діяльності в міжкурсовий період, використання науково-методичних засобів.

*Принцип науковості* заснований на використанні сучасних досягнень педагогіки, психології, управління, технологічної освіти в процесі визначення цілей, завдань, змісту, методики й організації взаємодії в системі післядипломної освіти; вивченні та аналізі реального рівня й динаміки професійного розвитку вчителя; формуванні системного мислення, виявленні закономірностей та встановленні системи зв'язків у професійному розвитку вчителів технологій.

*Принцип інноваційності* сприяє переходу освітньої системи до функціонування на засадах нових ідей, підходів і технологій навчання, прагнення досконалості. Застосування будь-якої інновації спрямоване на отримання позитивного результату. Оволодіння вчителем на якісно новому рівні інноваційними технологіями професійного самовдосконалення пов'язане з діагностикою, прогнозуванням, цілепокладанням, рефлексією, корекцією професійного розвитку, побудовою індивідуальної програми професійного розвитку.

*Принцип інтерактивності* спрямовує побудову організації взаємодії учасників педагогічного процесу на паритетних суб'єкт-суб'єктних засадах із застосуванням методик із активним включенням «думки – слова – дії»; принцип інтерактивності ґрунтується не тільки на попередньому педагогічному досвіді, але й на передбаченні та проектуванні професійного майбутнього в режимі розвитку із використанням різних каналів сприйняття та посилення розумової активності; передбачає формування суб'єктної позиції вчителя.

*Принцип стимулювання розвитку та саморозвитку* вчителів технологій орієнтує на пропаганду досягнень науки, прогресивного досвіду, що сприяють активізації процесів професійного розвитку. Акцент на «само» означає не послаблення педагогічного впливу, а подолання звичних уявлень учителя про себе. Важливим кроком у цьому напрямі є сприяння самовизначенню – виявленню слухачами власних інтересів, цінностей, потреб, мотивів, норм та перетворення їх на цілі, зміст, методи; розуміння освітніх проблем; перетворення зовнішніх цілей у внутрішні (мотивація).

Для освіти дорослих важливим є питання сенсу навчання, цінності змісту, корисності отриманої інформації, пошук відповіді на питання «для чого?». Принцип стимулювання передбачає перенесення акценту з дидактичної функції викладача на управлінську та перехід від співпраці, співтворчості до режиму самоуправління власним розвитком.

*Принцип діяльнійшої спрямованості.* Організація в педагогічному процесі активної діяльності спрямовується, передусім, на формування суб'єктної позиції слухачів у процесі навчання, засвоєння нових прийомів та способів діяльності з одночасним усвідомленням механізмів їх реалізації. Провідною ідеєю означеного принципу є ідея управління професійним розвитком учителів технологій засобами організації рефлексивно-діяльнійших форм педагогічної взаємодії. За визначенням В. Семиченко, діяльність – це «...процес реалізації активності людини, що спрямований на досягнення свідомо поставлених цілей. Самі цілі визначаються або її безпосередніми інтересами та потребами, або вимогами з боку суспільства, держави, конкретного підприємства» [9, с. 3].

*Принцип рефлексії професійного досвіду та навчальної діяльності.* Професійний досвід – це система знань, умінь, навичок, професійних якостей, емоційних ставлень людини, здобутих та усвідомлених у процесі освіти та самостійної професійної діяльності. «Професійним досвідом людина оволодіває лише тоді, коли аналізує результати своєї діяльності й робить відповідні висновки. Досвідом стає лише та його частина, яка осмислена, перетворена в частину внутрішнього світу» [5, с. 54]. Тому важливим фактором у подальшому професійному розвитку вчителя є: 1) осмислення власного досвіду, аналіз, оцінка вчителя з позицій його відповідності часу, вимогам і тенденціям суспільного розвитку, новизни в постановці цілей, відборі змісту, сучасних технологій навчання, стабільності позитивних результатів; 2) усвідомлення суб'єктами самого процесу навчання, самонавчання, а також своїх дій, методів у навчальній діяльності, використовуваних засобів організації навчального процесу.

Отже, розглянута нами сукупність андрагогічних засад (основні ознаки дорослої людини та визначені принципи побудови педагогічного процесу в післядипломній педагогічній освіті) спрямована на:

- створення підґрунтя для зміни педагогічної позиції слухачів та викладачів у навчальній діяльності та формування мотиваційно-рефлексивного середовища в системі післядипломної педагогічної освіти;

- удосконалення вибору сукупності методів побудови взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, що передбачають самостійне цілепокладання слухачів та реалізацію завдань у навчальній діяльності;

- сприяння реалізації ідей гуманізації, демократизації, особистісної та діяльнісної орієнтації педагогічного процесу;

- актуалізацію професійного саморозвитку вчителів технологій в умовах постійних змін сучасного культурно-технологічного середовища.

### Література

**1. Громкова М. Т.** Андрагогіка: теорія і практика образования взрослых: [учеб. пособие студентов педагогических вузов] / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. – (Серия «Высшее



профессиональное образование : Педагогика»). **2. Зеер Э. Ф.** Психология профессионального образования : [учебник для студ. высш. учеб. заведений] / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с. **3. Зинченко В. П.** Непрерывное образование – веление времени / В. П. Зинченко. – М. : Знание, 1988. – 63 с. **4. Змеев С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых : [монография] / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. **5. Королева Е. Г.** Образовательные запросы и профессиональный опыт взрослых как условие организации их обучения / Е. Г. Королева // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2015. – №1 (42) – С. 53-56. **6. Кулюткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 132 с. **7. Огнев А. С.** Организационное консультирование в стиле коучинг / А. С. Огнев. – СПб. : Речь, 2003. – 192 с. **8. Освіта дорослих : енциклопедичний словник** / [за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка]. – К. : Основа, 2014. – 496 с. **9. Семиченко В. А.** Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Эшке А. Н., 2002. – 248 с. **10. Шадриков В. Д.** Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010. – 320 с.

#### SUMMARY

##### **Kovalchuk I. Andragogical bases of professional handicraft teachers' development in postgraduate teacher training.**

The author reveals the relevance of the professional development of handicraft teachers in postgraduate teacher education, which is underpinned by strengthening of the world dynamics, the necessity of new technologies, services, and consequently, urgent need of professionalism. The problem of adult education and its theoretical aspects is revealed in the works of S. Vershlovskii T. Hromkova O. Gury, I. Drach, A. Dubaseniuk, S. Zmeiev, I. Ziazium, A. Kukuiev, L. Lukianov, N. Nychkalo M. Knowles, S. Sysoiev and others.

The aim of the article is to define andragogical principles that constitute a basis for building educational process and have positive impact on the professional development of handicraft teachers.

For this purpose such methods are used as: system analysis and synthesis, comparison, generalization, systematization, study of scientific psychological, educational, methodical literature.

The author considers the main characteristics of an adult, determines and justifies a system of andragogical principles of educational process building. In the author's opinion andragogical principles include the principle of consistency and hierarchy, the principle of self-determination, the principle of subsidiarity, the principle of continuity, the scientific principle, the principle of innovation,

interaction principle, the principle of stimulating development and self-activity-orientation principle, the principle of analysis of professional experience and training. The foregoing andragogical principles are the foundation for an effective educational system and handicraft teachers professional development.

The andragogical set of principles considered in the article is aimed at: changes in teaching students, in faculty training activities and formation of motivational and reflexive environment; improving of selection methods of construction aggregate interaction of educational process; promotion of humanization ideas, democratization, personal and pedagogical activity-orientation process; self-actualization of professional teachers technologies in conditions of constant changes in modern cultural and technological environment.

*Key words:* andragogical fundamental, andragogy, professional development, handicraft teacher, adult, principle.

УДК 372.851

*Георгий Скороход*

## **РЕШЕНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК БАЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ**

Цель статьи – акцентировать внимание педагогов на том, что решение логических задач интересно и доступно большинству учащихся, оно позволяет обучать общим типам задач и общим методам решения задач.

В статье разобраны решения 10 логических задач, для решения которых применены такие методы, как дедукция, переформулирование требования задачи, создание адекватной математической модели, сужение области поиска решения, формулирование последовательности вопросов и ответов, сравнение, формирование виртуальной ситуации и сравнение её с реальной, поиск и использование инварианта преобразований, метод обратных преобразований. Для некоторых задач сформулирован обобщённый тип задачи.

*Ключевые слова:* педагогика, логические задачи, развитие логического мышления, тип задачи, метод решения задачи, дедукция, область поиска решения, метод сравнения, инвариант преобразований, метод обратных преобразований.

**Скороход Г. Розв'язання логічних задач як база для розвитку логічного мислення та вміння розв'язувати задачі.**

Мета статті – акцентувати увагу педагогів на тому, що розв'язання логічних задач інтересно та доступно більшості учнів, воно дозволяє навчати загальним типам задач та методам розв'язання задач.

У статті розібрані розв'язки 10 логічних задач, для розв'язання яких застосовані такі методи, як дедукція, переформулювання вимоги задачі, створення адекватної математичної моделі, звуження області пошуку рішення, формулювання послідовності запитань та відповідей, порівняння, формування віртуальної ситуації і порівняння її з реальною, пошук і використання інваріанта перетворень, метод зворотних перетворень. Для деяких завдань сформульовано узагальнений тип завдання.

*Ключові слова:* педагогіка, логічні задачі, розвиток логічного мислення, тип задачі, метод розв'язання задачі, дедукція, область пошуку розв'язку, метод порівняння, інваріант перетворень, метод зворотних перетворень.

*Цель статьи* – акцентировать внимание педагогов на том, что решение логических задач интересно и доступно большинству учащихся, оно позволяет обучать общим типам задач и общим методам решения задач.

Справедливо считается, что решение математических задач развивает логическое мышление. Но большинство учеников не будут математиками и для них не близки ни математические объекты, ни постановки математических задач. Между тем, наш опыт преподавания показывает, что логические задачи интересны большинству учащихся от 5-го класса до 5-го курса и старше. Академик В. Арнольд [1], считал, что начинать нужно с 5 лет.

Привлекательность большинства логических задач состоит в том, что они сформулированы просто и понятно через знакомые по жизни объекты, потому часто кажется, что решить такую задачу нетрудно, и многие тут же с энтузиазмом берутся решать. И тут оказывается, что решить задачу не так уж просто. Но мотивация к решению уже создана. И если решить самому не удаётся, есть мотивация узнать, как решается задача. И здесь очень важен, на наш взгляд, подбор учителем таких логических задач, решение которых так же просто и понятно всем, как их постановка. Красота решения логических задач может быть оценена намного большим количеством учеников, чем красота решения математических задач.

Для того, чтобы решение задачи или знакомство с её решением принесло максимальную пользу, после решения задачи педагогу желательно сделать акценты: 1) на процессе получения решения, на последовательности приёмов и их результатах [5; 6], 2) на том, какие особенности постановки задачи позволили решить её именно такой последовательностью действий, 3) если возможно, выделить общий тип задачи, привести примеры других задач такого типа и рассмотреть их методы решения [2; 3; 7]. Также важно целенаправленно связывать приёмы с формами логического мышления: дедукция, индукция, обобщение, аналогия, анализ, синтез, синтез через анализ [3; 8].

Для решения большинства логических задач применяются последовательно несколько приёмов, что позволяет даже на небольшом количестве задач продемонстрировать большое количество приёмов. Несколько таких задач с решениями представлены ниже. Другой набор задач рассмотрен в работе [9]. Для некоторых задач сформулирован обобщённый тип задачи. Методы решения выделены *курсивом*, они относятся не только к конкретной задаче, но к задачам такого типа.

*Задача 1.* Даны имена и профессии нескольких человек и несколько утверждений о соответствии между этими именами и профессиями. Требуется установить полное соответствие между этими именами и профессиями. Тип задачи: установить соответствие между двумя конечными множествами на основе нескольких высказываний относительно связей между характеристиками элементов этих множеств. *Метод решения:* 1) *составить граф*, который позволяет визуализировать связи между элементами (*переформулирование на геометрический язык*), 2) *выводить следствия* из данных в условии утверждений (*дедукция*) и *сужать область поиска решения*, отбрасывая варианты соответствия, которые не удовлетворяют условию. Результаты дедукции удобно заносить в *таблицу*. Более сложной задача становится при необходимости установить соответствие между несколькими конечными множествами. Метод решения её тот же: *дедуктивные умозаключения*, с отбрасыванием невозможных вариантов и занесением результатов анализа в *таблицу*.

*Задача 2.* Два лесоруба присели перекусить. У Никиты было 4 пирога, а у Павла – 3 пирога. В это время к ним подошёл путник и попросил угостить пирогами. Лесорубы согласились и поделили пироги на троих поровну. Путник поблагодарил за еду и дал лесорубам 7 копеек. Как разделить плату за еду?

Многие, отвечая сходу, предлагают решения (1) пополам, 2) по копейке за пирог), не связанные с сутью ответа на поставленный вопрос, ибо не задают себе вопрос, за что расплатился прохожий. Приём: *задавать вопросы, ответы на которые продвигают решение к цели, и формулировать эти ответы* (такой приём можно рассматривать как разновидность *дедуктивных рассуждений*). Ранее в начальной школе учили формировать такие вопросы и записывать решение задачи как *последовательность* этих *вопросов и ответов на них*. *Решение:* 1) За что прохожий уплатил деньги? – За съеденные пироги (Это коренной вопрос, адекватный требованию задачи, и направляющий мысль в нужном направлении). 2) Сколько пирогов съел прохожий? – 2 и  $\frac{1}{3}$  пирога. 3) Сколько пирогов дал ему А и сколько В? – А дал  $\frac{5}{3}$  пирога, а В –  $\frac{2}{3}$  пирога. 4) Во сколько раз А дал больше пирогов, чем В? – В  $\frac{5}{2}$  раз. *Следовательно*, справедливо, чтобы А получил в  $\frac{5}{2}$  раз большую плату, чем В, а именно, А – 5 копеек, В – 2 копейки. Отметим, что такой ответ воспринимается как неожиданный, поскольку разница в количестве пирогов у Никиты и Павла (4 к 3) кажется не столь значительной по сравнению с разницей в оплате (5 к 2). Можно *обобщить* задачу и *исследовать* причину такого феномена.

*Задача 3.* С помощью одного замера рулеткой, без вычислений, определить величину диагонали кирпича. *Решение.* Физическому замеру помощью рулетки мешает тело кирпича. Поскольку замеры делают и в геометрии, то размышления о том, как убрать тело, приводят к следующему методу решения: *переформулировать условие задачи на математический язык (создать адекватную математическую модель задачи)*. В данном случае, адекватная математическая задача формулируется так: измерить расстояние между двумя точками, зафиксированными в пространстве. Зафиксировать нужные точки можно, поместив кирпич в угол комнаты и отметив по одной точке на стене и на полу.

*Задача 4.* Через 4 точки, расположенные в вершинах виртуального квадрата, провести трёхзвенную ломаную замкнутую линию, не отрывая карандаша от бумаги.

Простота постановки задачи и кажущаяся легкость её решения приводят к тому, что большинство людей начинают решать её с ходу *методом проб и ошибок*. И чаще всего это не удаётся, из-за того, что они подсознательно не позволяют себе вывести линию за пределы виртуального квадрата, определённого заданными точками. В психологии эта задача долго считалась классической иллюстрацией того, что люди склонны неосознанно вносить в условие требования, которых на самом деле в условии нет, и не способны осознать этот факт (психологический зажим) [4]. Однако, позже было отмечено, что если предложить тому, кто решает задачу, *представить мысленно конечный результат и с учётом этого переформулировать требование задачи*, то даже школьники легко её решают. *Решение.* Трёхзвенная ломаная замкнутая линия однозначно представляет собой треугольник, следовательно, задачу можно *переформулировать* так: построить треугольник, на сторонах которого лежат четыре данные точки. Решение такой задачи становится очевидным, более того, очевидно также, что задача имеет бесчисленное множество решений.

Отметим, что именно потому, что трёхзвенная ломаная замкнутая линия однозначно представляет собой треугольник, такой приём в данной задаче легко приводит к успеху. При решении же других задач, для решения которых также нужно выйти за пределы квадрата или из плоскости в пространство, такой приём оказывается не эффективным, примерами таких задач являются задачи 5 и 6.

*Задача 5.* Через 9 точек, расположенных в вершинах виртуального квадрата, в его центре и в серединах сторон провести четырёхзвенную ломаную незамкнутую линию, не отрывая карандаш от бумаги. Здесь описанный приём выше неприменим, ибо определение «четырёхзвенная ломаная незамкнутая линия» нельзя ничем заменить. Нужно *преодолеть психологический зажим* и выйти за пределы навязанного самому себе виртуального квадрата.

*Задача 6.* Из 6 спичек сложить 4 равносторонних треугольника с длиной стороны в одну спичку. Решением является тетраэдр. Продвинуть в решении может *сравнение* количества сторон у 4-х

треугольников и данного количества спичек, из которого следует *дедуктивный вывод*, что 6 сторон треугольников должны совпадать. Отметим, что *сравнение* является базовой логической операцией, типом и методом решения многих задач [9], а *дедукция* используется при решении всех задач.

Задачи, сходные с задачами 5 и 6, приводят к следующей эвристической рекомендации, пригодной для всех случаев, когда задача не решается: *сформулируйте условие задачи в виде системы простых предложений, каждое из которых выражает одну мысль, и постарайтесь уяснить, не вносите ли Вы в постановку задачи условия, которых в ней нет, или, наоборот, все ли условия Вы учитываете.*

Со *сравнением* связан такой метод решения задач на преобразования объекта как *найти инвариант преобразований и использовать его*, поскольку для нахождения инварианта преобразованный объект сравнивается с исходным.

*Задача 7.* В одной чашке налито кофе, в другой такой же чашке – молоко. Объёмы жидкости равны между собой. Из чашки с кофе берут чайную ложку кофе, переливают в чашку с молоком, размешивают, и чайную ложку смеси переливают в чашку с кофе. Чего будет больше, кофе в молоке или молока в кофе? *Решение:* Если учесть, что объём смеси в каждой из чашек после таких переливаний остаётся неизменным, т.е. является *инвариантом* этих *преобразований*, то становится очевидным, что объёмы кофе в молоке и молока в кофе равны между собой. Более того, становится очевидным также, что задача имеет то же самое решение: 1) при любом количестве двойных переливаний с размешиванием, 2) при различных формах чашек, 3) при неравных исходных объёмах кофе и молока. Существенным является только равенство переливаемых из чашки в чашку объёмов и размешивание. Таким образом, в процессе *сравнения* определяются также существенные и несущественные факторы в условии задачи, задача *обобщается* за счёт устранения несущественных факторов и легко решается без *составления уравнения*, лишь с помощью *дедуктивных рассуждений*.

*Задача 8.* Из 5 одинаковых квадратов сложен крест. Разрезать квадраты прямыми линиями так, чтобы из полученных фигур можно было сложить один квадрат. *Решение.* Отметим, что у искомого

квадрата не известна длина стороны. *Инвариантом* такого *преобразования* фигуры одной фигуры в другую является её площадь, отсюда определяем длину стороны искомого квадрата. Задача *сводится к другой задаче*, как получить физически элемент такой длины.

*Задача 9.* Умный владыка, пожелавший выяснить, насколько сильны в логике три его мудреца, задал им задачу. Он показал мудрецам пять колпаков: два белых и три черных. Условия таковы: каждому завяжут глаза, наденут на голову колпак и глаза развяжут. Тот, кто первым догадается, какого цвета на нем колпак, получит награду. Мудрецам завязали глаза, и надели на их головы черные колпаки. После того, как глаза развязали, мудрецы молчали некоторое время, но, наконец, один из них сказал: «Колпак на мне – черного цвета». Как он пришел к правильному выводу? *Решение.* Мудрец, давший правильный ответ, видел на других мудрецах два черных колпака, и рассуждал так: «Если бы на мне был белый колпак, то каждый из двух других мудрецов видел бы перед собой белый и черный колпак и легко мог понять, что на нём чёрный колпак. Но раз они молчат так долго, значит колпак на мне – тоже черный».

Последовательность приемов решения этой задачи следующая: 1) *формулировка виртуальной ситуации* («Если бы...»), 2) *анализ* того, каким образом в такой ситуации вели бы себя другие участники, 3) на основе *сравнения реального и виртуального поведения* участников формулируется ответ на вопрос задачи. Таким же методом решаются известные задачи о нахождении мешка с фальшивыми монетами за одно взвешивание и о количестве фазанов и кроликов [9].

*Задача 10.* Чёрт предложил мужику такую сделку: если мужик прокрутится вокруг себя, количество денег в его кармане удвоится, и он должен отдать чёрту 24 копейки. Мужик согласился. После трёх таких операций мужик отдал чёрту последние 24 копейки. Сколько денег было у мужика вначале? Тип задачи: преобразование объекта, когда известны конечное значение и последовательность операций, при этом каждая операция: 1) применяется к результату предыдущей операции, 2) является однозначной, 3) имеет однозначную или многозначную обратную операцию. Такие задачи решаются



*методом обратных преобразований («от конца к началу»): к конечному значению применяется последовательность обратных операций. Этот метод широко применяется в математике. Эта задача позволяет также поставить вопрос «При каком начальном капитале мужик был бы в выигрыше или, по крайней мере, не проиграл бы?» и затем объяснить понятие бифуркации решения при изменении значения параметра задачи.*

Отметим в заключение, что при приёме на работу во многие фирмы предлагают решить именно логические задачи, причём в ограниченное время, поэтому тренировка в их решении является не лишней и с этой существенной стороны.

### Литература

**1. Арнольд В. И.** Задачи для детей от 5 до 15 лет / В. И. Арнольд – М. : МЦНМО, 2007. –16 с. **2. Пойя Д.** Математическое открытие / Д. Пойя. – М. : Наука, 1970. – 452 с. **3. Пойя Д.** Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойя. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1957. – 536 с. **4. Пономарев Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев – М. : Педагогика, 1976. – 280 с. **5. Скороход Г. И.** Процесс решения задачи как последовательность приёмов и результатов их применения / Г. И. Скороход // Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті: Зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. : (м. Харків, Україна, 10-11 червня 2016 року). – Харків : Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. – С. 9-13. **6. Скороход Г. І.** Основні методи розв'язання нестандартних математичних задач / Г. І. Скороход // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. Випуск X. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Т. 1 : Теорія та методика навчання математики. – С. 228-234. **7. Скороход Г. И.** Некоторые типы математических задач и методы их решения / Г. И. Скороход // Фізико-математична освіта : наук. журнал. – 2016. – Випуск 4 (10). – С. 126-130. **8. Скороход Г. І.** Методи активного вивчення математичних дисциплін у вищій школі / Г. І. Скороход, В. Д. Ламзюк // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – 2010. – № 29. – С. 63-71. **9. Скороход Г. И.** Использование логических задач для обучения методам решения задач / Г. И. Скороход, А. К. Гостева // Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. : (м. Харків, Україна, 14-15 листопада 2014 року). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. – С. 35-38.

### SUMMARY

#### **Skorokhod G. Logical problems solving as a basis for the development of logical thinking and ability to solve problems.**

The purpose of the article is to focus teachers' attention on the fact that the solution of logical problems is both interesting and available to most students; it allows to teach students to deal with common-type problems and use general methods of their solving.

Solution of mathematical problems develops logical thinking. Since most students will not be mathematicians, neither mathematical objects nor mathematical problems posing is close to them. Meanwhile, logical problems are interesting for the majority of students from the 5th form up to the 5th year at the university and older. They are simply and clearly formulated through familiar objects in everyday life. Hence, students are enthusiastically taking to solving.

Even if a student does not succeed in solving the problem, there is motivation to learn about possible ways of its solution. For getting the maximum benefit from problem solving or familiarization with the process, the teacher – after the problem having been solved - should emphasize the following:

- 1) the process of obtaining the solution is based on the sequence of methods and their results;
- 2) each particular problem statement made it possible to solve it in the proposed sequence of actions;
- 3) it is necessary to identify the common type of the problems, give examples of other ones of the similar type and consider methods of their solution.

It is also important to bind specific techniques with the forms of logical thinking: deduction, induction, generalization, analogy, analysis, synthesis, synthesis through analysis. For most logical problems, several methods that allow even a small number of problems to demonstrate a large number of techniques are consistently applied.

In the article there were analyzed solutions of logical problems which solving demanded the use of such methods as deduction, reformulation of problem requirements, creation of an adequate mathematical model, constriction of solution search area, questions and answers framing, comparison, formation of a virtual situation and its comparison with the real one, search and use of the invariant of transformation and the method of inverse transformation. For some problems, a generalized type of the problem was formulated.

*Key words:* pedagogics, logical problems, logical thinking development, problem type, method of problem solving, deduction, solution search area, comparative method, invariant of transformations, inverse transformation method

## **МОТИВАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті виявляються чинники, що сприяють формуванню належної мотивації студентів до професійного навчання; подаються елементи методики організації наукової, технічної та професійної підготовки студентів у галузі автосправи; визначаються засоби формування в студентів базових знань, здатності до аналізу й запровадження найактуальніших досягнень у автомобілебудуванні останніх десятиріч; розкриваються підходи до побудови змісту дисциплін автосправи; наводиться тематика дипломних та курсових досліджень студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

*Ключові слова:* мотивація професійного навчання, професійна підготовка інженерів-педагогів, автотранспортний профіль.

### **Філатов С. Мотивационное обеспечение профессионального обучения инженеров-педагогов автотранспортного профиля.**

В статье определяются факторы, способствующие формированию надлежащей мотивации студентов к профессиональному обучению; подаются элементы методики организации научной, технической и профессиональной подготовки студентов в сфере автодела; определяются средства формирования у студентов базовых знаний, способности к анализу и внедрению наиболее актуальных достижений в автомобилестроении последних десятилетий; раскрываются подходы к построению содержания дисциплин автодела; приводится тематика дипломных и курсовых исследований студентов инженерно-педагогических специальностей.

*Ключевые слова:* мотивация профессионального обучения, профессиональная подготовка инженеров-педагогов, автотранспортный профиль.

Проблема змісту й структури професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів автотранспортного профілю, попри наявності достатньо широкого практичного досвіду, дотепер залишається не вирішеною. З-поміж професійно зорієнтованих дисциплін особливо значущим для студентів є блок курсів «Автосправи», об'єднаних спільним предметом вивчення. При цьому вибір змісту, установлення обсягу, а також диференціація на окремі дисципліни

автосправи покладаються на розсуд викладача, залежать від його професійної компетентності та рівня кваліфікації, обумовлюються наявною науково-технічною матеріальною базою навчального закладу. Результативність же вивчення дисциплін автосправи визначається, передусім, бажанням самого студента навчатися та реалізувати себе в майбутньому як спеціаліста автотранспортної галузі, педагога професійного навчання й викладача загальнотехнічних дисциплін.

Ретроспективний аналіз досвіду й здобутків підготовки студентів до наукової та професійної діяльності із загальнотехнічних дисциплін, зокрема й автосправи, здійснений у дослідженнях Д. Тхоржевського, Г. Васильченка, І. Герніченко, В. Гусєва, П. Дзюби, Г. Зікія, І. Каньковського [4], А. Педорича, В. Сопіги [8], Г. Терещуката ін. Окремі аспекти проблеми трудової, технічної й наукової підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей розкриті в працях таких науковців, як М. Бутиріна [1], А. Вихрущ [3], О. Коваленко [5], В. Сидоренко, Б. Струганець та ін.

*Мета статті* полягає у виявленні чинників, що сприяють формуванню належної мотивації студентів до професійного навчання, а також елементів методики організації наукової, технічної та професійної підготовки студентів у галузі автосправи, що включає як формування базових знань, так і здатності до аналізу й запровадження найактуальніших досягнень у автомобілебудуванні останніх десятиріч.

Для отримання майбутніми інженерами-педагогами найвищих показників у навчальній і науковій діяльності, а також розвитку потреби в подальшому підвищенні свого професійного статусу й кар'єрного зростання необхідна, на нашу думку, спеціальна система педагогічної роботи.

Насамперед, потрібно з'ясувати вихідний рівень, якість, обсяг знань студентів із теорії й конструкції автомобіля. Передусім, викладачеві потрібно визначити інтереси й захоплення студентів, з'ясувати, чи входить до їх переліку автомобіль, історія, теорія й практика автомобілебудування та експлуатації. Далі конкретизувати, що понад усе подобається серед вузлів та агрегатів автомобіля (двигун, трансмісія, ходова частина, кузов тощо) і визначити

джерело та рівень цього інтересу. Досить важливим для подальшої побудови освітніх траєкторій студента є наявний у нього обсяг початкових знань із теорії і конструкції автомобіля. Як показує практика викладання, джерела цих початкових уявлень можуть бути різні: деякі студенти починають вивчати автомобіль через необхідність у процесі його експлуатації, а більшість – заочно, на основі книг, журналів, кінофільмів, Інтернету, спілкування за інтересами [1, с. 11].

Проведення системного аналізу знань із таких дисциплін, як вища математика, хімія, фізика, нарисна геометрія, гідравліка, теплотехніка, технологія конструкційних матеріалів, теоретична механіка, деталі машин, теорія механізмів і машин тощо, які студент отримав на попередніх курсах, дасть можливість викладачеві зрозуміти рівень базових знань студентів. І хоча матеріал цих дисциплін безпосередньо не пов'язаний із вивченням теорії і конструкції автомобіля, але створює належний фундамент для його вивчення [4, с. 116]. Так, наприклад, належне вивчення вищої математики й теоретичної механіки надасть можливість студентові в подальшому написати нову або вдосконалити стару математичну модель програми руху автомобіля, спрогнозувати сили й моменти сил, що діють на автомобіль у статиці й у динаміці. Вивчення хімії, фізики й нарисної геометрії спростить засвоєння фізико-хімічних процесів при перетворенні горючої суміші в робочу з подальшим її горінням і розширенням у циліндрі залежно від його геометричних особливостей тощо.

Звісно, що багато студентів захоплюються тільки зовнішнім виглядом автомобіля, але, навчаючись за автотранспортним профілем, вони мають побачити й інші сторони вдосконалення цього транспортного засобу [3, с. 22]. Зокрема, як свідчать останні світові розробки, до них належить і застосування турбонадуву, який підвищує потужність автомобіля на 40-60 %, використання інтеркулера або охолоджувача повітря, що нагнітається, удосконалення процесів впуску й випуску газів та конструктивні особливості автомобіля. Перерахувати всі можливі вдосконалення автомобіля неможливо, тому викладачеві необхідно виявити зацікавленість студента тим чи тим напрямком, його потенційні можливості й у такий спосіб запропонувати студентові сектор його

досліджень і використання раціональних думок.

Важливою вимогою до професійного навчання у вищому навчальному закладі є його поєднання з науково-дослідною діяльністю студентів. Одним із основних засобів стимулювання цієї діяльності студента є, як правило, його фінансова підтримка, що йде не лише на матеріальне заохочення, але й на покриття витрат на обладнання й матеріали. Але далеко не всі студенти мають можливість виграти грант або премію якогось фонду чи отримати додаткову стипендію. Традиційною, але від цього не менш результативною, є участь у студентських олімпіадах і наукових конференціях різного рівня, з подальшим виходом отриманих досліджень на міжнародний загал і здобуттям широких можливостей для продовження навчання й працевлаштування якщо не закордоном, то на місцевому автотранспортному підприємстві чи фірмі. Це, зі свого боку, створює міцний фундамент і матеріальну базу для написання дипломної або магістерської роботи на замовлення підприємства або фірми [5, с. 9]. Окрім цього, ефективним стимулом наукової діяльності студента є ознайомлення його з життєвим шляхом видатних конструкторів і винахідників, як-от: Карл Бенц, Готлиб Даймлер, Гендрі Форд, Еttore Бугатті, Нікола Тесла, Віктор Шаубергер, Джон Вонг, Євген Чудаков та інші, які зробили значний внесок у розвиток світового автомобілебудування [6, с. 3].

Для розвитку мотивації студентів до вивчення предметів автосправи необхідним є показ значущості автомобілебудування як основної структури в економіці будь-якої країни світу [7, с. 3]. Це важливе завдання реалізують курси за вибором, зокрема «Історія автомобіля». Як відомо, галузь автомобілебудування була закладена в Німеччині, де в 1885 році Карл Бенц (Karl Benz) (1848-1929 рр.) сконструював свій триколісний «візок з бензиновим двигуном». Тоді ж Готлиб Даймлер (Gottlieb Daimler) (1834-1900 рр.) побудував велосипед з мотором, а рік по тому – «візок» на моторній тязі. На відміну від К. Бенца, Г. Даймлер не ганявся за першістю. Виявляючи великий інтерес до стаціонарних двигунів, він разом зі своїм соратником Вільгельмом Майбахом (Wilhelm Maybach) (1846-1929 рр.) у 1889 році створив свій перший функціональний автомобіль [2].

Француз Луї Рено (Louis Renault) (1877-1944 р.) не був

технічним генієм, однак у молоді роки, займаючись виробництвом автомобілів, не побоявся виявити новаторський підхід, доказом чого стала його модель 1898 р. на трубчастій рамі. У своїх перших моделях Л. Рено використовував двигун «De Dion», замінив ланцюгову передачу карданним валом, встановив революційну для свого часу коробку передач з вищою прямою передачею. Також Л. Рено заклав нову схему головної передачі, що залишилася незмінною дотепер, у всякому разі для переконаних прихильників приводу на задні колеса [2].

Англія залишалася за Францією та Німеччиною щодо виробництва легкових автомобілів, але перший «Daimler», створений англійцями, з'явився в 1897 році. Він був копією моделі «Panhardet Levassor», оснащеної двигунами «Daimler», що спочатку імпортувалися з Німеччини [2].

Найбільш оригінальний із всіх автомобільних інженерів, Фредерік Вільям Ланчестер (Frederick William Lanchester) (1868-1946 рр.) відрізнявся дуже своєрідним підходом до питань конструювання автомобіля. Силовий агрегат його автомобіля є двигуном із двома протилежно розташованими циліндрами й двома обертовими в різних напрямках колінчатими валами, кожний із яких – із трьома шатунами. Обидва вали були з'єднані шестірнями зі спіральними зубами, тому була відсутня вібрація, що надавало двигуну недосяжну на той час урівноваженість. Мотор містив у собі також оригінальний клапанний механізм, що забезпечував довговічність клапана, і цілком автоматичну систему змащення. Цей дивний двигун працював у парі з планерною коробкою передач, від якої момент кручення передавався коротким карданним валом черв'ячною передачею заднього моста, а сам задній міст був оснащений кулькопідшипниками і шліцованими півосями, що в ті роки здавалося вищим досягненням технічної думки [2].

В Італії Етторе Бугатті (Ettore Bugatti) (1881-1947 рр.) пішов шляхом широкого застосування передових технологій задля механічної ефективності й полегшення конструкції автомобіля. Завдяки цьому з'явився блок циліндрів із алюмінієвого сплаву й колінчатий вал на кулькових підшипниках, а також розподільний вал у голівці циліндрів. У створеній конструкції звертали на себе увагу ретельно продумані газові канали в тілі голівки. Коробка передач

відрізнялася компактністю, шасі – легкістю, а новинкою стало багатодискове зчеплення [2].

Пора дитинства й становлення автомобіля минала, і він усе активніше впроваджувався в повсякденне життя, ставав не просто аристократичною іграшкою, а саме предметом споживання. Особливо стрімко це відбувалося в США, де був найбільший автомобільний ринок у світі. Початок був покладений Генрі Фордом (Henry Ford) (1886-1947 рр.). Саме його винаходу віддавали перевагу за надійність, простоту й відсутність недоліків у керуванні. Його модель «Ford T» була не досить досконала, але при цьому жодна інша модель у будь-якій іншій країні за всіх часів не приваблювала такої кількості автомобілістів, як модель «Т», завдяки чому непоказний і грубуватий «Ford» за своєю популярністю перевершив усі відомі у світі марки автомобілів. Завдяки Г. Форду, який зробив свій автомобіль доступним для широких верств населення завдяки застосуванню конвеєрної збірки, довівши добовий випуск з 12 автомобілів до 100, а також використанням реклами й підвищенням платні робітникам з 5 до 10 доларів, США, за оцінками економістів, «вийшла» з великої депресії [2].

Цей невеличкий екскурс до історії автомобілебудування відображає великі можливості для розвитку мотивації обдарованих студентів, для випробування ними власних сил, із застосуванням такого популярного методу, як «мозковий штурм» найсучасніших електронних ресурсів [7, с. 8-10].

Отже, оскільки автомобільний транспорт є найбільш ефективним видом транспорту у світі, тому підготовка висококваліфікованих інженерів-педагогів у напрямі «Автосправа» є досить актуальною й затребуваною. Тому на кафедрі загальнотехнічних дисциплін і професійного навчання ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» ведеться постійна робота з удосконалення змісту такої підготовки. Студенти старших курсів під керівництвом повідних викладачів проводять багатовекторні дослідження щодо моделювання процесів руху автомобілів залежно від їх способів експлуатації, проектування альтернативних міських транспортних підприємств із перевезення пасажирів, прогнозування й моделювання роботи двигуна внутрішнього згоряння, вибір і розрахунок найбільш альтернативних джерел енергії на автомобілях,



дослідження в галузі автомобільної гуми та вдосконалення теорії кочення колеса автомобіля. Всі вищеперераховані переваги, які ґрунтуються на розвиненій мотивації студентів до дисциплін автосправи, уможливають отримання ними значного професійного та наукового досвіду для подальшої продуктивної праці як у професійній, так і в науковій сферах.

### Література

**1. Бутиріна М. В.** Розвиток технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання (друга половина ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. В. Бутиріна. – Ялта, 2010. – 24 с. **2. Википедия** – свободная энциклопедия: [Электронный ресурс]: сайт некоммерческой организации Wikimedia Foundation, Inc. – Текст. и граф. дан. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>. **3. Вихрущ А. В.** Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (історико-педагогічний аналіз та перспективи): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / А. В. Вихрущ. – Київ, 1994. – 48 с. **4. Каньковський І. Є.** Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Каньковський Ігор Євгенійович. – Київ, 2015. – 618 с. **5. Коваленко О. Е.** Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: [монографія] / Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. – Харків: УПА, 2007. – 162 с. **6. Морин М. М.** Теория и конструкция автомобиля: [учебник для автотранспортных техникумов] / М. М. Морин, Н. М. Сергеев, В. А. Иларионов. – М.: Машиностроение, 1979. – 303 с. **7. Муджобаєв М. Р.** Автомобільні двигуни / М. Р. Муджобаєв; [ред. І. І. Тимченка]. – Харків: Основа, 1995. – 464 с. **8. Сопіга В. Б.** Організаційно-змістові аспекти підготовки майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін до навчання автосправи старшокласників у 1950-1970 роках / В. Б. Сопіга // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2013. – Вип. 19: Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. – С. 329-331.

### SUMMARY

**Filatov S. The motivational ensuring professional training of engineers-teachers of a motor transportation profile.**

In article factors which promote formation of appropriate students'

motivation to professional education are defined. It is accented on need of introduction in a practice of means that stimulate the students' interest in the content of the auto business' disciplines and allow to realize themselves in the future as expert of the motor transportation sphere, the teacher of professional education and the teacher of all-technical disciplines.

Is shown, the prime task of the teacher is determination of initial level of students' knowledge in the auto business' sphere, and also level and sources of their interest in automotive vehicles and it is concrete – to certain knots and units of the car, the method of its operation. Determination of the volume of initial knowledge of the theory and a design of the car is rather important for the further creation of educational trajectories of the student. Identification of the level of student basic knowledge on the higher mathematics and other all-technical disciplines is also necessary.

In article elements of a technique of the organization students' research work in the auto business' sphere and ways of her stimulation are revealed. Treat them: the participation in different competitions and the Olympic Games, implementation of academic year and degree projects by request of the enterprises, acquaintance with autobiographies of the known auto makers, studying on special courses of the history of development of the automotive vehicles.

In article means of formation at students of basic knowledge, abilities to the analysis and introduction of the most urgent achievements in the automotive industry of the last decades are defined; approaches to creation of content of auto business disciplines and basic special courses are revealed.

As the result of long-term an author's work, it is given a scope of a degree and course researches of students of engineering and pedagogical specialties that cover a wide range of urgent problems of modern motor transportation sphere.

The conclusion does that the developed students' motivations to auto business disciplines provides for them to get considerable professional and scientific experience for further productive work both in professional and in scientific spheres.

*Key words:* motivation of professional training, professional training process of engineers-teachers, motor transportation profile.

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті розглядаються проблеми сформованості навчальної мотивації студентства до процесу здобуття майбутньої професії. Представлені основні засади продуктивного коректування мотивації ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Охарактеризовані сучасні наукові погляди на проблему мотивації студентів щодо успішного здобуття майбутньої професії психологічного спрямування. Визначені мотиваційні впливи, від яких залежать рівні сформованості в майбутніх фахівців готовності до практичної діяльності.

*Ключові слова:* навчальна мотивація, особистість студента, якість професійного навчання, цілеспрямований вплив на мотивацію.

### **Шолох О. Особенности мотивации ценностного отношения к будущей профессии в учебной деятельности студентов психологического профиля.**

В статье рассматриваются проблемы сформированности учебной мотивации студенчества к процессу получения будущей профессии. Представлены основные принципы продуктивной корректировки мотивации ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении. Охарактеризованы современные научные взгляды на проблему мотивации студентов относительно успешного получения будущей профессии психологического направления. Выполнение этих заданий зависит от уровня сформированности у будущих специалистов готовности к практической деятельности.

*Ключевые слова:* учебная мотивация, личность студента, качество профессиональной учебы, целенаправленное влияние на мотивацию.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності суспільства, включаючи й вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснюється модернізація освітньої діяльності в контексті

європейських вимог, дедалі наполегливіше освітяни працюють над проблемами приєднання до Болонського процесу.

Прийняття Закону «Про вищу освіту» в Україні зумовлене необхідністю кардинальних змін у діяльності викладачів вищої школи, спрямованих на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір. Успішність виконання цих завдань залежить від рівня професійної майстерності майбутніх фахівців і сформованості їхньої готовності до практичної діяльності.

Суспільні, політичні, економічні та культурні процеси, які мають місце в нашій країні, визначають нові завдання пошуку шляхів підвищення рівня якості освіти. На перший план поставлені не тільки відповідність встановленим критеріям та рамкам, а й проблема зацікавленості студентів у навчальній діяльності як у засобі самовдосконалення, самореалізації та усвідомлення значущості осмисленого ціннісного ставлення до майбутньої професії. У цьому сенсі студентам бракує мотивації до навчальної діяльності протягом усього спланованого процесу здобуття професії в умовах вищого навчального закладу (ВНЗ). Мотивація навчальної діяльності є важливим компонентом будь-якої технології навчання. Саме від неї залежить включення учасників процесу навчання в спільну роботу, розвиток і становлення активної життєвої позиції особистості, і як результат – якість отриманої освіти. Врахування мотиваційних факторів навчальної діяльності студентів є однією з умов підвищення якості професійної підготовки студентства як майбутніх фахівців, визначальною умовою формування особистості випускників закладів вищої освіти. Це пов'язано також і з тим, що сьогоденне суспільство потребує від людини усвідомлення здійснюваних виборів, прийняття на себе відповідальності за життєве самовизначення, готовності постійно навчатися, підвищувати свій особистий та професійний рівень, вирішувати задачі формування життєвої мети та ціннісних орієнтацій щодо отримання вищої професійної освіти.

Готовність до праці є складним особистісним утворенням, що містить низку компонентів, які у своїй сукупності забезпечують

певній особі можливість успішної професійної орієнтації. Це, зі свого боку, визначає широке коло напрямів дослідження професійної підготовки психологів, у якому є суттєві наукові здобутки. Вагомий внесок у розкриття теоретичних аспектів мотивації навчальної діяльності особистості майбутніх психологів здійснили Л. Карамушка, А. Леонт'єв, А. Маркова, В. Моргун, які акцентували увагу на дослідженні особливостей побудови мотиваційної сфери індивіда, етапів формування мотивів та механізмів їх функціонування у свідомості людини, інтенсифікації та оптимізації педагогічного процесу. Також слід відзначити роботи таких учених, як Є. Ільїн, Є. Никіреєв, Ю. Орлов, В. Семиченко та ін., які досліджували проблеми розкриття важливого ставлення до майбутньої професії в студентів. Вивченню питання мотивації саме навчальної діяльності студентів присвячені роботи таких психологів та педагогів, як А. Вербицький, В. Вілюнас, А. Гебос, О. Гребенюк, Т. Лях, П. Якобсон, В. Якупнін.

Метою статті є вивчення взаємозв'язку мотивів навчальної діяльності з підвищення якості професійної підготовки студентів психологічного профілю та формування мотивації їх ціннісного ставлення до майбутньої професії.

Професіоналізація особистості є традиційно актуальною проблемою в сучасній педагогічній теорії та практиці. Особливий інтерес до фахового становлення майбутніх психологів зумовлюється усвідомленням ними ціннісного ставлення до соціальної значущості їхньої майбутньої професії в соціумі, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування. Наявні тлумачення поняття «мотивація» нерідко ускладнюють однозначне розуміння його змісту. Мотивація, у широкому сенсі розуміння цього поняття, – це все, що викликає активність людини: потреби, інстинкти, емоції, установки тощо.

Механізм мотивації представляє систему взаємопов'язаних та взаємодіючих факторів, засобів, відносин та зв'язків. Для забезпечення ефективності навчання необхідно, щоб особливості організації та постановки навчального процесу на різних етапах освіти відповідали мотиваціям студентів. Крім того, необхідним є постійне підвищення мотиваційної діяльності студентів, тому що саме з нею пов'язана якість освіти у ВНЗ.

Уперше термін «мотивація» вжив А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини». Під мотивацією він пояснював процес, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Представники різних галузей науки (психологи, педагоги, соціологи, біологи й ін.) протягом досить тривалого періоду займаються проблемою мотивації, однак дотепер вона залишається однією з найскладніших. Інтерес до вивчення мотивації обумовлений тим, що вона, будучи одним з основних компонентів будь-якої діяльності, багато в чому визначає її ефективність.

Детермінанти поведінки привернули увагу вчених ще в часи Демокріта. Джерела людської активності були об'єктом уваги Р. Декарта, Т. Гобса, Б. Спінози та інших відомих філософів. Більш широке вивчення мотивації починається в XV ст.

Представники психоаналітичних концепцій розділяють думку З. Фрейда і вважають основою мотивації біологічні інстинкти й потяги, «які під впливом соціальних умов частково придушуються й виступають у своїх непрямих, символічних формах» [4].

У неофрейдистських концепціях (А. Адлер, К. Хорні, Г. Саллівен, Е. Фром) перевага надається міжособистісним стосункам та іншим соціальним моментам, наприклад, прагненню до влади. Отже, мотивація розглядається вже як залежна від зовнішніх, а не від внутрішніх причин. Однак ці дві теорії були не сумісні з науковими уявленнями про соціальну природу людини.

У середині XX в. з'явилася ідея особистісного підходу до мотивації людини Г. Олпорта. У його теорії особистість розглядається як суб'єкт мотивації, людина – насамперед соціальна істота, яка не може розвиватися без контактів з іншими людьми, із суспільством. Він різко виступав проти загальноприйнятого в той час постулату психоаналізу, що розвиток – це адаптація, пристосування людини до навколишнього світу, за якого «природне в людині розуміється як егоїстичне, вороже суспільству» [7], доводячи, що людині властива саме потреба розірвати рівновагу й досягати все нових і нових вершин. Однак мотиви вчений розглядає, не пов'язуючи їх із соціальною детермінацією поведінки.

На думку В. Семиченко, поняття «мотивація» вживається в трьох значеннях: 1) як наявність системи чинників, що спонукають

до відповідної активності, сукупність причин, у силу яких людина діє або не діє в різних ситуаціях; 2) як усвідомлене використання системи збудників, що сприяють активізації певних дій; 3) як процес розгортання певної системи збудників у структурі відповідної діяльності.

Термін «мотивація» використовується в сучасній науці у двоякому розумінні: як визначення системи факторів, що детермінують поведінку (сюди увійшли потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення і багато іншого), і як характеристика процесу чи функції, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні (Рис. 1).

На думку С. Занюка, мотивація – «це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини» [5].



Рис 1. Мотивація як функція

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що мотивація навчальної діяльності – це система мотивів, які спонукають студентську спільноту оволодівати знаннями та способами пізнання, свідомо ставитись до навчання, а до майбутньої професії – як до життєвої цінності.

У цілому під ставленням у філософії розуміється спосіб причетного буття речей як умова виявлення та реалізації прихованих у них властивостей. Ставлення не відображає властивості речей, воно розкривається як форма участі, співучасті в чому-небудь, значимості чого-небудь. Ставлення вказує на зв'язок між предметом (явищем) і суб'єктом, що характеризується значенням першого і другого [13].

Поняття «цінність» близько поняттю «значення». За твердженням С. Анісімова, коли говорять про значення чого-небудь, то, як правило, мають на увазі не сам предмет, а ту роль, яку він може відігравати в житті, діяльності людей із точки зору їх потреб, інтересів, цілей. Залежно від цього значення предмета може змінюватися: бути позитивним або негативним, більш або менш важливим [1]. Зі свого боку, *ціннісне ставлення* розглядається як один із атрибутів соціокультурного існування людини, а *людина* – як носій ціннісного відношення. У цьому дослідженні ціннісне ставлення до майбутньої професії має бути позитивно вмотивованим.

Серед умов створення позитивної мотивації навчання відмічають [3]: відповідність навчального процесу тим цілям, які ставить перед собою студент; задоволення пізнавальних інтересів і потреб студентів у навчальній діяльності; наявність ініціюючих факторів навчання – новизни, дослідницьких і творчих елементів; актуалізацію когнітивних, регуляційних, виконавчих функції і параметрів мотивів (види, рівні, етапи, якості, вияви); диференційованість типів мотивації в різних формах навчання, врахування їх взаємодії; розходження попередньої мотивації, яка є у студента до початку навчання, і власне мотивації навчання, яка повинна регулюватися викладачем; посилення дії спонукальних мотивів, самоствердження і самореалізації в умовах соціального запиту (духовного, інтелектуального і професійного).

Набуття знань, умінь та навичок студентами психологічного профілю в процесі навчання відбувається безпосередньо через дії, спрямовані на вирішення конкретних задач. Ієрархія дій знаходиться в прямій залежності від різних форм мотивації суб'єктів навчання (навчально-пізнавальні мотиви пов'язані з теоретико-пізнавальними способами дій, оволодіння узагальненими способами дій характерно для мотивів самоосвіти тощо). Як підкреслив С. Рубинштейн: «Включення дії у новий, більший контекст додає їй нового змісту і велику внутрішню змістовність, а її мотивації – значну насиченість» [12]. Залежно від того, у яку мотиваційно-змістовну систему включена ця дія, змінюється не лише її спрямованість, але й ефективність виконання. Саме тому необхідним є пристосування педагога до конкретного суб'єкта навчання (особистості студента).

Особливість роботи психолога зумовлена необхідністю постійного тісного душевного контакту з іншою людиною. Це



висуває особливі вимоги до його ціннісно-сміслової сфери, змістові аспекти якої потенційно визначають як конструктивні, так і деструктивні особливості його професійної діяльності, формування мотиваційної готовності (чи неготовності) до неї, впливають на успішність у процесі здобуття професії психолога.

Натомість професіоналізація можлива за умови, коли професія є для студента сферою реалізації його найважливіших особистісних цінностей, можливо, навіть смислу життя, а сам процес здобуття професії забезпечує мотиваційне налаштування на професійну діяльність.

Мотивація до навчання виділяється рядом факторів:

- освітньою системою, освітнім закладом;
- організацією освітнього процесу;
- особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, навички та здібності, рівень запитів, самооцінка, можливість взаємодії з іншими студентами і т.п.);
- суб'єктивними особливостями викладачів, їх ставленням до студентів, до дисципліни, що ним викладається, підхід до справи освіти;
- особливостями організаційного підходу до організації навчального процесу з боку керівника навчального закладу, його зацікавленості у створенні вільного навчального простору, створення умов для творчого розвитку студентства (до цього можна віднести й особливості створення навчальної матеріальної бази, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу, розробка та впровадження можливостей додаткового матеріального заохочення тощо).

До того ж, мотивацію до навчання не можна розглядати тільки з позиції психології навчальної діяльності, а насамперед – із позиції суспільного підходу до освіти взагалі, і до професійної освіти зокрема. Навчальна мотивація системна і характеризується спрямованістю, сталістю й динамічністю [6].

Серед причин, що поліпшують чи погіршують підготовку спеціаліста вищої кваліфікації, великого значення набуває сформованість мотивації щодо навчання, яка, зі свого боку, залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників розвитку особистості, що формуються задовго до студентських років. Мотивація не може з часом не змінюватися. Відтак, якщо мотиваційні чинники суб'єкта

навчального процесу не сприяють якості навчання, то треба допомогти йому їх сформувавши. Спроби такої допомоги будуть, як на наш розсуд, успішними, коли найповніше використовуватиметься потенціал гуманістичного підходу в освіті, що забезпечить «необхідне могутнє реформаційне зрушення, відновлення життєвих цінностей, ... джерелом яких є віра у своє вище покликання, можливість досягти в цьому світі свого ідеалу» [9].

Основне завдання нової системи освіти – підвищення рівня професіоналізації і розвитку особистості. Однією з основних умов підвищення якості професійної підготовки являється врахування ціннісно-мотиваційних факторів навчальної діяльності студентів, які багато в чому визначають процес формування особистості випускників вищого навчального закладу.

Проблема мотивації врахування потреб особистості студента є центральною в дослідженні її властивостей. Мотивація навчання визначається як складне явище, яке формується в навчальній діяльності і залежить від умов організації процесу навчання і активності студента в цьому процесі. З іншого боку – це система цілей, потреб і мотивів, які стимулюють людину успішно оволодівати знаннями, способами пізнання, забезпечуючи свідоме відношення до навчання, активність навчальній діяльності. Отже, навчальна мотивація залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів і проявляється в умовах навчальної діяльності, діяльності студента, яка протікає в рамках навчального процесу, активність студента по засвоєнню нових знань і оволодінню способами їх здобування [10; 11].

Мотиви навчальної діяльності студентів поділяють на внутрішні і зовнішні. До *внутрішніх* належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з набуттям нових знань. *Зовнішні мотиви* зорієнтовані на цінності, що лежать поза навчальною діяльністю: мотиви матеріального заохочення; особисті інтереси, пов'язані з одержанням диплома; побоювання стягнень через неуспішність; мотиви спілкування, престижу серед студентів тощо.

По-справжньому позитивно впливають на діяльність студентів психологічного профілю внутрішні мотиви. Окрім навчальної діяльності, студентам (особливо старших курсів) властива ще й

дослідницька діяльність. До групи внутрішніх мотивів, які впливають на ефективність дослідницької діяльності, відносять прагнення пізнати нове, оволодіти певною інформацією, збагатити власні знання, розширити світогляд, виявити інтелектуальну активність, збагатити власний духовний потенціал тощо. Подані мотиви підвищують ефективність пошукової роботи, з іншого боку, за певних обставин створюються, породжуються в роботі. Такий мотив, як інтерес, здатний забезпечувати формування певних почуттів, думок, дій, що відрізняється конструктивним впливом на результат дослідницької діяльності. Інтерес до пошукової роботи здатний породити інтелектуальну напругу, творчу активність, енергійність, натхнення, вдумливість, прагнення оволодіти якісно новими знаннями, відповідальність за об'єктивність отриманих результатів дослідження [2].

За належністю до етапу навчання виділяють вступну, поточну і заключну мотивацію. Вступна мотивація активізує навчальну діяльність студентів, сприяє формуванню початкового бажання освоїти навчальний матеріал, викликає інтерес до процесу навчання. Поточна мотивація забезпечує оптимальне педагогічне спілкування в процесі навчання, сприяє формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності та підтримує цей інтерес на всіх етапах навчання. Вступна мотивація може здійснюватись у формі бесіди, показу, демонстрації того чи іншого предмета або явища, на яке буде спрямовано весь процес навчання. При цьому основними методами є мотивуючий вступ і мотивуюча демонстрація.

Поточна мотивація використовується для підтримки постійного інтересу до навчальної діяльності. Вона може здійснюватися різними методами навчання відповідно до етапів навчальної діяльності: у процесі пояснення (бесіда, лекція, розповідь); у ході виконання практичних завдань (розв'язання задач, вирішення завдань, виконання лабораторних робіт); у процесі контролю (поточний, підсумковий, заключний тощо) [8].

У навчанні процес мотивації є безперервним, оскільки вивчення будь-якого навчального матеріалу закладає основу для викладання нового. Мотивація не повинна завершуватись при проходженні чергового відрізка навчання, вона має зберігатися й підсилюватися для подальшого навчання. Процес мотивації у навчанні має характер певного циклу, він повторюється на кожному навчальному відрізку

на вищому рівні. Саме тому забезпечення викладачем кожного етапу мотиваційного циклу в навчанні має здійснюватися за допомогою спеціальних прийомів і методів.

Проведений аналіз мотивації до навчання студентів психологічного профілю ВНЗ показав, що, незважаючи на наявність різних концептуальних підходів до розгляду сутності мотивації, обов'язковими є наступні вимоги:

а) необхідність цілеспрямованого впливу на мотивацію навчання студентів із боку педагогів;

б) урахування особливостей мотиваційної сфери тих, хто навчається;

в) створення на певному етапі навчання умов для переведення зовнішньої мотивації у внутрішню.

Крім того, істотні соціально-економічні та політичні перетворення в Україні об'єктивно привели до помітних змін мотивів життєдіяльності студентства психологічного профілю. Це обумовлює необхідність проведення більш детальних теоретичних і практичних досліджень щодо вивчення мотивації ціннісного ставлення студентів психологічного профілю до майбутньої професії.

На думку В. Фролової, важливість оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що, крім набуття знань, практичних навичок і вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу з орієнтації на ціннісний скарб професії психолога. Тобто достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації його особистості.

Отже, можна визначити й обґрунтувати концептуальні положення, закладені в зміст проведеного дослідження:

– мотивацію будь-якого виду діяльності слід розглядати як частину складного системного утворення – мотиваційної сфери особистості, структура якої визначається проекціями основних систем життєдіяльності (поточного життєзабезпечення, особистісного розвитку, навчальної діяльності, соціальної взаємодії, професійного становлення);

– дослідження мотивації навчальної діяльності студентів психологічного профілю значною мірою обумовлено вибором вихідної педагогічної парадигми: особистісного розвитку

майбутнього професіонала і професійного становлення особистості в процесі навчання;

– у контексті необхідності впровадження безперервності освіти, головним завданням освітньої і виховної діяльності вищої школи стає не лише безпосереднє навчання студентів, а формування психологічних механізмів (насамперед мотиваційних основ) подальшого професійного розвитку професіонала;

– у процесі дослідження будь-якої мотиваційної складової слід вивчати не лише ізольовані, відокремлені один від одного види мотивів, а також їх складні, інтегративні комплекси.

Мотивація навчання повинна розглядатися як процес, який спрямовує, регулює й активізує діяльність суб'єкта навчання. Мотивація визначає змістовну вибірковість у навчальній діяльності, впливає на вибір мотивуючих факторів, тому що справжні мотиви краще проявляються в ситуаціях, які створюють необхідність вибору й сповідання ціннісного ставлення до майбутньої професії.

### Література

- 1. Анісімов С. Ф.** Духовні цінності: виробництво і споживання / С.Ф. Анісімов. – М.: Думка, 1988. – 178 с. **2. Бачієва Л. О.** Мотивація дослідницької діяльності магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей [Електронний ресурс] / Л. О. Бачієва. – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_25\\_1/bahieva.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/bahieva.pdf).
- 3. Журавльова О. І.** Сучасні проблеми мотивації педагогічної діяльності в процесі навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / О. І. Журавльова. – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_8\\_2/doc\\_pdf/juravleva.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/juravleva.pdf). **4. Занюк С. С.** Тренінг особистісної причинності як метод формування мотивації навчання. Психологія / С. С. Занюк. – К.: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Вип. 2(9), ч. 1., 2000. – 176 с. **5. Занюк С. С.** Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників, Практична психологія та соціальна робота / С. С. Занюк. К.: Либідь. – 42 с. **6. Зимняя И. А.** Педагогическая психология: [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с. **7. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. **8. Коваленко О. Е.** Методика професійного навчання: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / О. Е. Коваленко. – Х.: Видавництво НУА, 2005. – 360 с. **9. Левченко О. О.** До вирішення проблеми наближення культурного ідеалу молоді в сучасному вищому навчальному закладі: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля /

[за заг. ред. проф. О. Л. Голубенка] / Ч.1. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2002. **10. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения : [кн. для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. **11. Підгородецька В. М.** Проблема формування мотивації навчальної діяльності студентів / В. М. Підгорецька // Научный прогресс на рубеже тысячелетий – 2007 : материалы II международной научно-практической конференции, 1-15 июня. 2007 г. – Днепропетровск : Наука и образование, 2007. – Т. 9. – С. 23-26. **12. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с. **13. Сучасний** філософський словник / [під заг. ред. проф. Е. Кемерова]. – Лондон; Фракфурт-на-Майні, Париж; Люксембург; Москва; Мінськ : ПАНКПРИНТД, 1998. – 1064 с.

### SUMMARY

#### **Sholoh O. Motivation peculiarities of value-based attitude to future career in psychological-profile students' training activities.**

The paper presents the basic principles of academic motivation forming to future careers. We characterize modern scientific views on the issue of students' motivation for a successful future career building in psychological profiling. The article identifies motivational influences that affect the levels of prospective specialist willingness to practice.

Motivation of educational activity is an important component of any technology education. It depends on the ability of education stakeholders to work together, development and formation of individual's active life position, and as a result – the quality of education. Taking into account the motivational factors of students' learning activities there is a prerequisite for improving the quality of vocational training of the students as future professionals. This is due to the fact that today's society demands from a person understanding of an ongoing choice, assuming of responsibility for the life, continuous learning, personal and professional level improvement, solution of the problems concerning life goals and values setting to obtain higher professional education.

Problems with psychology skills development is that, apart from knowledge and practical skills acquisition, there is a necessity of carrying out work on targeting. That sufficient level of a future psychologist training is possible on condition a certain level of development and fulfillment of his personality is reached.

The motivational factors of students' learning activities are a prerequisite for improving the quality of students' vocational training, their becoming prospective specialists which results in the formation of a graduate's individuality.

*Key words:* academic motivation, student's personality, the quality of vocational training, meaningful impact on motivation.

### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бабченко Наталія Василівна**, аспірантка; Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.
2. **Бондаренко Зоя Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара.
3. **Бухун Андрій Григорович**, здобувач; Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
4. **Величко Владислав Євгенович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент; Донбаський державний педагогічний університет.
5. **Вербенець Анна Андріївна**, аспірантка; Криворізький державний педагогічний університет.
6. **Висоцька Любов Віталіївна**, здобувачка; Криворізький державний педагогічний університет.
7. **Вознюк Лідія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».
8. **Волощук Глона Аркадійвна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
9. **Гришак Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Херсонський державний університет.
10. **Гулай Ольга Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, Луцький національний технічний університет.
11. **Дорогань Андрій Андрійович**, навчальний майстер; Криворізький державний педагогічний університет.
12. **Індиченко Лариса Сергіївна**, старший викладач; Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара.
13. **Іншаков Артур Євгенович**, кандидат філологічних наук, старший викладач, Криворізький державний педагогічний університет.
14. **Кажан Юлія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Маріупольській державний університет.
15. **Ковальчук Ірина Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».
16. **Костюк Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, викладач; Національний університет «Острозька академія».
17. **Кудряк Світлана Миколаївна**, здобувач; Університет менеджменту освіти НАПН України.
18. **Кучерган Єлизавета Валеріївна**, викладач; Криворізький державний педагогічний університет.
19. **Лисенко Юлія Олегівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

20. **Манелюк Аліна Володимирівна**, викладач, Національний університет біоресурсів і природокористування України.
21. **Побоча Тетяна Дмитрівна**, старший викладач; Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».
22. **Приходькіна Наталія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Університет менеджменту освіти НАПН України.
23. **Потапенко Олег Борисович**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
24. **Рассовицька Марина Віталіївна**, аспірантка; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.
25. **Рибалко Антоніна Павлієвна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент; Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця.
26. **Рожелюк Ірина Ярославівна**, викладач; Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова.
27. **Садова Віта Вадимівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
28. **Скороход Георгій Ісаакович**, кандидат технічних наук, доцент; Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара.
29. **Теплицький Олександр Ілліч**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
30. **Ткач Юлія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Чернігівський національний технологічний університет.
31. **Тимошко Ганна Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор; Університет менеджменту освіти НАПН України.
32. **Томашевський Володимир Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
33. **Усатенко Віра Миколаївна**, стажист-дослідник; Університет менеджменту освіти НАПН України.
34. **Філатов Саргій Валентинович**, кандидат технічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.
35. **Черевко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара.
36. **Шолох Олена Анатоліївна**, викладач; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.
37. **Шуппе Людмила Володимирівна**, аспірантка; Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова.
38. **Щербина Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент; Криворізький державний педагогічний університет.



## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ**Бондаренко З.**

Сучасні підходи до виховання студентської молоді в умовах вищого навчального закладу.....3

**Величко В.**

Сучасні підходи до використання ІКТ у процесі підготовки майбутніх учителів математики, фізики та інформатики.....17

**Гулай О.**

Структура та особливості формування професійної компетентності майбутніх інженерів.....27

**Дорогань А.**

Формування професійно важливих якостей майбутніх учителів трудового навчання.....36

**Манелюк А.**

Формування змісту підготовки бакалаврів із комп'ютерних наук в аспекті компетентнісного підходу.....43

**Рассовицька М.**

Проблеми підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки до використання мобільних і хмарних технологій у професійній діяльності у професійній діяльності.....52

**Рибалко А.**

Використання компетентнісно орієнтованих завдань у процесі математичної підготовки майбутніх економістів.....62

**Рожелюк І.**

Теоретичні засади формування готовності майбутніх викладачів іноземної мови до моніторингової діяльності.....72

**Садова В.**

Дидактичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи.....84

**Теплицький О.**

Використання елементів комп'ютерного моделювання у проведенні лабораторних робіт із загальнотехнічних дисциплін.....92

**Томашевський В.**

Деякі аспекти сформованості естетичної культури майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах.....99

**Шуппе Л.**

Особливості проектування й організації фахової підготовки бакалаврів романської філології в університетах Франції і Бельгії.....109

**Щербина С.**

Формування духовно-моральних цінностей у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.....121

**РОЗДІЛ 2****ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ****Вознюк Л.**

Методологічна культура вчителя: проблеми формування та розвитку.....131

**Костюк О.**

Соціальне партнерство «школа – родина – громада» в антибулінгові роботі з учнівською молоддю Канади.....143

**Кудляк С.**

Фактори впливу організаційно-педагогічної діяльності керівника на вибір стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу.....154

**Лисенко Ю.**

Мистецька освіта дорослих і людей похилого віку: досвід, проблеми та перспективи.....165

**Тимошко Г.**

Теоретико-методологічний базис розвитку організаційної культури в теорії та практиці управління загальноосвітнім навчальним закладом.....177

**Усатенко В.**

Основні чинники розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в умовах інноваційного освітнього середовища.....189

## РОЗДІЛ 3

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

**Бабченко Н.**

Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки магістрів з фізики у ВНЗ Польщі.....201

**Бухун А.**

Громадянська компетентність майбутніх офіцерів: допрофесійний етап розвитку та система компетентностей...209

**Волощук І.**

Використання інноваційних форм методичної роботи з молодими вчителями для забезпечення їх педагогічного зростання.....220

**Гришак С.**

Міжнародні правові стандарти ООН щодо рівності жінок і чоловіків як чинник розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі.....229

**Інішаков А.**

Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях.....240

**Кучерган Є.**

Здоров'я майбутнього учителя: резерви пропедевтичної роботи.....247

**Приходькіна Н.**

Основні теоретичні концепції медіаосвіти.....264

**Ткач Ю.**

Педагогічні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.....277

**Черевко С., Індиченко Л.**

Сучасні проблеми формування здорового способу життя студентської молоді.....287

**Кажан Ю.**

Робота з текстами для читання в процесі вивчення німецької мови на базі англійської.....300

**РОЗДІЛ 4****ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ  
ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ*****Вербенець А.***

Особливості освітнього мейнстрімінгу в республіці Мальта  
(1990-2000 рр.).....312

***Висоцька Л.***

Тематичний зміст шкільної правової освіти у другій половині  
XX століття.....324

***Побоча Т.***

Система післядипломної педагогічної освіти сучасної України:  
нормативно-правове регулювання.....333

***Потапенко О.***

Роль освіти у становленні та розвитку українського  
козацтва.....342

**РОЗДІЛ 5****ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ  
В ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ*****Ковальчук І.***

Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів  
технологій у післядипломній педагогічній освіті.....351

***Скороход Г.***

Решение логических задач как база для развития логического  
мышления и умения решать задачи.....362

***Філатов С.***

Мотиваційне забезпечення професійного навчання інженерів-  
педагогів автотранспортного профілю.....371

***Шолох О.***

Особливості мотивації ціннісного ставлення до майбутньої  
професії у навчальній діяльності студентів психологічного  
профілю.....379

**Відомості про авторів.....391**

Наукове видання

**Педагогіка вищої та середньої школи**

Збірник наукових праць

Випуск 49

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор Т. О. Дороніна

Літературні редактори:

Бузько С. А., кандидат філологічних наук, доцент, КДПУ  
Малоіван М. В., кандидат педагогічних наук, викладач, КДПУ

Технічні редактори:

Іванова В. В., кандидат педагогічних наук, доцент, КДПУ  
Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент, КДПУ

Підписано до друку 17.02.2017 р.

Формат 60x84/16. Папір офс. Друк офс. Ум. друк. арк. 17,56  
Гарнітура Times New Roman. Наклад: 100 прим.,

**Замовлення №**

Видавець: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»  
м. Київ, вул. Бориспільська, 9,  
Свідоцтво серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: Типографія «Айс Принт»  
Тел: +38(063)231-92-82, +38(048)735-92-83

Site: [www.ice-print.com.ua](http://www.ice-print.com.ua)  
E-mail: [info@ice-print.com.ua](mailto:info@ice-print.com.ua)