

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 64, Т. 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 64. 168 с. Т. 2.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 15844-4316P від 16.10.2009 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

**Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).**

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 10 від 26.06.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 18.06.2019.
Підписано до друку 01.07.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Ю. М. Косенко</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – СЕРЕДИНА 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТЬ).....	5
<i>Т. Д. Побоча</i> ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ПОВОЄННИЙ ЧАС (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-Х ХХ СТ.).....	10
<i>А. С. Поливана</i> МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (60-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	16

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Н. М. Компанець</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІОМЕДИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	24
<i>Н. П. Лещій</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ	29
<i>К. І. Маслоva</i> МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ЧИННИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	34
<i>Н. Подковиророфф</i> ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КІПР З ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	37
<i>Т. Г. Соловйова</i> ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	43
<i>О. П. Цвид-Гром, О. А. Рейда, К. С. Івлєва</i> СУГЕСТОПЕДІЯ В РАМКАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	52

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>С. В. Драновська</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	56
<i>Н. О. Казьміна, Л. О. Калужська, С. С. Кірсанова, Г. М. Фаліна</i> ВИКОРИСТАННЯ РИМУВАНЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	61

<i>Н. Ю. Коханова</i> ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ.....	65
<i>В. В. Мішедченко</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	70
<i>Н. А. Молодиченко, В. В. Молодиченко</i> ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	75

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. М. Моренко</i> СТАН СФОРМОВАНOSTI ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	80
<i>І. І. Облес</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БОГОСЛОВ'Я.....	85
<i>Г. Д. Олексів, О. І. Шийка</i> РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ: СВІТОВИЙ АСПЕКТ.....	91
<i>В. П. Олло</i> РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	96
<i>В. П. Опанасенко</i> ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ MASTERSCADА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	100
<i>М. С. Пилявець</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ З ПРОФЕСІЙ «ЕЛЕКТРОГАЗОЗВАРНИК», «МОНТАЖНИК САНИТАРНО-ТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ І УСТАТКУВАННЯ».....	106
<i>Ю. Ю. Руденко</i> ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	112
<i>А. М. Сільвейстр, М. О. Моклюк</i> ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ Й УКРАЇНІ.....	118
<i>А. О. Склярєнко</i> ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	123
<i>В. Д. Сологуб</i> ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВИКОНАВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КЛАСИЧНА ГІТАРА» В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (НА ПРИКЛАДІ ВП «МФ КНУКІМ»).....	128

<i>Л. О. Сущенко, Ю. Є. Зубцова</i> ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ГАРМОНІЗАЦІЯ ПРІОРИТЕТІВ.....	134
<i>О. М. Трифонова</i> ТРИЄДИНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	139
<i>О. О. Цибанюк</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ: ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	144
<i>Г. А. Чередніченко</i> НАЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ.....	149
<i>Ю. М. Шевченко</i> СТРАТЕГІЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	154
<i>О. В. Ярошенко</i> ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	161

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.83

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.1>**Ю. М. Косенко**

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – СЕРЕДИНА 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТЬ)

У статті проаналізовано процес становлення та розвитку шкільної суспільствознавчої освіти з другої половини ХІХ – до середини 30-х років ХХ століть, досліджено організаційно-педагогічні засади викладання дисциплін суспільствознавчого змісту, розкрито змістове наповнення та методи навчання зазначених дисциплін у дореволюційний період.

У дослідженні пропонується авторський погляд на процес викладання суспільствознавчих предметів у школах України в період національно-визвольних змагань 1917–1921 років, висвітлено заходи та діяльність діячів освіти часів Української Народної Республіки та Української держави Павла Скоропадського, які були спрямовані на формування в українських школярів національної картини світу на основі вивчення минулого й сьогодення Батьківщини, його економічних стосунків, традицій, релігії в школах на уроках суспільствознавчого змісту.

У статті описано складний процес створення підручників суспільствознавчого змісту для українських учнів, зазначено дефіцит навчальних книг для тодішніх початкових і середніх навчальних закладів України, підкреслено значення діяльності М. Грушевського, С. Єфремова, І. Крип'якевича у патріотичному вихованні й формуванні правдивих знань про минуле українського народу й активної громадської позиції в українській молоді.

Вказано на кардинально нові підходи в навчанні дітей предметів суспільствознавчого змісту після встановлення більшовицької влади в Україні. Зазначено, що у перші десятиліття радянської влади в школах України було запроваджено альтернативні класно-урочній системі нові форми організації та методи викладання суспільних дисциплін. У статті наголошується на скасуванні таких суспільствознавчих предметів, як Закон Божий, історія, в радянських школах і впровадженні комплексного навчання, яке складалося із двох концентрів. Під час навчання в першому концентрі діти знайомилися із суспільствознавчою інформацією комплексно – разом із темами природничого змісту та працею, а в другому концентрі суспільствознавство викладалося як окрема навчальна дисципліна, завданням якої було формування нового, побудованого на іншій ідеологічній платформі, світогляду радянських учнів.

Ключові слова: суспільствознавча освіта, методи навчання, середня школа, історія навчання суспільствознавчих предметів.

Постановка проблеми. З метою підвищення ефективності формування суспільствознавчих знань в учнів загальноосвітніх закладів науковці неодноразово зверталися до досвіду попередніх поколінь, адже сучасна українська шкільна суспільствознавча освіта є продуктом тривалого процесу розвитку. Суспільствознавство є однією з важливих галузей сучасної національної освіти. Її розвиток тісно пов'язаний із проблемами відбору найбільш оптимальних методів і прийомів навчання, удосконалення організації навчального процесу та відбору змісту, що відповідає часу й суспільним запитам. Тому звернення до досвіду попередніх поколінь, на нашу думку, є актуальним

як із позицій теоретичних узагальнень, так і освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми навчання суспільствознавчих предметів зверталися Б. Всесвятський, Н. Гейніке, Ф. Гофман, М. Гриценко, С. Дзюбинський, Б. Жаворонков, А. Пінкевич, М. Пістрак, О. Рівін, Я. Ряппо, К. Сівков, С. Сингалевич, В. Стратен, Ф. Черняхівський, С. Шацький, які відіграли значну роль у становленні й розвитку методики радянського шкільного суспільствознавства. Багато теоретичних положень і фактичного матеріалу, які об'єктивно характеризують розвиток суспільствознавчої освіти з другої половини ХІХ – до середини

30-х років ХХ століть, містяться в працях сучасних дослідників В. Арешонкова, Н. Гупана, Л. Жукової, І. Мітюкової, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Смагіна, Т. Теремецької, Г. Чернової, Н. Ярош та інших.

Мета статті полягає у висвітленні процесу становлення суспільствознавчої освіти в школах України в період з другої половини ХІХ до середини 30-х років ХХ століть.

Виклад основного матеріалу. Зростання уваги до питання формування суспільствознавчих знань відбувається в другій половині ХІХ – на початку ХХ століть. За даними Н. Ярош, потреба у формуванні в учнів середніх закладів Російської імперії нових моральних засад і гуманітарних знань привела до збільшення кількості годин на вивчення таких суспільствознавчих предметів, як історія, філософська пропедевтика, законодавство та Закон Божий. Зміст зазначених дисциплін стосувався основ економічних знань, історії церкви, російської та всесвітньої історії [1].

У своєму дослідженні Л. Медвідь підкреслювала важливість суспільствознавчої освіти для гімназій, до навчальних планів яких входили історія, статистика, філософія та політекономія [2].

На думку О. Пометун і Г. Фреймана, серед тогочасних суспільствознавчих предметів провідне місце займала історія. Вчені стверджують, що наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть курс історії мав концентричну структуру і був розрахований на декількаразовий розгляд одних і тих самих хронологічних відрізків історичного минулого, кожного разу підвищуючи рівень аналізу. Варто зауважити, що з деякими епізодами української історії школярі знайомилися в межах вивчення тем, присвячених питанням заснування, розквіту та занепаду Русі, діяльності Києво-Печерської лаври, життя святих, які мешкали на українській землі. Зазначені теми вчителями подавалися відповідно до офіційних концептуальних засад розвитку російської державності.

Аналізуючи зміст шкільної суспільствознавчої освіти дореволюційного періоду, В. Арешонков виділив три підходи: знаннєвий, культурологічний і діяльнісний. На його думку, знаннєвий підхід (1900–1914 рр.) існував у межах парадигми «школи навчання», культурологічний (1915–1917 рр.) був започаткований і діяв у межах матеріальних і духовних надбань народу, діяльнісний (1917–1918 рр.) був розроблений з метою застосування теоретичних знань на практиці. Схожі погляди відстоювали М. Демков, П. Каптерев, М. Рубінштейн і П. Блонський [3].

Основними методами, які використовувалися тоді у процесі навчання предметів суспільствознавчого змісту, було заучування дітьми уривків напам'ять, переказ, бесіди, розповіді, диспути, самостійна робота та інші. Необхідно вказати на широке використання наочно-дидактич-

них посібників, таких як картини, карти, схеми, плани тощо [4].

Розгортання суспільствознавчої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України знайшло своє відображення в період національно-визвольних змагань 1917–1921 років. Генеральний секретар народної освіти УНР І. Стешенко у «Циркулярі до директорів середніх шкіл усіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України» наголошував на вихованні дітей у дусі поваги до нового суспільного ладу. У цьому документі вказувалося на необхідності введення нового навчального предмета – українознавства, завданням якого було формування в школярів цілісних знань про Україну й світове українство у всій повноті їх часово-просторового буття. За циркуляром, пропонувалося використовувати такі форми організації навчального процесу, як екскурсії по пам'ятних історичних місцях, гуртки для позакласного вивчення історії тощо. Варто зауважити, що в 1917–1918 навчальному році в усіх школах УНР обов'язковим став навчальний предмет – історія України.

Після встановлення на українських землях у квітні 1918 року гетьманату курс на вивчення школярами українського суспільства продовжився. Міністр освіти Української держави М. Василенко розробляє закон про обов'язкове навчання українською мовою, викладання української літератури, історії та географії України в усіх середніх навчальних закладах.

Спеціальна комісія при Міністерстві освіти розробила нові навчальні плани й програми для початкових шкіл і гімназій. Видавничим відділом Міністерства освіти було оголошено конкурси на друк підручників «Історія України» для початкової школи, «Історія України» (елементарний курс) для середньої школи та старших класів; «Історія української літератури», «Географія України з економічними нарисами», «Економічна географія» для старших класів. Для реалізації цієї програми гетьманом П. Скоропадським було виділено 3 млн карбованців.

В. Кузьменко вважає, що під час вивчення суспільствознавчих предметів у школярів формувалася національна картина світу, оскільки на уроках вивчали матеріал, пов'язаний з навколишньою природою, життям і діяльністю людей рідного краю. За автором, національна картина світу була підґрунтям для формування в учнів знань про минуле й сьогодення України, правовідносин на її терені, економічних стосунків тощо.

За даними В. Кузьменка, провідними методами навчання в школах України тоді були бесіди, колективні читання, ознайомлення з народними творами, екскурсії. Школярі отримували інформацію, яка допомагала їм усвідомити свою історію і національне походження. За автором, з цією метою вчи-

телі використовували художні твори, поезію, праці Т. Шевченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, Лесі Українки, І. Франка, П. Чубинського та інших. Для глибокого розуміння дітьми українського народу у тодішніх школах використовувалися старовинний одяг, вишивки, посуд, різьблення тощо. На переконання науковця, все це давало змогу інтегрувати отримані знання з різних дисциплін суспільствознавчого змісту в цілісні уявлення про людські стосунки і життя на теренах України [5].

У часи Директорії велике значення приділялося історії України, тому цей предмет викладання в початковій та середній школі. Варто зауважити, що в цей період актуальною залишалася проблема дефіциту підручників суспільствознавчого змісту. Міністр освіти УНР Н. Григорієв наголошував на їх нестачі для всіх шкіл, хоч вже починаючи із 1917 року виходять друком «Ілюстрована історія України» М. Грушевського, «Історія українського письменства» С. Єфремова, «Оповідання з історії України» та «Коротка історія України для початкових шкіл І. Крип'якевича (1918 р.) та інші [2].

З приходом радянської влади в Україну розпочинається будівництво нової школи й, відповідно, змінюється змістове наповнення предметів суспільствознавчої галузі. Кардинально нові підходи до навчально-виховного процесу запропонували тодішні радянські науковці й методисти: Б. Всесвятський, Ф. Гофман, С. Дзюбинський, Б. Жаворонков, А. Пінкевич, М. Пістрак, О. Рівін, Я. Ряппо, К. Сівков, С. Сингалевич, Ф. Черняхівський, С. Шацький та інші, які знайшли альтернативу «буржуазній» класно-урочній системі у вигляді бригадно-лабораторних робіт, застосування отриманих знань на практиці (бесіди із селянами і робітниками, виступи із доповідями, участь у виставах і маніфестаціях), метод проєктів (навчально-виробничі завдання суспільно-корисного значення), метод тестів, комплексний метод, дальтон-план, метод пошуку та інші.

В. Кузьменко вважає, що під час організації навчання суспільних дисциплін тодішні педагоги використовували переважно радянські газети, журнали та брошури [5]. На нашу думку, під час вивчення деяких тем учителі дозволяли собі використовувати підручники дореволюційних часів, але така практика поступово зменшувалася.

Народний комісар освіти УСРР В. Затонський уважав, що традиційні курси античності і середніх віків лише відволікають школярів від сучасних проблем. Він наголошував на необхідності вчити радянських школярів на прикладах сучасного життя, включивши до переліку предметів історію праці, історію культури та соціологію [1].

Необхідно зауважити, що в 1920/1921 навчальному році запроваджувалися зразкові навчальні плани для системи єдиних трудових шкіл. За ними суспільствознавча освіта в учнів формувалася на

таких навчальних предметах, як: історія культури (від первісного ладу – до кінця XVIII століття), нова і новітня історія Заходу і Росії, основи економічної науки, історія соціалізму. Програма пропонувала два варіанти погодинного навантаження – мінімальний і максимальний. За максимальним планом на вивчення предметів суспільствознавчого змісту відводилася 31 година на тиждень. Кількість годин розподіляв учитель залежно від власного бачення значимості навчальної дисципліни у розвитку дитини, забезпечення наочно-дидактичними посібниками, підручниками, мотивації школярів тощо.

У наступному 1921/1922 навчальному році чотири вищезгадані суспільствознавчі предмети були об'єднані в єдину навчальну дисципліну – «Суспільствознавство», якій відводилася особлива роль – формування соціально-активних осіб із новим світоглядом на основі класового підходу розвитку суспільства.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про відсутність чітких поглядів на організацію системи суспільствознавчої освіти в школах України у перші роки більшовицької влади. Не було однаковості в програмах, вимогах і рекомендаціях, пропонувалися нові форми і методи проведення уроків суспільствознавчого змісту, які не пройшли апробацію. Все це свідчить про відсутність тоді єдиної освітньої концепції в СРСР.

Першою дієвою спробою реалізації радянської концепції загальної освіти стала комплексна система навчання. В Україні вона була введена в 1924/1925 навчальному році. Відповідно до неї школа складалася з двох концентрів: початкова школа (перший концентр), 5–7 класи (другий концентр). Програма першого концентру не мала навчальних предметів. Знання діти отримували інтегровано відповідно до трьох тематичних блоків: Природа – Праця – Суспільство.

У першому концентрі навчальні програми із суспільствознавства будувалися комплексно за лінією: рідний дім – дитячі установи – рідне село – місто – волость – повіт – губернія – країна – планета Земля [6]. У другому концентрі суспільствознавство викладалося як окрема навчальна дисципліна. О. Стражев вважає, що саме цей навчальний предмет сприяв усвідомленню учнями радянського суспільного й державного ладу, через спостереження за суспільною діяльністю та участю в ній [7].

За даними Т. Теремецької, в цей час у школах також були впроваджені й інші суспільствознавчі курси, такі як «Політекономія», «Конституції СРСР» і «Політграмота». За автором, згадані навчальні предмети в комплексі із курсом «Суспільствознавство» були покликані транслювати основні постулати партії та радянського уряду у свідомість молоді [8].

За даними О. Пометун і Л. Пироженко, із середини 20-х років і до середини 30-х років ХХ століття навчання проводилося без уроків і розкладу, у формі діалогу учнів, які, самостійно вивчивши окремі теми, навчали інших дітей [9]. Необхідно зазначити, що у межах шкільного суспільствознавства школярі знайомилися не тільки із постреволюційною сучасністю, але й отримували історичні знання у межах таких тем, як: обмін між містом і селом, обробна та сільськогосподарська промисловість, історія революційного руху, світове господарство й імперіалізм, імперіалістична війна і революція, радянська влада та радянське будівництво [10].

У контексті вивчення історії радянської України й Росії діти в обмеженому обсязі знайомилися й з питаннями всесвітньої історії. Увага дітей зверталася лише на окремі події і явища з метою позитивного висвітлення інтернаціоналізму, міжнародного пролетарського та комуністичного рухів тощо [8].

На думку сучасних дослідників (В. Арешонков, К. Баханов, І. Смагін, А. Старєва, О. Пометун, Г. Фрейман, Н. Ярош та інші), застосування комплексних програм у навчанні суспільствознавчих предметів призвело до низки недоліків. Були порушені природні зв'язки між навчальними предметами, що призвело до значних прогалин у знаннях дітей, нераціональної витрати вчителями навчального часу, і, як наслідок, у школярів спостерігалось повне нерозуміння історичних явищ і процесів розвитку суспільства, відсутність системних знань і практичних предметних умінь і навичок. Учені зазначають, що навчальний предмет «Суспільствознавство», яке викладалось у другому концентрі (5–7 класи) поєднувало в собі хаотичне нагромадження окремих знань з історії, економіки, філософії, соціології, правознавства, культурології тощо.

Варто зауважити, що на початок 30-х років потреба перебудови шкільної суспільствознавчої освіти ставала все більш відчутнішою. За постановою ЦК ВКП (б) від 5 вересня 1931 року «Про початкову та середню школу» було відновлено предметне викладання. «Суспільствознавство» почали викладали з 1-го класу з навантаженням 2 години на тиждень із поступовим збільшенням кількості годин до 4 – у 4-му класі.

За даними Л. Пироженко, програми із суспільствознавства у 1932–1933 роках були піддані значній критиці за перевантаженість навчальним матеріалом, відсутність міжпредметних зв'язків і недостатність історичного підходу [11].

Висновки і пропозиції. Отже, в дореволюційний період у школах України діти знайомилися з елементарними теологічними, історичними, економічними та правовими знаннями у межах таких навчальних предметів, як російська та всесвітня історія (історія Стародавнього світу, істо-

рія Середніх віків та історія Нового часу), Закон Божий, філософська пропедевтика тощо.

У добу боротьби за українську державність в 1917–1921 роках в основу суспільствознавчої освіти були покладені ідеї національної ідентичності, самобутності українського народу, його традицій, звичаїв, культури, політики.

За часів перших десятиліть влади ВКП(б) на українських землях шкільна суспільствознавча освіта зазнала відчутних змін, які привели до впровадження нових малоефективних форм організації навчально-виховного процесу та методів і прийомів навчання, що призвело до низької результативності засвоєння учнями суспільствознавчих знань і вмінь.

Список використаної літератури:

1. Ярош Н.В. Становлення суспільствознавчої освіти у школах України. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 190–195.
2. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібник. Київ : Вікар. 335 с.
3. Арешонков В.Ю. Періодизація процесу розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти у ХХ столітті. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. Вип. 60. С. 53–57.
4. Косенко Ю.М. Становлення та розвиток спеціальної методики навчання історії : монографія (друга половина ХІХ – початок ХХІ століть). Букрек, 2016. 216 с.
5. Кузьменко В.В. Формування національної картини світу в учнів у школах України в перші післяреволюційні роки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. 60. С. 10–16.
6. Арешонков В.Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в школах України за програмами 1923–1924 років. *Науковий вісник Кременецького обласного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2013. Вип. 2. С. 3–9.
7. Стражева А.И. Преподавание истории в советской школе за 40 лет (1917–1957 гг.). *Преподавание истории в школе*. 2002. № 2. С. 39–49.
8. Теремецька Т.В. Тенденція реформування шкільної історичної освіти в УСРР в 1920-х роках. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 6. Історичні науки*. Вип. 12 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. С. 182–187.
9. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : АСК, 2004. 192 с.
10. Смагін І.І. Шкільне суспільствознавство та підручникотворення з суспільствознавчих навчаль-

них предметів у 20–30-ті роки ХХ століття. *Імідж сучасного педагога : часопис Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*. 2008. № 5. С. 111–115.

11. Пироженко Л.В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 304 с.

Kosenko Yu. Formation and development of school social science education in Ukraine (the second half of the XIX – the middle of the 30-th years of the 20-th century)

The article analyzes the process of formation and development of school social science education from the second half of the nineteenth to the mid-1930s, the organizational and pedagogical principles of the teaching of the disciplines of social science content are explored, the content and methods of teaching these disciplines in the pre-revolutionary period are revealed.

The study proposes an author's view on the process of teaching social science subjects in schools of Ukraine during the period of national liberation competitions of 1917–1921, the events and activities of education figures of the Ukrainian National Republic and the Ukrainian state of Pavlo Skoropadsky, which were aimed at the formation of a national worldview in Ukrainian pupils on the basis of studying the past and present of the Motherland, its economic relations, traditions, religion in schools at the lessons of social science content.

The article describes the complicated process of creating textbooks for social science content for Ukrainian children, noted the shortage of educational books for primary and secondary schools of Ukraine at that time, emphasized the importance of the activities of M. Hrushevsky, S. Yefremov, I. Krypyakevich in patriotic education and the formation of true knowledge about the past of the Ukrainian people and an active social position in Ukrainian youth.

Cardinally new approaches to teaching children to subjects of social science content after the establishment of Bolshevik authorities in Ukraine have been noted. It is noted that in the first decades of Soviet power in schools of Ukraine, new forms of organization and methods of teaching social disciplines were introduced. The article emphasizes the abolition of such social science subjects as the Law of God, history in Soviet schools and the introduction of integrated education, which consisted of two concentrators. While studying in the first concentration, the children became acquainted with the social science information in a complex way, along with the themes of natural content and work, while in the second concentrate, social science was taught as a separate educational discipline, the task of which was the formation of a new, constructed on another ideological platform, the outlook of Soviet schoolchildren.

Key words: social science education, teaching methods, secondary school, history of teaching social science subjects.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.2>**Т. Д. Побоча**

старший викладач кафедри виховання, культури здоров'я,
професійної та позашкільної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ПОВОЄННИЙ ЧАС (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-Х ХХ СТ.)

На підставі аналізу наказів Міністерства освіти УРСР другої половини 40-х рр. ХХ ст. зроблено висновок про наявність низки провідних тенденцій у формуванні змісту курсів підвищення кваліфікації працівників освіти: посилення вимог щодо ідейно-політичного рівня вчителів та керівних кадрів освітньої галузі, що відбувалося шляхом лекцій, семінарів, самостійного опрацювання рішень партійних з'їздів, постанов, творів «класиків» марксизму-ленінізму; розвиток науково-методичної підготовки вчителів з окремих предметів, які чи вводилися до навчальних планів (логіка, психологія), чи вже були наявні, але рівень обізнаності (та/чи ідеологічної зрілості) вчителів був недостатнім (фізика, російська та українська література, історія тощо), тому запроваджувалися обласні дво-, чотирьох- і п'ятиденні семінари, якими охоплювалися значна кількість викладачів; зародження, зміцнення та поширення тенденції щодо вивчення, узагальнення, популяризації та наслідування передового досвіду кращих вчителів та шкіл; пошук ефективних очно-заочних форм підвищення кваліфікації вчителів: семінари, конференції, методкущі, лекції, доповіді, співпраця із педагогічними закладами вищої освіти (залучення до роботи у післядипломній педагогічній освіті викладачів педагогічних і учительських інститутів, які мали проводити виїзні консультації); використання часу літніх та зимових канікул (зокрема, влітку 1948 р. було організовано місячні курси для вчителів англійської та французької мови; а влітку 1949 р. – для викладачів природознавства; влітку 1950 р. – вчителі I–IV; V–X класів та викладачі фізичного виховання тощо).

Наголошено, що на початку періоду регулювання змістового наповнення підвищення кваліфікації вчителів виключно наказами МО України, що відображали зміни пріоритетів освітньої політики СРСР. Ситуацію було подолано лише на початку 50-х. Коли відсутність єдиних програм та планів із підвищення кваліфікації вчителів різного фаху було виправлено, шляхом введення єдиної системи підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: зміст освіти, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, накази Міністерства освіти України.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти все більшого розгортання набуває ідея неперервності, яку тлумачать переважно як можливість особи реалізовувати свої освітні потреби впродовж всього життя. На наше переконання, визначена ідея в освітній галузі вже має і досвід втілення, і сталі традиції. Зокрема це стосується системи підвищення кваліфікації вчителів, які, на сьогодні, зобов'язані проходити відповідне навчання раз на п'ять років. Сучасне реформування цієї сфери надає вчителям низку можливостей, задля професійного самовдосконалення, що свідчить про своєрідний «відхід» від жорсткого унормування, авторитаризму школи минулого та ствердження певної децентралізації процесу підвищення кваліфікації вчителів. Це, безумовно, позитивна тенденція в аспекті «свободи вибору» особистості, проте остаточно не розв'язаним є питання стандартизації, легітимізації та визнання отриманих вчителями документів, що б підтвер-

джували здобуття ними тих, чи тих нових компетентностей. З вказаних позицій в пригоді може стати вивчення педагогічного досвіду, який здобула вітчизняна система післядипломної педагогічної освіти у найбільш скрутні для країни часи, до числа яких відносимо повоєнне десятиріччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні проблеми розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів достатньо широко представлені у сучасному науково-педагогічному дискурсі. Теоретико-методологічні засади та організаційно-педагогічні умови функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників та післядипломної педагогічної освіти в Україні висвітлено в роботах С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, П. Пуховської, В. Пуцова, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Є. Чернишової. Значна кількість робіт вчених присвячена розгляду окремих аспектів підвищення кваліфікації вчителя: методична підготовка вчите-

лів до роботи із різними віковими категоріями учнів (О. Варецька, О. Волик, І. Титаренко); умови та засоби розвитку професійних компетентностей та особистісних якостей вчителів-предметників у післядипломній педагогічній освіті (Л. Васильченко, В. Вітюк, Г. Вороніна, П. Грабовський, І. Ковальчук, В. Луніна, Т. Трачук, Н. Ясинська та інші). Значно менше висвітлено історико-педагогічний аспект становлення та розвитку післядипломної освіти (Г. Білянін, А. Зубко, С. Крисюк, Л. Сігаєва). Тож узагальнення та критичне осмислення історико-педагогічного досвіду минулого є запорукою для розвитку сучасної післядипломної освіти.

Головною метою публікації є визначення провідних тенденцій формування змісту освіти у системі підвищення кваліфікації вчителів у повенний час.

Виклад основного матеріалу. У повоєнне десятиріччя процес відбудови системи вітчизняної освіти відбувався у надзвичайно складних соціально-культурних та політико-економічних умовах подолання наслідків попереднього руйнування. Недоліки у матеріально-побутовому, методичному та кадровому забезпеченні освітнього процесу відобразилися на незадовільному стані тогочасної школи. Перед освітою постали питання: забезпечити дітей освітою, а освіту – кваліфікованими кадрами, нестача яких була суттєво відчутною впродовж наступних десятиріч. Розв'язання питання організації підвищення кваліфікації вчителів супроводжувалося значними змінами у самій системі середньої освіти. На цей час припадає реформування загальної середньої освіти, що завершилося ствердженням обов'язкового семирічного навчання поряд із 10 річною загальною середньою освітою у 1951 р. Відповідно до цих реформаторських дій у галузі середньої освіти питання змісту підвищення кваліфікації вчителів перебувало у постійному русі, оскільки сама структура цієї підготовки також лише відбудовувалась.

Так, наприкінці 40-х рр. ХХ ст. відбулися зміни у змісті загальної освіти (введення викладання логіки та психології як окремих навчальних предметів; посилення уваги до викладання фізики, пізніше – природознавства), що відобразилися на змісті післядипломної підготовки вчителів. Зокрема на виконання наказу Міністерством освіти УРСР (далі – МО України) (№ 102 від 14 січня 1947 р.) «Про викладання в середніх школах УРСР логіки та психології» було введено викладання визначених навчальних предметів у 25 середніх школах, тому вже у влітку 1947 р. у Києві проведено дво-місячні курси із підготовки вчителів логіки та психології. Саме з цього часу розпочалася підготовка кваліфікованих вчителів (психології та логіки) в університетах та педагогічних закладах вищої освіти [3]. Місячні курси, які пройшли 400 осіб

було проведено і для фахової підготовки вчителів фізики (при Київському педагогічному інституті, Харківському, Дніпропетровському, Одеському та Львівському державних університетах (наказ «Про організацію місячних курсів підвищення кваліфікації викладачів фізики середньої школи», № 1482 від 18 червня 1947 р.) [6].

Цю «традицію» було продовжено і в наступні роки після доповіді у серпні 1948 р. на сесії Всесоюзної академії сільськогосподарських наук ім. В.І. Леніна академіка Т. Лисенка, «Про становище в біологічній науці», яка «продемонструвала повну перемогу єдино правильного і дійсно наукового напрямку в біологічній науці» [12], окремим наказом МО України «Про стан і заходи поліпшення викладання біологічних наук у школах Української РСР» (№ 2161 від 30 жовтня 1948 р.). Тож для вчителів природознавства (методистів, керівників станцій юних натуралістів тощо) провели спеціальне навчання.

Не залишилися поза уваги урядовців навчальні предмети, які мали ідейний характер. Зокрема, це стосувалося української літератури, історії СРСР та історії УРСР. Отже, і зміст післядипломної підготовки вчителів з зазначених предметів також потребував оновлення, на що було спрямовано накази МО України: «Про стан викладання української літератури в школах УРСР» (№ 2821 від 31 грудня 1947 р.), та «Науково – методичні вказівки Про поліпшення викладання історії СРСР та історії УРСР в середній школі (06 жовтня 1947 р.)». Відповідно до першого документу, «інститути удосконалення кваліфікації вчителів, райпедкабінети спрямували свою роботу на підвищення ідейно-теоретичного рівня і ділової кваліфікації викладачів української літератури», задля чого було проведено місячні курси «з ідеологічних питань та питань щодо поліпшення роботи шкіл» [11, с. 7]. Зверталася увага на необхідність вивчення практики викладання української літератури, узагальнення та популяризацію кращого досвіду.

Підвищення ідейно-політичного рівня та науково-методичної підготовки вимагалося і від керівних освітніх кадрів. Задля цього наказом МО України «Про стан добору, розстановки та використання педагогічних і керівних кадрів шкіл та відділів народної освіти УРСР» (№ 1335 від 27 травня 1947 р.) Українському науково-дослідному інституту педагогіки та Управлінню шкіл МО України було наказано вивчити стан роботи інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, райпедкабінетів, кущових методичних об'єднань і педагогічних рад шкіл та запроваджено постійно-діючі семінари для інспекторів облВНО.

Отже, провідним аспектом із підвищення кваліфікації вчителів була їхня ідейно-політична підготовка. На цей аспект роботи зверталася у Постанові ЦК КП (б)У «Про заходи до подальшого

поліпшення роботи шкіл УРСР» (1947 р.). Нею з поміж іншого наголошувалося на тому, що уроки проводяться у школах на низькому ідейно-політичному та науковому рівнях, викладання «хибує на аполітичність, формалізм, недостатність наочності; слабо використовуються лабораторно-практичні роботи та екскурсії, часто викладання зводиться до простого викладу фактів, без належного їх аналізу та узагальнення» [4, с. 8]. Тож у змісті підвищення кваліфікації вчителів передбачалося посилення ідеологічного аспекту шляхом систематичних лекцій, доповідей та «вивчення вчителями самостійно, а також у семінарах і гуртках «Короткого курсу історії ВКП(б)», творів Леніна та Сталіна» [4, с. 10]. Від вчителів вимагалось підвищувати рівень своєї методичної та наукової підготовки також через вивчення досвіду роботи кращих вчителів і шкіл.

Цей напрям продовжено у наступному (1948 р.), коли наказом МО України «Про підсумки проведення січневих нарад вчителів шкіл УРСР у 1948 році» (№ 292 від 27 лютого 1948 р.) було зобов'язано інститути удосконалення кваліфікації вчителів «опрацювати кращі доповіді та виступи вчителів на січневих нарадах» та продовжити цю роботу у другому півріччі 1948 р. Документом наголошувалося на необхідності проведення науково-педагогічних конференцій «з метою обговорення передового досвіду шкіл області в справі здійснення найактуальніших завдань навчально-виховної роботи, поставлених перед органами народної освіти та школами ухвалою ЦК КП(б)У від 3/ХІІ 1947 року» [7, с. 14–15].

Ідеологічне спрямування і у подальшій роботі інститутів удосконалення вчителів (далі – ІУВ) мало переважне значення, що доводиться наказами МО України, що були ухвалені через декілька років. Зокрема 1952 р. окремо аналізували викладання історії («Про стан викладання історії та Конституції СРСР і УРСР в школах Тернопільської області»). Зазначаючи «недостатню обізнаність окремих вчителів з основоположними працями класиків марксизму-ленінізму, з досягненнями радянської історичної науки» та «відсутність теоретичного обґрунтування і більшовицької партійності в оцінці ними (вчителями історії – *Т.П.*) історичних фактів», приписувалося: «6) Під час літньої перерви провести курси підвищення кваліфікації вчителів, охопивши ними насамперед малодосвідчених вчителів ІV класів новоутворених шкіл; 7) обласному інституту удосконалення вчителів розробити конкретні заходи щодо поживлення та розгортання методичної роботи <...> Інституту удосконалення вчителів опрацювати низку методичних розробок уроків з найскладніших розділів державної програми з історії» [10, с. 15–16].

Ідеологічне забарвлення мало також викладання української та російської мови та літе-

ратури. Особливо прискіпливо ставилися до викладання цих предметів на Західноукраїнських землях (наказ МО України «Про хід перебудови викладання української та російської мови та літератури у школах Дрогобицької області у світлі вчення Й.В. Сталіна про мову»). Вказаним документом вчителі повинні були «озброїтися геніальними працями Й.В. Сталіна з питань мови», аби «піднести ідейно-науковий рівень всієї навчальної роботи, зокрема в перебудові та поліпшенні викладання мов» [13, с. 2].

До цієї роботи були залучені обласні ІУВ, які мали: «а) подати практичну допомогу завідувачам райпедкабінетів та методичних об'єднань, предметних комісій вчителів української та російської мови. Організувати для них семінари та виготовити інструктивно-методичні листи про поліпшення викладання мов»; «в) розробити лекцію на тему: «Як поліпшити викладання мови в школі та домогтися високої успішності», обговорити їх з активом вчителів » [13, с. 4].

Важливим також вважаємо і той факт, що з 1948 р. МО України звернулося до такої форми післядипломної освіти, як заочне навчання, про що йшлося у наказі МО України «Про міжсесійну роботу з учителями – заочниками» (№ 489 від 26 березня 1948 р.). Цим документом обов'язковим було складання календарю виїздів викладачів ІУВ до районів та шкіл задля проведення консультацій.

Саме цей, 1948 р., став роком опрацювання та ухвалення ключового для формування системи післядипломної освіти «Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та керівних кадрів народної освіти». Цьому документу передував своєрідний моніторинг тогочасного стану підвищення кваліфікації вчителів, свідченням чого став наказ МО України «Про поліпшення підготовки вчительських кадрів» (№ 535 від 21 березня 1948 р.). Надзвичайно важливою, вважаємо, констатацією цим документом неефективності роботи обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів та відсутності єдиного навчального плану та програм з підвищення кваліфікації вчителів різного фаху. Тому і зміст цієї освіти регулювався лише окремими наказами та розпорядженнями обласних відділів народної освіти, Управління шкіл МО України, відповідальність за цю роботу покладалася на облВНО. Саме для уніфікації цього процесу МО України було приписано: «закінчити опрацювання Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та керівних кадрів народної освіти; скласти навчальні плани та програми з підвищення кваліфікації вчителів різних фахів», підготувати «для подання на розгляд Уряду проект організації Центрального інституту підвищення кваліфікації кадрів народної освіти» [9, с. 9]. Цитованим

наказом передбачалася перевірка стану роботи обласних ІУВ, які повинні були подати свої звіти до облВНО.

Вже у квітні 1948 р. МО України видало черговий наказ «Про курси перепідготовки вчителів та керівних кадрів влітку 1948 року», яким приписувалося проведення низки заходів з метою «поліпшення ділової кваліфікації та піднесення політичного рівня керівних та педагогічних кадрів» [5, с. 2]. Отже, саме ця мета зумовлювала відповідний зміст освіти на пропонованих місячних курсах. Вважаємо за необхідне зазначити, що цим наказом зверталася увага на посилення підготовки вчителів іноземних (англійська, французька) мов.

Отже, питання унормування процесу удосконалення кваліфікації вчителів у 1948 р. було надзвичайно актуалізованим, що підтверджується наказом МО України «Про методичну роботу з учителями Української РСР» (№ 1594 від 10 серпня 1948 р.) із відповідними положеннями («Про методичну роботу з учителями шкіл УРСР» та «Положення про куцове методичне об'єднання вчителів I–IV»). Додамо, що ці положення відобразили оновлення вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів, оскільки попередні аналогічні положення були ухвалені у 1944 р. («Положення про методичну роботу в школі» та «Положення про куцові методичні об'єднання й предметні комісії вчителів початкових, семирічних та середніх шкіл УРСР»).

Оновлений зміст післядипломної педагогічної освіти було втілено у таких організаційних формах: курси перепідготовки вчителів та керівних працівників відділів народної освіти (терміном від 1 до 2 місяців); семінари (одноденні, двотижневі); учительські (та науково-педагогічні) конференції; куцові методичні об'єднання та районні педагогічні кабінети. Важливим вважаємо той факт, що формального оформлення ці об'єднання вчителів отримали лише у 1948 р., коли наказом МО України «Про методичну роботу з учителями Української РСР» (№ 1594 від 10 серпня 1948 р.) були затверджені «Положення про методичну роботу в школі», «Положення про куцове методичне об'єднання вчителів I–IV класів» і «Положення про районний (міський) педагогічний кабінет».

В аналізованій період значну увагу приділяли вивченню передового педагогічного досвіду та співпраці районних відділів народної освіти та інститутів підвищення кваліфікації вчителів із вченими, науковими працівниками, викладачами ЗВО. Видається цікавим той факт, що ця співпраця по суті повинна була надати науково-теоретичне підґрунтя панівній ідеології. Про це, зокрема йшлося у Науково-методичних вказівках «Про поліпшення викладання історії СРСР та історії УРСР в середній школі» (1947 р.), якими викладацькій спільноті було запропоновано проводити «лекції, семінари,

теоретичні конференції, консультації з основних питань історичної науки, марксистсько-ленінської методології, піддавши глибокій науковій критиці буржуазно-націоналістичні перекирчення в питаннях історії України» [1, с. 10].

Вже в червні 1948 р. було ухвалено визначальне для системи підвищення кваліфікації вчителів «Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР» (10 червня 1948 р.). Документом визначалася мета цього напрямку роботи (піднесення «ідейно-політичного, загальноосвітнього та фахового рівня» вчителів відповідно до вимог, «що їх ставлять партія та уряд перед школою» [2, с. 14]), та визначено організаційні форми та терміни підвищення кваліфікації для тих вчителів, що вже мають закінчену педагогічну освіту, та різний педагогічний стаж.

Привертає увагу той факт, що «закінченою педагогічною освітою» вважався різний освітній рівень для вчителів: середньої було достатньо для вчителів I–IV класів; освіти за вчительський інститут для вчителів V–VII класів та вищу для вчителів VIII–X класів.

Відповідно до стажу педагогічної роботи вчителі поділялися на такі групи: вчителі, що мають педагогічний стаж менш як 15 років (двоциклова підготовка – річний цикл навчальних занять один раз на п'ять років; та самостійна робота); вчителі, що мають педагогічний стаж понад 15 років (самоосвіта, щорічні семінари). Зміст підготовки й тих, і тих вчителів полягав у вивченні загальнополітичних (історія та теорія марксизму-ленінізму), педагогічних і методичних питань. Прикметною ознакою часу було першочергове вивчення питань, що мали ідеологічний характер.

Зміст освіти на той час регулювався навчальними планами та програмами курсів усіх типів, які повинно було розробити МО УРСР. Власне саме тому у 1948 р. було затверджено форми, навчальні плани та програмами єдиної очно-заочної системи підвищення кваліфікації вчителів, затвердженої Міністерством освіти УРСР.

Певні підсумки нововведень щодо діяльності системи підвищення кваліфікації вчителів було підбито на січевих нарадах вчителів у 1950 р. Матеріали цих нарад, опубліковані у Збірнику наказів та розпоряджень МО УРСР доводять пріоритет у роботі вчителя «ідейно-політичного рівня викладання основ наук, зв'язок теорії з практикою соціалістичного будівництва», «забезпечення більшовицької партійності», «виховання учнів в дусі радянського патріотизму і радянської національної гордості» [8, с. 14]. Тож підготовка вчителів повинна була бути спрямована на «піднесення їхнього ідейно-політичного та науково-педагогічного рівня навчально-виховної роботи» [8, с. 15]. До цієї роботи були залучені

партійні організації, які мали проводити спеціальні лекції «з питань марксизму-ленінізму, міжнародного становища, досягнень соціалістичного господарства, науки та культури в Радянському Союзі» [8, с. 16]. Підвищення методичного рівня забезпечувалося системною та плановою роботою методкущів, інститутів удосконалення кваліфікації вчителів. Отже, за цими установами закріплювалися функції щодо підготовки вчителів шляхом поширення передового педагогічного досвіду. Перед вчительством поставали конкретні виховні завдання: «на матеріалі свого предмета виховувати учнів в дусі радянського патріотизму і радянської національної гордості, виховувати в учнів науково-матеріалістичне розуміння розвитку суспільства і природи, рішуче боротися проти проникнення у свідомість учнів пережитків капіталізму, зокрема українського буржуазного націоналізму» [8, с. 17]. Але вже у 1952 р. стали готувати нове положення про обласні інститути удосконалення вчителів.

Висновки та пропозиції. Отже, загалом варто зазначити, повоєнний час розбудови вітчизняної освіти потребував значної кількості вчителів, які, через об'єктивні обставини, не могли повністю задовольнити цей попит. Але усі освітні нововведення потребували від вчителів відповідної підготовки, тому зміст післядипломної освіти (підвищення кваліфікації) визначався провідними тенденціями освітньої політики тогочасної України.

Отже, у другій половині 40-х рр. ХХ ст. зміст післядипломної педагогічної освіти відображав такі загальні тенденції:

1) підвищення вимог щодо ідейно-політичного рівня вчителів та керівних кадрів освітньої галузі, що відбувалося шляхом лекцій, семінарів, самостійного опрацювання рішень партійних з'їздів, постанов, творів «класиків» марксизму-ленінізму;

2) розвиток науково-методичної підготовки вчителів з окремих предметів, які чи вводилися до навчальних планів (логіка, психологія), чи вже біли наявні, але рівень обізнаності (та/чи ідеологічної зрілості) вчителів був недостатнім (фізика, російська та українська література, історія тощо), тому запроваджувалися обласні дво-, чотирьох- і п'ятиденні семінари, якими охоплювалися значна кількість викладачів;

3) зародження, зміцнення та поширення тенденції щодо вивчення, узагальнення, популяризації та наслідування передового досвіду кращих вчителів та шкіл;

4) пошук ефективних очно-заочних форм підвищення кваліфікації вчителів: семінари, конференції, методкущі, лекції, доповіді, співпраця із педагогічними закладами вищої освіти (залучення до роботи у післядипломній педагогічній освіті викладачів педагогічних і учительських інститутів, які мали проводити виїзні консультації);

5) для підвищення кваліфікації вчителів використовувався і час літніх та зимових канікул (зокрема, влітку 1948 р. було організовано місячні курси для вчителів англійської та французької мови; а влітку 1949 р. – для викладачів природознавства; влітку 1950 р. – вчителі I–IV; V–X класів та викладачі фізвиховання тощо). Така практика продовжувалася і в наступні роки.

Загалом варто наголосити, що на початку періоду регулювання змістового наповнення підвищення кваліфікації вчителів виключно наказами МО України, що відображали зміни пріоритетів освітньої політики СРСР. Ситуацію було подолано лише на початку 50-х. Коли відсутність єдиних програм та планів із підвищення кваліфікації вчителів різного фаху було виправлено, шляхом введення єдиної системи підвищення кваліфікації вчителів.

Список використаної літератури:

1. Науково-методичні вказівки Про поліпшення викладання історії СРСР та історії УРСР в середній школі. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1947. № 16. С. 8–11.
2. Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР. *Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР*. 1950. №1. С.14–15.
3. Про викладання в середніх школах УРСР логіки та психології : наказ Міністерства освіти України від 14.01.1947 р. № 102. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1947. № 3. С. 3–4.
4. Про заходи до дальшого поліпшення роботи шкіл УРСР : Постанова ЦК КП(б)У. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1947. № 1-2. С. 7–11.
5. Про курси перепідготовки вчителів та керівних кадрів влітку 1948 року від 29.04.1948 р. № 699. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1948. № 11. С. 2–7.
6. Про організацію місячних курсів підвищення кваліфікації викладачів фізики середньої школи : наказ Міністерства освіти України від 18.06.1947 р. № 1482. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1947. № 8. С. 13–15.
7. Про підсумки проведення січневих нарад вчителів шкіл УРСР у 1948 році : наказ Міністерства освіти України від 27.02.1948 р. № 292. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1948. № 5. С. 12–15.
8. Про підсумки січневих нарад вчителів та завдання відділів народної освіти і шкіл: наказ Міністерства освіти України від 09.02.1950 р. № 46. *Збірник наказів та роз-*

- поряджень Міністерства освіти Української РСР 1950. № 3. С. 13–17.
9. Про поліпшення підготовки учительських кадрів: наказ Міністерства освіти України від 21.03.1948 р. № 535. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1948. № 8. 6 с.
 10. Про стан викладання історії та Конституції СРСР і УРСР в школах Тернопільської області : Наказ Міністерства освіти України від 13.03.1953 р. № 146. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1952. № 7. С. 12–16.
 11. Про стан викладання української літератури в школах УРСР : Наказ Міністерства освіти України від 31.12.1947 р. № 2821. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1948. № 2. С. 7–11.
 12. Про стан і заходи поліпшення викладання біологічних наук у школах Української РСР : Наказ Міністерства освіти України від 30.10.1948 р. № 2161. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР* 1948. № 22. С. 17–19.
 13. Про хід перебудови викладання української та російської мови та літератури у школах Дрогобицької області в світлі вчення Й.В.Сталіна про мову : Наказ Міністерства освіти України від 20.05.1952 р. № 367. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1952. № 12. С. 2–5.

Pobocha T. Leading tendencies of education content formation in the system of further training for teachers in the post-war period (second half of the 40's of the twentieth century)

On the basis of the analysis of orders of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR in the second half of the 40's of the twentieth century it is concluded that there are a number of leading trends in the formation of the content of continuing education courses for educational workers: strengthening the requirements for the ideological and political level of teachers and senior staff in the educational sector, which was implemented through lectures, seminars, independent processing of decisions of party congresses, resolutions, works of "classics" of Marxism-Leninism; the development of scientific and methodological training of teachers on particular subjects that were either included in curricula (logic, psychology), or already existed, but the level of teachers' awareness (and/or ideological maturity) was insufficient (physics, Russian and Ukrainian literature, history etc.), therefore, regional two-, four- and five-day seminars were introduced, which occupied a significant number of teachers; the germination, consolidation and spread of the tendency of studying, generalization, promotion and following the best practices of the best teachers and schools; searching for effective full-time and part-time forms of further teacher training: seminars, conferences, methodic, lectures, reports, cooperation with pedagogical institutions of higher education (involving in the work in the postgraduate pedagogical education of teachers of pedagogical and teacher institutes, who had to conduct field consultations); the use of the time of summer and winter holidays (in particular, in the summer of 1948 monthly courses were organized for teachers of English and French, and in the summer of 1949 – for teachers of science, in the summer of 1950 – teachers of the I–IV, V–X classes and teachers physical education etc.).

It is emphasized that at the beginning of the period of regulation of the meaning content of teacher improvement exclusively by orders of the Ministry of Education of Ukraine, that reflected changes in the priorities of the educational policy of the USSR. The situation was overcome only in the early 50's. When the lack of single programs and plans for the improvement of the teachers' qualifications of different specialties was fixed, by introducing a single teachers' further training system.

Key words: content of education, postgraduate pedagogical education, further training, orders of the Ministry of Education of Ukraine.

УДК [378.6:37].017.4(477)«196/200»
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.3>

А. С. Поливана

аспірант кафедри педагогіки та професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (60-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено генезі становлення моделей формування громадянської культури майбутніх педагогів, а саме: «ідеологічної» (1961–1970 рр.), «соціально-політичної» (1971–1990 рр.) та «патріотично-сучасної» (1991–2005 рр.), які відобразили особливості начально-виховного процесу на шляху формування громадянської культури студентської молоді, зокрема майбутніх педагогів, у 60-х роках ХХ – початок ХХІ століття.

Унаслідок дослідження представлено особливості розроблених моделей: «ідеологічної» моделі виховання громадянської культури майбутніх учителів, в межах якої партійні організації республіки в період шостої, сьомої, восьмої п'ятирічки, що охопили період 1961–1970 рр., навчали студентську молодь оцінювати все різноманіття суспільних явищ із позицій робітничого класу – найбільш передового класу епохи, основного носія соціального прогресу, активно сприяли розвитку зв'язків студентів і робітників, педагогічних навчальних закладів, заводів і фабрик. Ця модель, незважаючи на зміну епох і керівництва держави, пускала коріння у формування громадянської культури майбутніх педагогів як будівників комуністичного суспільства, що було проявом радянської ідеології світлого майбутнього.

«Суспільно-політична» (1971–1990 рр.) дає змогу простежити поступове розширення спектра засобів і форм, методів і прийомів виховання студентства поряд із розчаруванням молоді в традиційних комуністичних цінностях та ідеалах, констатувати поширення протестних настроїв молоді. В умовах функціонування згаданої моделі студентська молодь не готова була прийняти новий формат суспільних відносин у суспільстві, інтегруючи старі ідеологічні стереотипи та нові суспільно-політичні реалії, які диктує час «перебудови».

«Патріотично-сучасна» модель (1991–2005 рр.) пов'язана із зміною пріоритетів і соціальних установок студентства, появою нових теоретичних концепцій і практичних підходів до громадянського виховання молоді в незалежній Україні. Запровадження цієї моделі у процес формування громадянської культури майбутніх учителів передбачає виховання громадянської культури майбутніх учителів на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості та виступає дієвим механізмом розбудови народної демократії, правової України, з одного боку, є джерелом опозиції державній владі, а з іншого – взаємодоповнює її.

Ключові слова: підготовка майбутнього учителя, громадянська культура, формування громадянської культури майбутніх учителів, громадянське виховання, моделі формування громадянської культури майбутніх учителів.

Постановка проблеми. Взаємини людини із суспільством складні й багатогранні. Розвиток людства не є прямим, лінійним процесом, у ньому багато колізій і протиріч, конфліктів і суперечностей. В Україні з моменту здобуття незалежності для громадянської соціалізації молоді створені умови, які вимагають нових форм і методів формування й розвитку громадянської культури прийдешніх поколінь. Остання потребує переконливості, з одного боку, пріоритету загальнолюдських цінностей, прагнення політиків включити Україну в різноманітні міжнародні союзи, відкриття кордонів, діяльності на території держави значної кількості міжнародних фондів, релігійних організацій, благодійних спілок, з іншого боку, все більша увага приділяється громадянській освіченості й культурі формування громадянського суспільства. Така ситуація підвищує актуальність визначення концептуальних основ громадянського виховання молодших поко-

лінь, виявлення тенденцій формування громадянської позиції студентства як найбільш чутливої до соціальних процесів частини молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що різноманітні соціальні й політичні аспекти громадянського виховання молоді розглядалися Л. Аманбаєвою, І. Бехом, А. Мудриком, М. Нікандровим, Г. Філоновим, Є. Ямбургом та іншими вченими; питанням громадянського виховання студентів ВНЗ присвячені роботи З. Красноока, Т. Кухневич, М. Чельцова. Науковими колективами під керівництвом О. Сухомлинської та Р. Арцишевського розроблена концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності й становлення цінностей громадянського суспільства.

Мета статті – виокремити моделі формування громадянської культури майбутніх педагогів (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття).

Виклад основного матеріалу. Особливу увагу у нашому дослідженні привертає наскрізне поняття «громадянська культура», тому, використовуючи теоретико-методологічні засади дослідження, зокрема ретроспективний метод, розкриємо багатогранність цього поняття та сформулюємо робоче визначення громадянської культури майбутнього учителя крізь призму історичних епох та еволюції культур. Означене поняття утворилось в умовах модифікації визначень політичної культури, поступово розширюючи сферу свого застосування, вбираючи в себе особливості феноменів демократії та громадянського суспільства.

Науковий колектив, очолюваний академіком АПН України О. Сухомлинською, визначає громадянську культуру як ставлення індивідів до інституцій держави та настанов влади, їхню законслухняність і критичну вимогливість. Культура громадянськості, на відміну від культури політичної, належить до царини взаємодії населення, з одного боку, та влади – з іншого, а не до сфери протистояння окремих соціальних груп одна з одною. Вона характеризується сприйняттям влади не як предмета боротьби й завоювання, а як об'єкта впливу з приводу захисту інтересів і прав громадян. Громадянська культура виражається у ставленні населення до наявного порядку, у знанні і визнанні ним суспільних норм, готовності їх дотримуватися. До змісту громадянської культури належать знання людей про їхні права й обов'язки, про влаштування держави, про політичні системи, процедури політичного, зокрема виборчого, процесу [3, с. 11].

У найширшому розумінні громадянську культуру можна тлумачити як спосіб взаємодії людей у суспільстві. З розвитком громадянської культури суспільство стає громадянським, а особа стає громадянином не лише в юридичному розумінні – як людина, яка має формальні ознаки належності до держави, як суб'єкт політико-правових відносин, а й в культурному – людина усвідомлює цю належність, визнає власну причетність до суспільства, до національної культури, громадського, політичного, економічного життя, здатна впливати на стан справ у суспільстві тощо. Отже, є громадянська культура суспільства й громадянська культура особи. Громадянська культура суспільства – це складова частина загальної культури, система громадянських цінностей, що створюються й накопичуються людьми (суспільством) у процесі їхньої життєдіяльності. Громадянська культура особи – це сукупність громадянського світогляду, системи знань і навиків, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення громадянських потреб, це зумовлена громадянською культурою суспільства властивість, що характеризується громадянськими чеснотами [24, с. 2].

Оскільки процеси, які відбуваються в суспільстві, продукують визначені для кожного історичного етапу відповідні норми поведінки, типи відносин між людьми, ціннісні орієнтації, особистісні та громадські пріоритети, які закладені в основу формування громадянської культури окремих періодів, важливим чинником у процесі формування громадянської культури є громадянське суспільство, яке, з одного боку, потребує громадянську культуру як невіддільну його компоненту, а з іншого – саморозвивається завдяки набуттю її носіями високого рівня сформованості відповідних рис та якостей [2]. Ця думка дає змогу припустити, що громадянська культура розвивається разом із громадянським суспільством і стає водночас засобом і результатом громадянського виховання студентської молоді.

Проведемо ретроспективний аналіз визначеного в минулому змісту громадянського виховання, щоб відслідкувати моделі формування громадянської культури в системі вищої педагогічної освіти (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття).

Вимоги до громадянської культури студента змінювалися в різних історичних періодах у досліджуваній нами проміжок (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття), вони підпадали під вплив політичної ситуації в країні, ідеології, цінностей суспільства, що зумовило становлення нових моделей формування громадянської культури молоді, зокрема майбутніх педагогів.

Ретроспективний аналіз показав, що у період 1950–1970 рр. громадянська культура формувалась під впливом марксистсько-ленінської ідеології, пропаганди, провідним засобом якої була комуністична ідейність, спрямована на утвердження ідеалів панівної комуністичної партії.

З приходом до влади М. Хрущова політична ситуація в Україні поступово змінилася, настала «відлига» (назву цей час отримав за повістю І. Еренбурга, яка дуже точно передала зміст епохи) [9, с.75]. Цей період характеризувався десталінізацією суспільного життя, у ній були присутні елементи демократизації, була здійснена реабілітація засуджених, з'явилася певна свобода творчості. Однак корінних змін політичного устрою не сталося, жорстко регламентувалися та зазнавали цензури праці науковців, літераторів. В епоху «відлиги» утверджується зневажливе ставлення як до української мови, так і до української історії, літератури, мистецтва, зокрема було заборонено художні твори, пов'язані зі сторінками боротьби за національну незалежність. Зауважимо, що постійний наголос у таких працях ставиться на партійності виховання та викладанні літератури, відштовхуючись від рішень партійних з'їздів, програми КПРС, «ленінської лінії художнього розвитку суспільства». Підтвердження цього факту знаходимо у праці «Моральне в естетичному

(Виховання засобами художньої літератури)» (1968 р.): «Дбаючи про те, щоб невдач було якнайменше, партія вбачає запоруку успішного розвитку радянської культури в тому, що наша творча інтелігенція у своїй роботі керувалася тими ж цілями і завданнями, що й весь радянський народ, його Комуністична партія» [10, с. 9]. Отже, формування громадянської культури майбутнього учителя тоді має соціальний характер, проте індивідуальні запити й потреби молоді не ігнорувалися, вони заохочувалися і задовольнялися за умови відповідності загальнодержавним інтересам.

У розрізі проблеми формування громадянської культури студентської молоді, зокрема майбутніх учителів, неможливо оминати увагою питання соціалізації студентської молоді, яка залишила свій відбиток у моделях виховання студентства. Поряд із цим Д. Париґін термін «соціалізація особистості» визначає як багатогранний процес «олюднення людини, що включає як біологічні передумови, так і безпосередньо власне входження індивіда в соціальне середовище і передбачає: соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навиками практичної діяльності, включаючи як світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав та обов'язків, активну перебудову навколишнього (як природного, так і соціального) світу, зміну та якісне перетворення самої людини, її всебічний та гармонійний розвиток» [15, с. 165]. Інтегруючи попередні твердження Л. Буєвої, поняття «соціалізації» визначає як процес соціального становлення людського індивіду, формування його соціальної сутності» [5, с. 125]. Філософи І. Кон та В. Ольшанський пропонують розглядати «соціалізацію» як процес, під час якого людське єство (людська природа) з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних йому для життєдіяльності». На відміну від тотожних понять «розвиток» і «виховання», «соціалізація» охоплює процес і результати взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних явищ» [26, с. 66]. Поділяючи думку Л. Смелкова, розглянемо «соціалізацію» як «процес становлення, формування та розвитку особистості індивіда унаслідок послідовного включення його в систему суспільних відносин, заміщення позицій та виконання ролей, засвоєння соціальних цінностей та соціального досвіду пізнавальної, творчої й комунікативної діяльності з метою задоволення індивідуальних, колективних та суспільних потреб» [23, с.108].

Варто зазначити, що для студентської молоді період соціалізації триває впродовж навчання у виші. Формування майбутнього спеціаліста пов'язане з процесами пізнання, праці, спілкування, входження до нового середовища, освоєння нових суспільних ролей, регулятивних принципів тощо. Ці процеси, у яких особистість виступає як об'єкт суспільних відносин, визначає новий етап

у її розвитку, новий ступінь соціалізації особистості [17, с. 24–26]. Спираючись на теоретичні положення щодо соціалізації, викладені вище, зазначимо, що для кожного виокремленого нами періоду формування громадянської культури майбутніх учителів (60-ті роки ХХ – початок ХХІ століття) були свої осередки соціалізації молоді, які формувались у контексті сукупності суспільних відносин відповідних історичних епох.

Відсторонення М. Хрущова від влади стало початком реставраційних і контрреформаційних процесів у всіх галузях суспільно-економічного життя, зокрема в педагогіці, що було спровоковано тимчасовою втратою контролю і, отже, частковою втратою влади правлячим класом – партійною номенклатурою та чиновниками різного ґатунку. Емансипаційні процеси в суспільному житті, їх бурхливий і загалом непередбачуваний розвиток швидко показали владі, що проєктоване «комуністичне майбутнє» влади дуже відрізняється від «комуністичного майбутнього» «шістдесятників», інтелігенції, якими не завжди можна керувати, бо вони розсунули межі дозволеного, висуваючи й розвиваючи ідеї, які виходили за межі навіть дещо оновленого марксизму [14, с. 19].

Природне й уроджене прагнення студентської молоді до самовираження, підкреслення своєї унікальності, прагнення до змін є нормою з погляду соціальної психології. Комуністичне виховання ставило амбітну мету подолати ці риси й сформувати узагальнений образ «нової людини». Вихід за межі дозволеного не тільки засуджувався, а й викликав пильну увагу спецслужб незалежно від віку дитини. Цей «вихід за межі» в українських умовах мав широкий спектр залежно від суспільно-політичного клімату епохи «відлиги» й «застою», зважаючи на ступінь відхилень від установлених правил поведінки та суспільної небезпеки для влади. Можна виділити такі види проявів, як: поширення листівок, надписи на будівлях, анонімні листи, співання українських пісень, читання «буржуазної» літератури і прослуховування «ворожих голосів», засудження зовнішньої політики СРСР, вивішування української символіки, стиляжництво, належність до релігійних громад (сектантство), зривання або паплюження портретів вождів і наочної агітації, створення несанкціонованих владою організацій, клубів, гуртків [17, с.25].

Отже, вичерпність фактів виокремленого нами періоду формування громадянської культури майбутніх учителів 1950–1970 рр. дає змогу вибудувати *«ідеологічну» модель виховання громадянської культури майбутніх учителів.*

Ця модель, незважаючи на зміну епох і керівництва держави, пускала коріння у формування громадянської культури майбутніх педагогів як будівників комуністичного суспільства, що є про-

явом радянської ідеології світлого майбутнього. Громадянська культура майбутнього вчителя мала відповідати всім принципам «нової людини» радянської епохи. У процесі формування громадянської культури майбутнього педагога органічно поєднувалась боротьба за соціалізм і комунізм через проникнення у свідомість людей, їхні погляди і вчинки. Така боротьба мала всеохопний характер – від шкільної лави до обійманої посади. Усі офіційні документи, які стосувалися навчально-виховного процесу ВНЗ, за своїм змістом були спрямовані на формування оптимістичного образу нової людини як продукту радянської освіти й виховання. Усі нормативні документи, які були дотичними до системи виховання, давали змогу прослідкувати еволюцію поглядів партійних ідеологів.

Незважаючи на намагання втримати педагогічну науку в лещатах державно-партійної марксистсько-ленінської ідеології, радянська педагогічна наука еволюціонувала, розвивалась, ускладнювалась, модернізувалась шляхом цих-таки реформ-контрреформ, коли освіта й наука наповнювались новими цінностями, які на наступному етапі розвитку ставали базовими. Означений факт був підґрунтям для виокремлення наступної моделі – *«суспільно-політичної» – виховання громадянської культури майбутніх учителів у період (1971–1990 рр.)*.

Значну роль у цьому відіграло й різне ставлення діячів радянської педагогіки до здобутків західної педагогічної думки і школи (від майже повного сприйняття й адаптації зарубіжного досвіду до відкидання, заперечення й критики); радянська педагогіка зі своєю ідеологією була наслідком ізоляційної стратегії Радянського Союзу, політичної абсолютизації влади, канонізації всього можливого, підміни науки ідеологією і неминуче мала припинити своє існування з розпадом СРСР [14, с. 25]. Руйнація «ідеологічної» моделі виховання була вже запущена, і наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. XX ст. серед широкого вчительського загалу зростало невдоволення станом справ у освіті, здійснювалися ініціативні пошуки зміни й заміни організації та методики навчання, особливо окремих шкільних предметів [14, с. 22].

Беручи до уваги факт, що у період виникнення застійних явищ (70–80 рр. XX ст.), що, загалом, призвели, за висловом соціолога Ю. Левади, до двозначності й різномудства, тобто формування подвійної моралі (для себе й для влади), погоджувального, пасивного, реактивного й адаптивного характеру співжиття, співіснування насамперед інтелігенції, науковців із владою, із офіційною ідеологією, що уособлювало особливий тип «радянської людини» пізньорадянського періоду [8]. Таке явище є свідченням того, що ідеологічний інструментарій все гірше виконував свої функції,

а влада не змогла не лише запропонувати привабливі проєкти майбутнього, а й підтримувати тогочасну ідеологію на належному рівні, тому редукувала свої функції лише до охоронно-заборонних [14, с. 19].

В означений період (1971–1990 рр.) було прийнято низку урядових постанов про народну освіту, які вносили корективи в систему освітньо-виховного процесу майбутніх педагогів, хоча вони повністю були дотичними до середньої освіти та загальноосвітньої школи. Відповідно до рішень партійних з'їздів, зокрема постанов «Про завершення переходу до всезагальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітньої школи» (червень, 1972) та «Про заходи подальшого поліпшення умов роботи сільської загальноосвітньої школи» (1973), авторським колективом Науково-дослідного інституту загальних проблем виховання Академії педагогічних наук СРСР під керівництвом І. Мар'єнко була розроблена програма «Орієнтовний зміст виховання школярів» (вперше видрукувана в 1971 р., перероблялася і доповнювалась у 1976 і 1980 рр.). У програмі сформульовано вимоги до школярів на різних етапах їхнього вікового розвитку. За оцінкою тогочасних педагогів, розроблення цих вимог було «кроком уперед у плані конкретизації мети виховання» [22, с. 46]. Зміст розробленої програми включав основні принципи і завдання комуністичного виховання: «всебічний, гармонійний розвиток особистості учнів у процесі навчання і виховання; зв'язок виховання з життям, з практикою комуністичного будівництва; комуністична ідейність, цілеспрямованість, суспільно-політична спрямованість процесу виховання, трудове виховання, формування потреби в праці, у корисних справах і на благо людства, прагнення жити і працювати по-комуністичному; виховання у колективі і через колектив, у дусі дружби і товарищескості; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; поваги до особистості дитини і висока вимогливість до неї, опора на позитивне у її поведінці; поєднання керівництва учнями з розвитком їх самодіяльності, активності та ініціативності; неперервність, наступність і послідовність процесу виховання дошкільників і школярів молодшого, середнього і старшого віку» [18, с. 4]. Окреслені положення також переносились у систему виховання майбутніх педагогів, тому починаючи з першої половини 1980-х рр. зазнала суттєвих змін і система виховання студентської молоді, оскільки студентська молодь СРСР зневірилася в перемозі комунізму не тільки у всесвітньому масштабі, а й в окремо взятій країні. Стан справ в економіці, ідеології, політиці ставав критичним, що змусило керівників держави провести чергову реформу освіти, яка була задекларована 1984 р. й закріплена

постановою ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» [19].

Проте з розвитком суспільних відносин міфічність ідеї «комуністичного раю» ставала більш вираженою, зрозумілою, у свідомості багатьох розхитувалася віра в комуністичні ідеали, що зумовило формування у кінці 80-х – на початку 90-х років XX століття так званого «вакууму ідеалів» Варто зазначити, що у період «перебудови» спробою радянського керівництва було запровадити демократизацію і гласність, звільнитися від застійності та консерватизму попереднього часу, заповнити «вакуум ідеалів» виправити допущені помилки, подолати обмежені риси суспільної організації і методи роботи, які вичерпали себе [16, с. 166]. За таких умов «ідеологічна криза» породила зміну поглядів тогочасної молоді на політичні та суспільні явища, які мали місце в країні. У середині 1980-х років зростало відчуження молоді від політики, участі в діяльності офіційних громадських організацій. Ускладнювалося соціально-економічне становище молоді, поширювалися алкоголізм, наркоманія, злочинність. Отже, на порядку денному постала необхідність перегляду основних засад державної молодіжної політики, принципів вирішення актуальних проблем молоді.

Наступним кроком, що декларував зміни в соціалізації студентської молоді, стали рішення XX з'їзду ВЛКСМ (квітень 1987 р.), якими було визнано наявність проблем у молодіжному середовищі, а також те, що комсомол не завжди захищав інтереси молоді. Проголошувався початок перебудови в діяльності комсомолу на засадах демократизації та розширення простору для ініціативи й творчості молоді [27, с. 139].

Вищезазначені факти свідчать про те, що відносини молоді та суспільства ставали більш складними і суперечливими, з цим все частіше стикалися і в родині, і в школі, і на виробництві.

Процес соціалізації студентської молоді в епоху «перебудови» дав можливість студентам долучатися до активної соціальної практики в соціумі. Вже 1986 року комітети комсомолу починають налагоджувати зв'язки з представниками «неформальних» напрямів молодіжної ініціативи. Зокрема, комсомол сприяв розгортанню діяльності рок-клубів, клубів самодіяльної пісні, клубів футбольних фанатів. Розпочалася співпраця з такою особливою категорією молоді, як «воїни-інтернаціоналісти», котрі стали активно об'єднуватися ще на початку 1980-х років. Після проголошення курсу на «широку демократизацію» в країні поширилась практика створення (з ініціативи КПУ та ЛКСМУ) мережі молодіжних дискусійних суспільно-політичних клубів, напри-

клад, станом на 1987 р. їх вже налічувалося 1119. Діяльність таких політклубів не передбачала будь-яких практичних дій, вона обмежувалася обговоренням проблем суспільно-політичного й економічного життя країни, що мало сприяти політичній просвіті населення. Оскільки «перебудова» здійснювалася в межах наявної політичної системи, то створені політклуби при комітетах комсомолу, закладах культури, на підприємствах були орієнтовані винятково на офіційну ідеологію [6, с. 72].

Крім того, поряд із розвитком означених напрямів виховання на авансцені суспільного життя з'явилася все більше самодіяльних об'єднань молоді. За таких умов, комсомол не міг претендувати на монопольне право представляти інтереси студентської молоді, він значно втратив роль політичного лідера серед молоді. Проте виникнення цього руху – закономірне явище, оскільки є фактом, що підтверджував суспільну активність молоді, яка викликана демократичними змінами у всіх сферах суспільного життя, що продукуються на з'їздах партії. Процеси «перебудови» спонукали радянський народ, зокрема студентську молодь, на переосмислення та переорієнтування від ідеологічних догм до самостійного вирішення власних проблем і прагнення до успіху. Це призвело до хаосу, оскільки, з одного боку, домінував колективізм, а з іншого – існувала особистість із своїми поглядами та ідеями. Тому поведінка студентської молоді, зокрема майбутніх педагогів, які намагалися в умовах невизначеного соціального середовища досягти життєвого успіху, зумовлюється домінуванням хаотичних, ситуативних, а то й просто випадкових чинників формування життєвих цілей [11, с. 73].

Зазначимо, що в означений період спостерігалося встановлення зв'язків прихильників неформальних рухів у різних регіонах республіки й країни, спроби об'єднати неформальні групи під егідою більш організованих з них. Окремі лідери намагалися зберегти самодіяльність неформальних об'єднань, ухилитися від контактів із комсомольськими та громадськими організаціями. ЦК, комітетами комсомолу на місцях проводили певну роботу з неформальними об'єднаннями щодо запобігання й нейтралізації негативних явищ серед молоді, було організовано вивчення процесів, що відбуваються в них і вживаються заходи щодо забезпечення керівництва неформальними групами [28, с. 132].

Але сам факт зародження неформального молодіжного руху був відповіддю державним, партійним структурам, які довгий час не допускали відходу від єдиної, встановленої ними лінії, забороняли створювати нові молодіжні організації, крім підконтрольної їм Ленінської комуністичної спілки молоді. Тож поява само-

діяльних груп стала результатом багаторічних утисків, волевиявленням значної частини молоді самовиявитись і реалізуватись [12].

Аналіз зазначених фактів, які описують «суспільно-політичну» модель виховання громадянської культури майбутніх учителів, дає змогу стверджувати, що результати впровадження нововведень мали досить суперечливий характер, але водночас недооцінювати їх не можна.

Проте на початку 90-х р. XX ст. далі продовжували посилюватися державотворчі процеси, які спонукали суспільство до економічних, законотворчих і суспільно-політичних змін. У СРСР сформувалось громадянське суспільство на засадах гуманізму, свободи і соціальної справедливості, що викликало переосмислення виховних концепцій. Характерними особливостями процесу виховання громадянської культури стали відданість справі, зміцнення державності, усвідомлення свого громадянського обов'язку, розвиток національних і загальнолюдських цінностей, що є основними ознаками громадянської культури студентської молоді. Як наслідок, формування громадянської культури молоді, зокрема майбутніх педагогів, набуло особливих рис.

Точкою відліку для впровадження «патріотично-сучасної» моделі формування громадянської культури майбутніх педагогів (1991–2005 рр.) стало прийняття Декларації про державний суверенітет [7] (1990 р.) і Акта проголошення незалежності України [1] (1991 р.). З часу проголошення України незалежною традиційна система вищої педагогічної освіти зазнала суттєвих змін, насамперед, це було пов'язано з розвитком конституціоналізму, демократизацією суспільства, розбудовою незалежної держави, утвердженням прав і свобод людини як найвищих цінностей. Однак причини багатьох проблем, з якими зіштовхнулося тогочасне українське суспільство, тісно пов'язані з передісторією виховання молодого покоління до моменту оголошення України незалежною державою, адже система виховання УРСР не могла бути орієнтована на формування особистості як українського патріота, громадянина. Про громадянське виховання, зокрема патріотичне, не йшлося навіть у виховних планах, програмах всесоюзного значення. Тоді вважалося, що провідну роль у вихованні мало відігравати «найкраще» комуністичне виховання, хоч його суті ніхто – навіть найвидатніші теоретики – не міг пояснити [4, с. 320].

Зокрема, на шпальтах газети «Педагог» майорили звернення: «Закликаємо всіх працівників освіти та студентів віддати свої голоси за кандидата, який на ділі здатен стати гарантом інтересів народу України, свідомо і зважено захищатиме людей, що своєю працею творять національне багатство, підтримує освіту як підвалину майбут-

нього добробуту народу, на ділі виявляє турботу про вчителя, викладача, студента, з повагою буде ставиться до професійних об'єднань трудящих та їх права на захист своїх інтересів» [13, с. 1]. Прагнення молоді до змін знаходимо у зверненні студента Ф. Бежнара: «Завоювання свободи, демократії і гласності не можуть існувати самі собою, їм потрібен надійний захист. Заходи, які проводилися, щодо демократизації суспільства, реорганізації органів КДБ, армії, підтримує увесь народ. «Люди, будьте пильними!». Як актуально звучать ці слова сьогодні. В країні, яка стала на шлях таких реформ, сталінізм не повториться, тоталітаризм не пройде» [25, с. 1].

Враховуючи рекомендації до проведення виховної роботи серед студентів Вінницького педінституту в позанавчальний час, як визначено в «Законі Української РСР про освіту» [20] (1991рр.), «метою освіти став всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими спеціалістами» [21, с. 1].

У здійсненні цієї мети істотні зміни в суспільно-політичному житті нашої країни, проголошення України незалежною, суверенною державою вимагали відмови від старих авторитарних, адміністративно-примусових форм і методів виховної роботи, від переважно кількісних показників, утвердження пошуку нового, орієнтацію на педагогічне співробітництво викладача і студента, на розвиток особистості студента, повагу до його гідності. Зрозуміло, що не слід відмовлятися і від традиційних виховних заходів, які себе виправдали, але і вони потребують наповнення новим змістом, ідеями тощо. Цілісність нової моделі виховання громадянської культури майбутніх учителів задля національного відродження, розбудови й вдосконалення незалежної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які, у свою чергу, мають лежати в основі формування громадянської культури студентської молоді, зокрема майбутніх учителів.

Висновки і пропозиції. Нами відображено моделі формування громадянської культури майбутніх педагогів, а саме: «ідеологічну» (1961–1970 рр.), «соціально-політичну» (1971–1990 рр.) та «патріотично-сучасну» (1991–2005рр), які відобразили особливості начальньо-виховного процесу на шляху формування громадянської культури студентської молоді, зокрема майбутніх педагогів, у 60-х роках XX – початку XXI століття.

Список використаної літератури:

1. Акт проголошення незалежності України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1427-12>.
2. Барабаш В.А. Громадянська культура майбутнього фахівця в контексті формування громадянського суспільства. URL: <https://cutt.ly/ToVzxp>.
3. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
4. Боришевський М.Й., Яблонська Т.М., Антоненко В.В. Розвиток громадянської спрямованості : монографія / за заг. ред. М.Й. Боришевського. Київ, 2007. 186 с.
5. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. Москва : Мысль, 1978. 216 с.
6. Головенько В.А., Корнієвський О.А Український молодіжний рух: історія та сьогодення. Київ : Наукова думка, 1994. 111 с.
7. Декларація про державний суверенітет. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12>.
8. Дубин Б. Позднесоветское общество в социологии Юрия Левады 1970-х гг. *Вестник общественного мнения*. 2009. № 4. URL: <http://www.polit.ru/article/2010/06/18/dubin>.
9. Эренбург И. Оттепель. Москва : Советский писатель, 1956. 140 с
10. Мазуркевич О.Р. Моральне в естетичному (виховання засобами художньої літератури). Київ : Товариство «Знання» Української РСР, 1968. 64 с.
11. Маркозова О.О. Зміни у розумінні життєвого успіху особистості в період перебудови. URL: <http://fil.nlu.edu.ua/article/viewFile/63972/59479>.
12. Мельников Д.О. Молодіжний рух в Україні: етапи та проблеми розвитку (80-ті – 90-ті рр. XX ст.). URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11166.html>.
13. На зустріч референдуму Звернення. *Педагог*. 1991. № 38. С. 2.
14. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.) : посібник / кол.-в авт. : О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Л.Д. Березівська, Н.М. Гупан, Л.В. Пироженко та ін. ; за заг. ред. д-ра пед. наук, проф. Н.П. Дічек. Київ : Педагогічна думка, 2017. 768 с.
15. Общественно-политическая практика в системе коммунистического воспитания студентов. Харьков : Вища школа, 1985. 256 с.
16. Овчар І.В. Політичні трансформації у Радянському Союзі в період перебудови (1985–1991 рр.). Київ : Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2011. 228 с. С. 166.
17. Пасько Н.И. Социологические проблемы коммунистического воспитания студенческой молодежи. Киев : Вища школа, 1977. 110 с.
18. Примерное содержание воспитания школьников / под ред. И.С. Марьенко. Москва : Педагогика, 1971. 176 с.
19. Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html.
20. Про порядок введення в дію Закону Української РСР «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1144-12>.
21. Рекомендації до проведення виховної роботи серед студентів Вінницького педінституту в позанавчальний час. *Педагог*. 1991. № 37. С. 2.
22. Савин Н.В. Педагогика. Москва : Просвещение, 1972. 303 с.
23. Смелков Л.П. Социологический анализ системы учебно-воспитательного процесса в советской высшей школе. *Вестник Ленинградского университета*. 1972. Вып. 3.
24. Стручкова-Гуменна Л.Б. Особливості формування громадянської культури в західному регіоні України. URL: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_60/Struchkova.pdf.
25. Тоталітаризму – ні! Демократії – так! *Педагог*. 1991. № 27. С. 2.
26. Философская энциклопедия. Москва : 1970. Т. 5. 740 с.
27. XX съезд Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи, 15–18 апреля 1987 г.: Стенографический отчет. Т. 2. Москва : Мол. гвардия, 1987. 415 с.
28. ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 11 Спр. 1464 «Заходи щодо вдосконалення роботи з «неформальними організаціями молоді», запобігання негативним утворенням та їх діяльності». 210 арк.

Polyvana A. Models of future teachers' civic culture formation (60th years of the XXth – the beginning of the 21st century)

The article reveals the genesis of the formation of models of the formation of civic culture of future teachers, namely, "ideological" (1961–1970), "socio-political" (1971–1990) and "patriotic-modern" (1991–2005), which reflected peculiarities of the educational process while forming civic culture of student youth, in particular, future teachers in the 1960's and at the beginning of the 21st century.

As a result of the study, the features of the developed models are presented: the "ideological" model of education of the civic culture of future teachers, in which the party organizations of the republic during the sixth, seventh, eighth five-year plans, which covered the period (1961–1970), taught student youth to evaluate the diversity of social phenomena from the standpoint of the working class – the most advanced class of the era, the main carrier of social progress, actively contributed to the development of relations between students and

workers, pedagogical educational institutions, factories and manufactories. This model, despite the change of epochs and state leadership, rooted in the formation of the civic culture of future educators as the builders of the communist society, which was a manifestation of the Soviet ideology of a bright future.

The “socio-political” model (1971–1990) allows tracing gradual expansion of the spectrum of means and forms, methods and ways of education of the student youth along with the disappointment of youth in traditional communist values and ideals, and stating the spread of protest attitudes among young people. Under the conditions of this model functioning, student youth was not ready to adopt a new format of social relations in society, integrating old ideological stereotypes and new socio-political realities that the time of “perestroika” dictated.

The “patriotic-modern” model (1991–2005) is associated with changes in the priorities and social attitudes of students, the emergence of new theoretical concepts and practical approaches to the civic education of young people in the independent Ukraine. The introduction of this model in the process of civic culture formation among future teachers involves the education of future civic culture of future teachers on the basis of humanism, freedom, rule of law, social justice, and acts as an effective mechanism for the development of people’s democracy, legal Ukraine, on the one hand, is the source of opposition to the state authorities, and another – it complements it.

Key words: preparation of a teacher-to-be, civic culture, formation of civic culture of future teachers, civic education, models of formation of civic culture of future teachers.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.4>

Н. М. Компанець

старший викладач кафедри англійської мови
гуманітарного спрямування № 3
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІОМЕДИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Одним з основних напрямів розвитку економічної політики сьогодні є розроблення медичного обладнання, технічних виробів і матеріалів. Одним із найбільш важливих факторів для майбутніх фахівців цієї сфери є знання англійської мови. Це зумовлено тим, що фахівець біомедичної інженерії повинен постійно співпрацювати із зарубіжними компаніями та організаціями.

Основними завданнями статті є проведення аналізу наявних методик і педагогічних умов професійного спрямування іншомовної підготовки студентів, що навчаються за спеціальністю «Біомедична інженерія», встановлення основних недоліків чинної системи та пошук можливих шляхів їх вирішення.

Особливого значення в сучасних умовах швидкого розвитку технологій набуває безперервне підвищення кваліфікації викладачів, а також постійний пошук нових методик викладання матеріалу для студентів з урахуванням нових світових концепцій і тенденцій.

Окрім того, використання різних психологічних і педагогічних методик, заснованих на різноманітних концепціях зарубіжних і вітчизняних учених, суттєво покращує якість і швидкість навчання учня, особливо з розумінням специфіки його мислення та мотиваційних принципів.

Той факт, що практично було підтверджено, що недосить розвиненими навичками аудіювання і письмового спілкування володіє більшість студентів ВНЗ навіть на факультетах перекладу свідчить про те, що зараз наявна фактично повна відсутність мовного середовища, що знижує можливості студентів як майбутніх професіоналів. З цього випливає те, що наукова діяльність багатьох дослідників у галузі методики викладання іноземних мов має на меті пошук таких методів і форм навчання, що надолужать нестачу цього ефекту та розвинуть недостатні вміння.

Нове бачення, перш за все, має на меті докорінно змінити середовище навчання студента, створити всі умови для поліпшення мотивації та можливостей використання та здобування навичок професіонала. Це все потребує постійної уваги та контролю з боку держави та відповідних установ. Вчитель як одна з базових і найвідповідальніших ланок у цій системі потребує постійного підвищення кваліфікації, вдосконалення своїх знань про новітні напрями та методики в педагогіці та психології.

Ключові слова: професійне спрямування, іншомовна підготовка, біомедична інженерія, методики викладання, інноваційні форми навчання, навчально-професійна діяльність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України необхідне якісне вдосконалення системи підготовки у вищих навчальних закладах для забезпечення національного ринку кадрів фахівцями, що будуть досить конкурентоспроможними та здатними до розв'язання важливих професійних завдань. Для цього викладачам необхідно оновити змістовий компонент навчальної діяльності, вони повинні бути готовими до постійного професійного росту та самовдосконалення, безперервно підвищувати рівень фахової культури, постійно освоювати та генерувати нові методи та прийоми навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що випускник напряму «Біомедична

інженерія» у межах програми цієї спеціальності повинен отримати спеціальні знання в багатьох сферах людської діяльності, а саме: біомеханіці, проектуванні протезів і штучних органів, конструюванні медичного обладнання та діагностичній техніці, розробленні новітніх технологій лікування складних хвороб і нових методів адресної доставки лікарських засобів в організмі людини, використанні лазерних та оптичних технологій, розробленні методів реабілітації та конструюванні реабілітаційного обладнання [1, с. 21].

Мета статті – дослідити формування професійної мови у майбутніх фахівців із БМІ, конкретизувати проблеми, що стають на заваді повноцінної та швидкої підготовки спеціалістів із цього напряму.

Основними методами роботи, які використовувались у дослідженні, є аналіз, класифікація, узагальнення та систематизація науково-теоретичного матеріалу.

Завдання статті:

- провести аналіз і систематизувати інформацію з попередніх джерел, що досліджували педагогічні умови професійного спрямування іншомовної підготовки майбутніх фахівців із біомедичної інженерії та суміжні дисципліни;

- визначити проблеми вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями з БМІ, можливості їх вирішення;

- дослідити можливості використання основних методів навчання мови [2, с. 116].

Популяризування вивчення іноземної мови стає все більш чітким і мотивованим, оскільки вільне володіння розширює можливості професійної діяльності фахівця з різних напрямів.

Але постає питання в достовірності перекладу і значення іншомовних термінів. Наприклад, деякі назви захворювань українською мовою мають зовсім інше значення з іноземним перекладом або взагалі не мають аналогу і навпаки. Тобто створення словника термінів є однією з глобальних перешкод у долученні фахівців з БМІ до навчального процесу за кордоном [3, с. 210].

Іншим питанням є недостатній загальний базовий рівень знання іноземних мов. Тобто недостатній рівень викладання мов у школах суттєво знижує шанси на швидке та спрощене навчання студентів вишів, оскільки зараз є тенденція до збільшення частки викладу матеріалу іноземними мовами [4, с. 55].

Одними з важливих аспектів залучення майбутніх фахівців є створення навчальної літератури мовами викладання, що мають в основі специфіку спеціальності студента, та можливості отримання іншомовних посібників для кращого поглиблення в тематику [5, с. 10].

Ці проблеми вирішуються поступово, залежно від глобальності і необхідності для певного ВНЗ, району, міста чи країни загалом. На рівні університету професійність і креативність викладача відіграють надзвичайно важливу роль у заохоченні студентів до вивчення іноземних мов і компетентного їх викладання [6, с. 21].

Під час навчання студентів-біотехнологів англійської мови для спеціальних цілей виділяються протиріччя між:

- сучасними вимогами, що пред'являються державним освітнім стандартом, і фактичним рівнем компетенцій учнів, недостатнім для спілкування в професійній сфері діяльності;

- наявністю теоретичних розробок у сфері навчання термінологічної лексики в немовному виші і відсутністю теоретичної і практичної реалізації описаних положень з актуального напрямку «Біотехнологія»;

- виробничою потребою підготовки біотехнологів міжнародного рівня, які володіють професійною іншомовною термінологією, і відсутністю методик навчання, що дають змогу молодому фахівцеві адаптуватися в чужомовному комунікативному середовищі;

- зростаючою потребою оволодіння іншомовною термінологією в галузі біотехнологій за короткий проміжок часу і відсутністю ефективних методик навчання професійно значимої термінології за 1 навчальний рік [5, с. 84–85].

Одним із напрямів, що отримав широке поширення за останні декілька років, є застосування у навчальному процесі комп'ютерних технологій і мережі Інтернет.

Через те, що часто учні замість розуміння отриманої інформації здатні тільки пасивно відтворювати її, комп'ютерні технології виступають у вигляді урізноманітнення навчального процесу та підвищення частки індивідуального залучення. Це проявляється у вигляді співпраці учнів із носієм інформації, виконання вибірки інформації, зміни темпу подання та компонування інформації з найлегшим для себе способом її укладання, що і робить учня саме активним учасником навчального процесу [4, с. 52].

Завдяки втручанням в навчальний процес технічного прогресу традиційна формула «знання – вміння – навички», за якою роками здійснювалось навчання, вже не має повноцінної дії та результативності. Суспільство, що не уявляє свого існування без інформаційного простору, вимагає від індивіда вміння і здатності нестандартно використовувати та здобувати знання, опановуючи інформаційні технології їх пошуку, поглиблення, осмислення та застосування, без якого людина не відчуває себе частиною складного суспільно-творчого процесу. Нині налічується величезна кількість інформаційних матеріалів на електронних носіях: енциклопедії, атласи, електронні довідники, науково-популярні фільми тощо. Через це відбуваються і зміни в стандартизації бібліотек за новими тенденціями. Зараз у більшості бібліотек наявне все необхідне інформаційно-комунікаційне обладнання з виходом до мережі Інтернет, що, у свою чергу, дає можливість учням самостійно і максимально швидко набувати навичок аналізу і збирання інформації, її пошуку та використання для здобуття освіти, а вчителям – розширити можливості пошуку інформації для зацікавлення студента та пошуку нових варіантів і методів проведення уроку, свого індивідуального росту.

Дослідження довели, що опанувати фах можна лише на індивідуально-творчому рівні, коли майбутній фахівець біотехнічного профілю засвоює професійні знання, вміння й навички в професійному контексті.

Знаходження точки дотику загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, що є основою ідеї міждис-

циплінарних зв'язків, і практичне втілення реальної інтеграції навчальних дисциплін є можливими завдяки новим інформаційним і комунікаційним технологіям. Так у центрі освіти опинилася методологічна підготовка студента не за конкретно окремою дисципліною, а також їх об'єднання з використанням комунікативних і інформаційних технологій [1, с. 15].

Загалом є три сторони в професіоналізмі педагога:

- ефективне виконання всіх видів педагогічної діяльності;

- педагогічне спілкування, що має гуманістичну спрямованість і спрямоване на співпрацю з іншими учасниками навчального (педагогічного) процесу (з учнями, колегами, педагогами та з адміністрацією);

- поєднання педагогічного спілкування гуманістичного напрямку та важливих професійних якостей, які є необхідними для високих результатів педагогічної діяльності, що називається особистісною зрілістю педагога [4, с. 46].

Вирізняють такі сучасні методи ІКТ:

- навчання за допомогою підтримки комп'ютерних технологій;

- симуляції реальних ситуацій у штучному середовищі;

- метод групових пазлів;

- метод за сценарієм;

- метод каруселі;

- метод навчання за допомогою подільності завдання на станції.

Одним із плюсів методу сценарію є те, що для його втілення не потрібні текстові підручники. Створення історії базується на підборі гіпотез, креативному плануванні, систематизації та презентації роботи; може містити елементи рольової гри та засновуватися на реальних подіях. Межі дії створюються вчителем, він і становить окремі епізоди, що є базою методу. Також важливим є спілкування учнів із педагогом шляхом постановки запитань і відповідей на них.

Ще одним із цікавих методів є проєктне навчання. Ознаками проєктного методу є такі критерії: робота в команді, самоорганізація студентів, інтердисциплінарність, орієнтованість на дію, цілісність проєкту, важливість кінцевого результату, продукту. Традиційно було виділено п'ять основних фаз проєкту:

1. Ідея.

2. Початкова стадія.

3. Стадія, яка є тілом проєкту, тобто виконання.

4. Представлення кінцевого продукту.

5. Аналіз ефективності виконаної роботи.

Головна особливість навчальної техніки полягає у наявності станцій, тобто весь матеріал для навчання представлений у вигляді відрізків, учні виконують все за робочим планом, який містить

завдання різних типів. Особливістю методу є завдання для студентів самостійно розподіляти порядок для виконання завдань, а також час, який їм для цього знадобиться, та форми використання – будуть вони виконувати завдання самостійно, розібіються по парах чи працюватимуть у групах.

Як наслідок, студенти навчаються самоаналізу, плануванню часу, раціональному використанню цього часу, навчаються розділяти роботу на етапи, а також розділяти ці етапи між собою в командній роботі. Це дає змогу виявити особливі здібності та інтереси кожного учасника процесу.

Великим успіхом нині користується метод симуляції, він є досить ефективним саме під час вивчення англійської чи будь-якої іноземної мови. Найточніше це поняття розкриває саме кібернетика, в цій галузі термін «симуляція» означає імітацію реальності в штучних умовах.

Проте у навчанні ця методика розуміється як моделювання чи симуляція різноманітних лайв-ігор, що імітують реальні ситуації. Це дає можливість учням відпрацювати навички спілкування і професійного мовлення в умовах, найбільш приближених до природних. Також отримані знання допомагають у вирішенні багатьох поставлених завдань у подібному середовищі, яке не несе жодних небезпек, що являє собою симуляцію можливих реальних подій, це можуть бути роботи в колективах лікарні, лабораторії, в офісі і будь-які інші життєві ситуації.

Цей метод дає змогу симулювати учня в будь-якій ролі, що дасть йому змогу проаналізувати роботу будь-якої ланки системи від звичайного працівника до директора лабораторії, лікарні.

Однією з головних характеристик методу симуляції є високий ступінь зацікавленості учасників шляхом повного занурення у гру, втілення у свою роль, розуміння мотивації, необхідності високої результативності та вміння працювати в команді, швидкості приймання рішень.

Для майбутнього фахівця у сфері БМІ вміння стратегічного планування, навичок плідної роботи в команді, пояснювати та доводити свою думку, переконувати в правильності та доречності свого рішення є необхідними. Цікавим є те, що симуляція є однією з головних методик для розвитку цих здібностей. Крім того, вона впорядковує знання, вчить ними розпоряджатися, швидко і мотивовано втілювати рішення.

Рольова гра дає змогу розвиватись саме комунікативним здібностям студента, адже, граючи певну роль, він повинен вміти знайти змогу спілкуватись з іншими учасниками. Ця методика невіддільно пов'язана з мотиваційною стороною діяльності студента: емоційним заохоченням, продиктованим його інтересами та потребами.

Найбільш позитивно метод рольової гри висту-

пає у вигляді засобу оволодіння та розвитку засобів практичного володіння іноземною мовою. Завдяки перевтіленню і можливості обрати зручну роль студенти легше долають мовні бар'єри, сором'язливість і більше йдуть на контакт. Тобто ця методика створює мовне середовище, що збільшує практичну сторону оволодіння студентами мов. Цей підхід забезпечує навчання на практиці, тобто в дії.

Загалом, величезна кількість типів і форм рольових ігор використовується під час вивчення іноземних мов. Одними з найпростіших є «На співбесіді», «На прийомі у фізичного терапевта» та інші. В таких іграх студенти можуть грати роль як роботодавця (фізичного терапевта), так і працівника (пацієнта).

Загалом, використання цих методик є гарним матеріалом для досліджень і майбутніх робіт із цієї теми. Використання їх суттєво урізноманітнить навчання студентів, пришвидшить оволодіння майбутніми фахівцями з БМІ навичок професійного мовлення в іншомовному середовищі.

Як і було зазначено, комп'ютерні технології урізноманітнюють навчальний процес, тому їх спільне використання з методиками допоможе у роботі з учнями, збільшить їх емоційну зацікавленість, уважність і допоможе у пришвидшенні асиміляції з майбутньою професією шляхом розуміння принципів роботи та відкриття нових горизонтів [3, с. 314; 6, с. 10].

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши все сказане раніше, можна підсумувати, що зараз викладачам важливо постійно цікавитись новими методами вивчення англійської мови, спостерігати за новими тенденціями в педагогіці, безперервно їх вдосконалювати та впроваджувати в особисту викладацьку практику.

Також навчання у вищих навчальних закладах передбачає формування компетентного фахівця у вигляді базових, особистісних, соціально значущих і професійних компетенцій, що досягаються завдяки застосуванню традиційних та інноваційних підходів до викладання. Сприяння процесу неперервного навчання здійснюється шляхом впровадження методів ІКТ, що має особливе значення для професійного росту фахівця.

Від професіоналізму викладача прямо залежить ефективність і результативність процесу,

що базується на вдалому виборі і поєднанні відповідних методик навчання іноземних мов. Як наслідок досліджених нами методів і методик викладання відбувається зміна парадигми навчання через перерозподіл уваги, більша частина якого відповідає формуванню навичок і вмінь самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності.

Перспектива подальших наукових розвідок: оскільки, як зазначалась раніше, напрям БМІ набирає популярність в Україні, то пошук і створення нових методів навчання суттєво пришвидшать цей процес. Досліджуючи, наприклад, метод симуляції, можна знайти нові підходи до кращого засвоєння не тільки мови, а й навичок професійного спілкування. Оскільки педагогіка і психологія як науки постійно розвиваються, то поява нових підходів стає лиш питанням часу, тому їх адаптація до специфічного напрямку потребує більш глибокого дослідження.

Список використаної літератури:

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.
2. Гнатюк Н.Є. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців біотехнічного профілю до інформаційно-професійної діяльності у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 242 с.
3. Деркач А.А., Москаленко О.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Астрахань, 2000. 328 с.
4. Люлька Л.А. Деякі аспекти навчання та вивчення іноземних мов у світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Персонал*. 2006. № 9. С. 84–90.
5. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському контексті. *Відкритий урок*. 2004. № 17–18. С. 13–17.
6. Фомина Т.Н., Зеленова Т.Г. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом ВУЗе. *Ярославский педагогический вестник*. 2003. № 1 (34). С. 36–42.

Kompanets N. Pedagogical conditions of professional directions of foreign language training of future biomedical engineering specialists

One of the main directions in development of the economic policy is currently an engineering of medical equipment, technical product and material. According to European standards, one of the most important factors for the future specialist in this sphere is the knowledge of English. Such importance is caused by the necessity of biomedical engineering specialist constantly to collaborate with foreign companies and organizations, take part in different biomedical international conferences and to present his/her own achievement in the development of biomedical engineering on the proper level.

The main task of this article is to perform an analysis of existence methods and pedagogical conditions of professional vocational stream in foreign language preparation of students, who are studying at the course of

biomedical engineering. The other issues are to establish primary imperfections of existing studying system and to search for possible ways of their solution.

During literature analyzing of this theme, it was established that in current days with the rapid technology development there are especial importance in continuous improvement of lecturer qualification and at the same time continuous search for some new teaching methods of supplying material to students considering modern world's conception and tendency.

One can approach some significant results only in the case of using innovational teaching methods in parallel with traditional. It is appropriate to apply Information-Communication Technology methods for the professional rising of the future specialists. They will make it possible to transform absolutely the learning environment namely improve the using and gaining professional skills and largely promote students' motivation to learning. Students will be able to learn how to proceed in some difficult situations and make an own wise decision. These skills can be necessary in the future live conditions.

As soon as, recently there is an acceleration of biomedical engineering direction development in Ukraine, it became especial important to search and create modern teaching methods. The most perspective became a research of physical and pedagogical aspects of this issue, which needs more comprehensive and profound research.

Key words: *professional orientation, foreign language training, biomedical engineering, teaching methods, innovative forms of training, educational and professional activities.*

УДК 167+376+37.037
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.5>

Н. П. Лещій

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Південноукраїнського державного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Визначальним чинником розвитку дітей зі складними порушеннями виступає сімейне та навчальне середовище, які на основі системного підходу та корекційно-оздоровчої роботи можуть забезпечити повноцінний комплексний розвиток фізичних, психічних та духовних характеристик дитини. Основними умовами та чинниками, які сприяють гармонійному розвитку дитини зі складними порушеннями розвитку під час освітньо-виховного процесу в умовах освітньо-реабілітаційного центру, є запровадження в освітніх закладах, як дошкільних, так і в школі (загальній та спеціалізованій), фізкультурно-оздоровчих технологій. Такі фізкультурно-оздоровчі технології сприяють вирішенню не тільки освітніх завдань, а й здоров'язбережувальних: створення сприятливих умов розвитку, виховання та навчання дитини (спокійне середовище, яке не пригнічує її психічні процеси, відсутність стресових ситуацій); оптимальна організація освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим. Визначено педагогічні умови формування фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку: наявність і впровадження нормативно-правової бази; забезпечення санітарно-гігієнічних заходів; орієнтація фізкультурно-оздоровчої роботи на створення ситуацій успіху в дітей; взаємодія педагогів освітньо-реабілітаційного центру з батьками дітей, які мають складні порушення розвитку. На основі системного методу визначено умови організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку: створення психолого-педагогічних передумов організації поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу; створення психолого-медико-педагогічної служби; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм; впровадження системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання; психолого-педагогічний супровід дітей; організація «Батьківського лекторію».

Ключові слова: педагогічні умови, організація, складні порушення розвитку, фізкультурно-оздоровча робота.

Постановка проблеми. Формування психологічних, інтелектуальних якостей та здібностей дитини зі складними порушеннями розвитку залежить від самосвідомості індивіда, засвоєння ним досвіду і цінностей, які присвоюються педагогами, батьками та оточенням, в якому вони перебувають. Діти зі складними порушеннями розвитку повинні навчатися в навчально-реабілітаційному центрі, який на основі системного підходу та корекційно-оздоровчої роботи може забезпечити повноцінний комплексний розвиток фізичних, психічних та духовних характеристик [5]. Раціональна організація фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру набуває особливого значення.

З огляду на зазначене постає актуальна проблема визначення педагогічних умов формування фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед, розглянемо докладніше поняття

«педагогічні умови». Педагогічні умови можна розглянути як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу, від впливу яких залежить досягнення поставлених дидактичних завдань. Відтак, за характером впливу на освітній процес їх можна поділити на зовнішні та внутрішні. В. Жернов зазначає, що зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні чинники. Внутрішніми педагогічними умовами науковець визначає такі, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань [2, с. 85].

На думку Багдуєвої А., педагогічні умови — це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [1, с. 12].

Рейдало В.С. стверджує, що педагогічні умови – це сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників педагогічного процесу, які, з одного боку, забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості певного виду професійної компетентності, а з іншого – сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу [7, с. 267].

Колодзько Т.М. вважає, що педагогічні умови є не тільки одним з елементів педагогічної моделі, але й певною мірою інструментом її формування і трактує їх як сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку певного рівня такої компетенції [3, с. 11].

Лантух Н. називає педагогічні умови формування інформаційної культури комплексом заходів, спрямованих на інформатизацію освітнього простору. Цей комплекс включає: розробку змісту освіти на основі інтеграції нових інформаційних технологій; впровадження в освітній процес не лише традиційних проблемних та ігрових методів навчання, а й методів, які ґрунтуються на застосуванні нових інформаційних технологій (комп'ютерне моделювання, технології локальних і мережевих баз даних); розвиток внутрішньої особистісної готовності студентів до формування інформаційної культури шляхом виявлення і використання стимулів активізації пізнавальної діяльності студентів із застосуванням нових інформаційних технологій, які вибираються залежно від типу особистості; вироблення певного стилю педагогічної діяльності викладачів, зорієнтованого на формування інформаційної культури у студентів [4, с. 9].

Пехотою О.М. педагогічні умови розглядаються також як категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [6].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення педагогічних умов організації фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Метою навчально-корекційного процесу під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є: формування гармонійної особистості шляхом розвитку інтелектуального, соціального, емоційного та творчого потенціалу, природних здібностей, особистісних якостей та нахилів дитини, її підготовка до інтеграції в суспільство. У зв'язку з цим мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – надання дітям з обмеженими можливостями необхідних знань, умінь та навичок здорового способу життя, а також використання їх у повсякденні, відповідно до конкретної ситуації [5].

Нами визначено основні та спеціальні принципи впровадження фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах освітньо-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку. Зокрема:

- системності корекційних, профілактичних та розвивальних завдань;
- єдності діагностики та корекції розвитку;
- взаємозв'язку та компенсації;
- комплексності методів клініко-психолого-педагогічного впливу;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку;
- особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходу в системі корекційно-педагогічної роботи;
- оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною, яка має особливості психофізичного розвитку;
- активного залучення найближчого соціального оточення в системі корекційного впливу;
- індивідуального та диференційного підходу в умовах колективного навчання;
- оптимізація навчального та соціально-культурного середовища;
- змістова цілісність;
- принцип реалістичності;
- системний підхід, комплексності, єдності та взаємодоповнюваності;
- принцип діяльнісного підходу до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Означені фундаментальні принципи слугували для окреслення та впровадження фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку.

На основі системного методу доцільно визначити умови організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру (далі – НРЦ) для дітей зі складними порушеннями розвитку, окреслити складові частини та визначити особливості її впровадження.

Визначальними умовами організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку є:

1. створення психолого-педагогічних передумов організації поєданого загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів з порушеннями психофізичного розвитку;
2. створення психолого-медико-педагогічної служби, визначення порушень розвитку у дітей, патрунування дітей даної категорії впродовж усього навчання, відбір дітей у НРЦ, комплектування класів тощо;
3. розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм, на

основі «Стандарту спеціальної освіти», зокрема, корекційно-розвивальної складової частини;

4. впровадження у навчальний процес НРЦ системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей зі складними порушеннями розвитку, який базується на особистісно-орієнтованій моделі освіти;

5. психолого-педагогічний супровід дітей зі складними відхиленнями в розвитку шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації;

6. організація «Батьківського лекторію», що підтримує й підвищує рівень освіти батьків у сфері психолого-педагогічних знань шляхом проведення занять, лекцій, семінарів.

Зазначені складові частини та визначені особливості впровадження сумісного навчання в НРЦ нададуть можливість окреслити три основоположні блоки педагогічних умов фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний.

Організаційно-методичний блок передбачає: створення психолого-медико-педагогічної служби в НРЦ; відповідну організацію навчального середовища та залучення батьків до навчально-виховного процесу на основі партнерства та взаємодії.

Фізично-оздоровчий блок передбачає, що в організації системи фізично-оздоровчої роботи основним є психологічне, фізичне та спеціальне педагогічне вивчення й консультування дітей зі складними порушеннями в розвитку, а також динамічне спостереження за просуванням кожної дитини фахівцями психолого-медико-педагогічного консилиуму НРЦ.

Навчально-дидактичний блок враховує, що основною метою НРЦ, в якому впроваджується фізкультурно-оздоровча робота, є надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної, соціальної допомоги дітям, які мають особливі освітні потреби. Відповідно, першочерговим завданням є підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які б впроваджували систему індивідуально-диференційованого підходу на основі особистісно орієнтованої моделі освіти, яка передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів. Педагогічні умови фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі

складними порушеннями розвитку представлено на рисунку 1.

Фізично-оздоровчі уроки плануються відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку:

– індивідуальні та фронтальні логопедичні заняття у класі та на логопункті з подолання порушень усного й писемного мовлення;

– заняття з адаптивної фізичної культури за призначеннями фахівця;

– корекційні заняття з розвитку мовлення й ознайомлення з соціальними умовами життєдіяльності;

– заняття з формування навичок соціалізації;

– логоритмічні уроки й заняття з музичної ритміки з орієнтацією змісту на особливості та потреби дітей з порушеннями;

– психокорекційні заняття із психологом.

Корекційний блок предметів за призначеннями фахівців розподіляється відповідно до порушень, виявлених у дітей, і реалізується в другій половині дня в години додаткового навчання, гурткової роботи, індивідуальних консультацій, факультативів і групи подовженого дня. Корекційні програми мають гнучку систему планування й змінюються відповідно до побажань батьків і рекомендацій шкільної психолого-медико-педагогічної консультації.

У НРЦ повинні бути обладнані спеціальні кабінети для фізично-оздоровчої роботи: кабінет психолога, педіатра, логопедичний кабінет, обладнання



Рис. 1. Педагогічні умови фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку

для проведення занять з фізичної культури та кабінет для проведення оздоровчої роботи.

Заняття в групі подовженого дня для дітей з різними порушеннями в розвитку мають проводитися спеціально підготовленим педагогом. Група подовженого дня повинна організуватися за показниками психофізичного розвитку дітей з урахуванням типологічних особливостей кожної дитини.

Діти зі складними порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату та розумовою й психічною відсталістю повинні відвідувати заняття з фізичної культури.

Інтеграція на для проведення фізично-оздоровчої роботи має здійснюватися через внутрішню диференціацію дітей (розподіл дітей на підгрупи за рівнем психофізичного розвитку), індивідуальний підхід, диференційовану програму з предмета й диференційований план програми.

Для формування програми фізично-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку потрібно створити психолого-медико-педагогічну консультацію, до складу якої повинні бути включені логопед, психолог, вихователь, вчителі, лікар-педіатр, соціальний педагог.

Навчально-виховний заклад має стати рідним для учнів та їхніх родин. Батьки будуть почуватися спокійніше, якщо їх будуть залучати до навчально-виховного процесу. Постійна соціальна взаємодія за різних умов та обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, вчителів та батьків, виробляє співпереживання, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожної людини та відчуття захищеності [8].

Висновки та пропозиції. Таким чином, на основі системного методу визначено умови організації фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку: створення психолого-педагогічних передумов організації поєданого загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу; створення психолого-медико-педагогічної служби; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм; впровадження системи індивідуально-диференційованого підходу

до навчання; психолого-педагогічний супровід дітей; організація «Батьківського лекторію».

Перспективи подальших пошуків передбачають впровадження у практику розробленої нами технології фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Список використаної літератури:

1. Багдуева А.В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Улан-Уде, 2006. 23 с.
2. Жернов В.И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педвуза : Монография. Магнитогорск, 1999. 116 с.
3. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
4. Лантух Н.И. Педагогические условия формирования информационной культуры у старшеклассников в системе «лицей-вуз» : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Ставрополь, 2006. 23 с.
5. Нагорна О. Застосування оздоровчих технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 36–40.
6. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
7. Рейдало В.С. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 266–272.
8. Сяба М.О. Співпраця батьків дітей з особливими потребами та вчителів в американській освітній системі. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2015. № 4 (67). С. 160–167.

Leshchii N. Pedagogical conditions of the organization of physical-healthy work for children with complex developmental disorders in the conditions of educational-rehabilitation center

The article deals with the problem of pedagogical conditions of the organization of physical-healthy work for children with complex developmental disorders. The family and educational environment are determining factors in the development of children with complex disorders, that based on the system approach can provide the full complex development of the physical, psychological and spiritual characteristics of the child. The main conditions and factors contributing to the harmonious development of the child with complicated developmental disorders during the educational process in the conditions of educational and rehabilitation center are the introduction of physical education and health technologies in both educational establishments, general and special school.

Such physical culture and health technologies help to solve not only educational tasks, but also health-saving: creation of favorable conditions for development, education and training of the child (calm environ-

ment that does not suppress its mental processes, the absence of stressful situations); optimal organization of educational process (according to age, gender, individual characteristics and hygiene norms); complete and efficiently organized motor mode. It has been determined such pedagogical conditions: the presence and implementation of the regulatory framework; provision of sanitary and hygienic measures; orientation of health and fitness work on the creation of situations of success in children; interaction of teachers of the educational and rehabilitation center with parents of children with complex developmental disorders. Based on system approach it was determined conditions for the organization of physical culture and health work in the educational-rehabilitation center for children with complex developmental disorders: creation of psychological and pedagogical preconditions of the organization of the combined general education and correction-developing educational process; creation of psychological-medical-pedagogical service; development and implementation of individual training and correction-development programs; introduction an individually differentiated approach to learning; psychological and pedagogical support of children; organization of "Parent's lecture".

Key words: pedagogical conditions, technology, children, complex developmental disorders, fitness and recreational work.

К. І. Маслоva

викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ЧИННИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У даній статті розглянуто питання мотивації навчання студентів у закладах вищої освіти, методика та організація виконання студентами самостійної роботи під час вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування». Роль самостійної роботи у підвищенні мотивації до самостійного вивчення іноземної мови. Також розглянута та висвітлена розробка єдиної-нормативної системи організації навчально-виховного процесу.

Важливою складовою частиною єдиної системи є раціонально організований контроль, який забезпечує систематичний зворотний зв'язок, дозволяє будувати адаптивну програму навчання, своєчасно коригувати дії як викладачів, так і студентів.

Психологічний аспект названої проблеми полягає у виявленні впливу психологічних особливостей особистості на успіх навчання у закладі вищої освіти. Відзначається мотивація навчальної діяльності студентів, їхні здібності, риси характеру, ставлення до обраної спеціальності й усього навчального процесу.

Навчання для студентів має набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється у спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження.

За наявності професійної мотивації пізнавальна діяльність студента має розгорнутий, пристрасний, наполегливий характер. Тоді студент отримує насолоду від навчання, яке викликає у нього бажання працювати на заняттях та додатково самостійно вивчати матеріал.

Автор висвітлює багаторічний досвід проведення наукових досліджень вченими з проблем контролю знань студентів, а саме їх самостійної роботи (самостійності). Приділяється увага і методичній роботі викладачів для опанування студентами матеріалу під час самостійної роботи.

Самостійна робота студентів вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методологічній основі. Під час організації самостійної роботи у закладі вищої освіти повинні бути чітко сформовані зміст, мета, план, організаційно-методичне забезпечення та форми контролю самостійної роботи студентів.

Ключові слова: мотивація, навчання, студент, самостійна робота, ефективність, іноземна мова.

Постановка проблеми. Назріла необхідність планувати проведення самостійної роботи студентів на основі мотиваційних аспектів, які дозволили б організувати поза аудиторну роботу через самостійну діяльність студентів.

Аналіз останніх досліджень. Останніми роками в психологічній та науковій літературі питанню мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, тому що питання про мотивацію – це по суті питання про якість навчальної діяльності [1, с. 152].

Найбільш близько до проблеми мотивації навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах підійшли такі вчені: А.Н. Леонтьєв, В.І. Ковальов, І.А. Зязюн, М.Г. Чобітко, Н.С. Смагло, М.І. Лазарев [2, с. 8]. Різні аспекти самостійної роботи студентів розглянуто у чисельних дослідженнях вітчизняних педагогів, таких як Н. Кузьміна, Н. Кічук, П. Підкасистий, В. Бондар та інші [3, с. 196].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розглянути ефективність застосування самостій-

ної роботи у навчальному процесі та систематизувати наявні мотиваційні шляхи активізації самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. У закладі вищої освіти необхідною стає переорієнтація цінностей на створення культури вмінь, знань і навичок. У цьому аспекті особливо важливим є розвиток позитивної мотивації на навчання.

Рівень засвоєння знань, здобутих у закладі вищої освіти, якість підготовки фахівців нерозривно пов'язані з настановою особистості на необхідність їх здобувати та загалом на навчання у закладах вищої освіти.

У процесі навчання у закладі вищої освіти повинні бути сформовані різні види настанов, які являють собою різні рівні цілісної психологічної настанови. На формування ситуативної настанови суттєво впливають риси студента: демонстративність чи скромність поведінки, затинання чи поступливість, прагнення командувати та пригноблювати волю оточення чи шукати підтримку в групі тощо.

Отже, будь-яка діяльність, в тому числі й навчальна, складається з мотиваційно-настановчих, пізнавальних і виконавчих компонентів. Їх погодженість, взаємозалежність визначає спрямованість студента на отримання професійних знань у закладі вищої освіти.

Методи організації навчально-пізнавальної діяльності передбачають і необхідність визначеного змісту у формуванні й удосконаленні професійних вмінь і навичок, тобто створення необхідної бази для самостійного розвитку знань.

Необхідність насичувати зміст навчання не тільки теорією, а й практикою, ширше висвітлювати передові методи та форми роботи, знайомити студентів з типовими рішеннями та нормативними матеріалами вимагає не тільки високої професійної кваліфікації викладача, але і залучення до викладання практичних керівників.

Під час вибору тих чи інших методів навчання необхідно, щоб студент міг не тільки зрозуміти, запам'ятати та самостійно відтворити набуті знання, а й виробити вміння ними оперувати.

З точки зору загальної науковості, раціонально організована навчальна діяльність повинна мати сукупність основних структурних елементів: планування завдань і способів діяльності; мотивацію; організацію дій і самоконтроль.

Як пишуть В.Д. Белоусов і Г.А. Пісковський [4, с. 134], в сучасних умовах одним з важливих завдань підготовки фахівців повинно бути вироблення вмінь постійно поновлювати набуті знання та опановувати новими з допомогою самостійної роботи (самостійності).

Самостійність, як майбутня професійна якість в дослідженні фіксується, тим, наскільки часто студентам потрібна допомога у виконанні навчальних завдань.

Автором було проведено дослідження, результати якого свідчать, що більшість студентів (95%) допомога потрібна в керуванні самостійною роботою студента. Звертає на себе увагу, що 57% респондентів допомога потрібна часто; з переходом з курсу на курс самостійність студентів під час виконання завдань практично мало змінюється (IV курс – 61%, V курс – 51%). Автор вважає, що це є наслідком недооцінки важливості нарощування від курсу до курсу професійної якості самостійності, що ще й не знайшло свого відбиття і в навчальних планах, і в комплексах вимог, які ставлять викладачі студенту [4, с. 135].

Формування будь-якого вміння за правильно організації навчальної діяльності має деякі загальні риси, які визначають стратегію взаємодії педагога і студента. Через те корисно знати вихідний рівень, з якого потрібно починати новий етап роботи. Звідси випливає метод діагностики сформованості вмінь і навичок:

– цілеспрямоване спостереження за навчальною діяльністю студентів, аналіз усних і письмових відповідей на заняттях;

– проведення нескладних анкетних опитувань, бесід, контрольних робіт, тестів на володіння організаційними вміннями.

Так, викладачі Одеського національного економічного університету під час організації навчальної роботи, особливо студентів молодших курсів, з цією метою використовують цілу низку спеціально організованих методичних прийомів на практичних заняттях.

Встановлено, що здебільшого студенти-першкурсники обмежують своє завдання на практичних заняттях сумлінним записом його, не націлюючи себе на одночасну самостійну розумову роботу. Деякі студенти вважають, що все необхідне є в навчальному посібнику, постійно відволікаються самі й заважають іншим, і лише дуже незначна кількість студентів розуміють керівну роль практичного заняття, як логічного, послідовного обговорення проблеми для подальшої самостійної роботи над темою.

Водночас слід зазначити й певні труднощі, які виникають у студентів в процесі самостійної роботи над темою. Основні з них такі:

– розумові відхилення думки вбік, і як наслідок – можлива втрата нитки міркувань викладача. Якщо такі розумові відхилення відбуваються часто, студенту стає важко самостійно опанувати матеріал, він перестає його розуміти, йому починає здаватися, що тема складна, незрозуміла, нецікава;

– адаптуванню до стилю, манері викладання матеріалу і форми поведінки викладача;

– психологічний стан гаданої уявної «знайомості» під час переходу від однієї дисципліни до іншої.

Вивчивши ступінь готовності до сприйняття і засвоєння інформації студентами, враховуючи труднощі, які виникають під час самостійної розумової роботи, приступаємо до вибору методичного прийому спільної розумової роботи викладача і студента.

На жаль, більшість студентів, що прийшли навчатися до закладу вищої освіти, виховані на описово-ілюструючій формі викладання матеріалу. Такий методичний прийом значно обмежує студентів під час самостійної роботи та сприяє формуванню лише механічної пам'яті.

Для організації самостійної роботи студентів на науковій основі необхідно чітко сформулювати її мету, спланувати діяльність студентів, яка відповідає поставленій меті, навчити їх раціональним методам праці, забезпечити контроль їх результатів.

Самостійна робота студентів, як засіб засвоєння навичок і професійних умінь, нерозривно

пов'язана з усією сукупністю активних методів навчання. Безперечною роллю у формуванні творчого підходу відіграє самостійність студентів у шуканні способів розв'язання проблем, запропонованих тією чи іншою навчальною ситуацією. Ці методи особливо ефективні в тих випадках, коли вони дозволяють наблизитися до умов майбутньої професійної діяльності.

Висновки та пропозиції. Отже, розглянувши питання формування і значущості навчальної мотивації до самостійної роботи студентів автор дійшов до висновків, що у вітчизняній та закордонній літературі накопичений великий теоретичний досвід про особливості становлення та функціонування навчальної мотивації до самостійної роботи студентів закладів вищої освіти.

Самостійна робота студентів є дуже важливою сьогодні, бо вона є важливим чинником у навчальному процесі немовних ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Самостійна робота студента в процесі вивчення іноземної мови / К.В. Ярославцева, Д.І. Смужаниця. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. Вип. 30. С. 196–198.
2. Бендера І.М. Мотивація самостійної роботи студентів вищих навчальних аграрних закладів. *Вісник Українського відділення Міжнародної академії аграрної освіти*. 2013. Вип. 1. С. 8–16.
3. Мотивація навчання студентів як психолого-педагогічна проблема. / А.М. Сільвейстр, М.О. Моклюк. *Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2015. Вип. 5. С. 152–158.
4. Белоусов В.Д., Писковський Г.А. Вопросы совершенствования оценки знаний студентов. Учебный процесс и социологические исследования. Київ : Высш. шк., 1989. С. 134–135.

Maslova K. Motivation of students for independent work as one of the important factors in educational process

The article describes the issue of students' motivation for studying at higher education institutions, methodology and organization of students' independent work in the study of the discipline "English for Professional Purposes". Also, the development of a unified nominative system for the organization of the educational process was considered and highlighted.

An important part of the unified system is a rationally organized control, which provides systematic feedback, allows you to build an adaptive training program, timely adjust the actions of both teachers and students.

The psychological aspect of this problem is the influence of psychological peculiarities of personality on the success of studying at a higher education institution. The motivation of students' educational activity, their abilities, character traits, attitude towards the chosen specialty and the entire educational process are noted.

Learning for students must acquire a personal sense of life that combines intelligence, feelings and will and manifests itself in the direction of creative cognitive activity on life self-determination and professional self-affirmation.

With professional motivation, the cognitive activity of the student has an open, passionate, persistent character. Then the student enjoys learning, which makes him want to work on lessons and additionally study the material on his own.

The author highlights the long-term experience in conducting scientific research by scientists in controlling knowledge of students, namely, their independent work (independence). Attention is paid to methodical work of teachers for students to master material during independent work.

Independent work of students requires a systematic approach and should be built on a single methodological basis. When organizing an independent work at a higher education institution, the content, purpose, plan, organizational and methodological support and forms of control of students' independent work should be clearly formed.

Key words: *motivation, studies, students, independent work, effectiveness, foreign language.*

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.7>**Н. Подковирофф**старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КІПР З ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню провідних настанов освітньої політики Республіки Кіпр, яка спрямована на впровадження ідей міжкультурного підходу в освіті та створення відповідних соціально-педагогічних умов, необхідних для побудови моделі нової – міжкультурної школи. Уточнено, що на законодавчому рівні міжкультурні школи зобов'язані сприяти успіху всіх учнів, попри їх соціокультурне, мовне або релігійне різноманіття, дотримуватися під час організації навчально-виховного процесу принципів соціальної справедливості в освіті, одночасно викоринюючи негативні стереотипи та упередження.

Продемонстровано, що з метою розширення риторики міжкультурної освіти та пошуку більш адекватних педагогічних рішень щодо задоволення потреб учнів-іммігрантів, Міністерство освіти та культури Кіпру, з моменту входження країни в Європейський союз, затвердило перелік альтернативних програм з міжкультурної освіти в контексті створення демократичної грецько-кіпрської школи, яка поважає різноманітність, культурний, мовний та релігійний плюралізм. В контексті міжкультурної освіти виділилися дві основні цілі: забезпечення передових і різноманітних навчальних програм вивчення грецької мови репатрійованим та іноземним учням для їхнього більш ефективного спілкування і безперешкодної інтеграції в кіпрське суспільство; захист свободи та прав всіх членів кіпрського суспільства від будь-яких проявів расистської або етнічної дискримінації та соціальної ізоляції.

Натомість, на підставі узагальнення результатів досліджень найбільш відомих грецьких та кіпрських науковців, зроблено висновок, що міжкультурна освіта не стала основною частиною навчального плану сучасної греко-кіпрської школи, якій властивий традиційний – монокультурний підхід, а базується здебільшого лише на деяких ініціативах учителів-новаторів, які розвивають і впроваджують ідеї міжкультурної дидактики. Через це як пріоритетні завдання міжкультурної освіти вважаються формування толерантності та виховання поваги до різноманітності шляхом забезпечення мовної, соціальної та культурної підтримки учнів, що говорять іншою мовою. Водночас мовна підтримка ототожнюється з викладанням грецької мови як другої мови. Що стосується соціальної та культурної підтримки міноритарних дітей, то вона орієнтована на прищеплення їх поваги до відмінностей та пропагування власної культурної ідентичності шляхом проведення виховних заходів, за яких відбувається використання національного одягу, прапорів, карт, печаток, пісень, фольклору, казок, іжі та танців.

Ключові слова: міжкультурний підхід, міжкультурна освіта, міжкультурна дидактика, міжкультурна компетенція, досвід Республіки Кіпру з міжкультурної освіти.

Постановка проблеми. Протягом всієї своєї історії острів Кіпр характеризувався етнічною, культурною, мовною та релігійною різноманітністю, яка як впливовий соціально-історичний чинник, по-різному використовувалася в теорії та практиці соціокультурної та освітньої політики, що мало відповідні наслідки. Оскільки з 1960 року Кіпр став незалежною і суверенною республікою президентського типу [2], то Конституція Республіки Кіпр 1960 року визнала, що вірмени, мароніти та латини конституційно належать до греко-кіпрської спільноти, тоді як турецько-циганські роми (цигани Кіпру) належать до турецько-кіпрської спільноти. Через це турецько-кіпрську та греко-кіпрську спільноти було визнано двома основними громадами острова, надавши турецькій та грецькій мовам статус офіційних мов. Такий конституційний розподіл громад призвів, з одного боку, до активізації процесу еміграції, оскільки населення

Кіпру стало масово покидати острів упродовж 70-90 рр. ХХ століття. З іншого, – до внутрішнього переселення греко-кіпріотів на південь і турко-кіпріотів на північ острова, що значно актуалізувало проблеми державної мовної політики та полікультурної освіти представників національних меншин як повноправних громадян Республіки Кіпр [4, с. 103].

Зазначені проблеми значно загострилися на острові під дією чинників глобалізації та євроінтеграції, коли з 1990 року розпочалася міграція робочої сили в Республіку Кіпр в результаті порівняно швидкого економічного буму. За одне десятиліття Кіпр перетворився на приймаючу країну для імміграції та мігрантів, що приїхали на роботу з країн Східної Азії, Східної Європи, колишнього Радянського Союзу та Близького Сходу. У 2003 році іноземні мешканці становили 13,7% (867,6 тис. іммігрантів) [7, с. 42].

Нова соціокультурна реальність згідно зі статистикою Міністерства освіти та культури Кіпру відчутно відбилася на розширенні етнічного складу учнівського населення, прибувшого до острова переважно з країн колишнього Радянського Союзу, оскільки «не корінних», тобто не греко-кіпрських учнів було: 4,41% у 1995-1996 рр.; 6,7% у 2005-2006 рр. (55 868 учнів у 341 початковій школі); 7,7% у 2007-2008 рр.; 80-90% у 2015-2018 рр. [10]. Зміна етнічного складу населення в Республіці Кіпр на початку нового тисячоліття відчутно торкнулася початкових та середніх шкіл, призвівши до низки соціокультурних та соціально-психологічних суперечностей, оскільки традиційна греко-кіпрська освітня система завжди була монокультурна внаслідок історичної сегрегації греко-кіпрської та турецько-кіпрської освітніх систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досить довгий час міжкультурна освіта вважалася тимчасовим явищем, яке має скоро припинитись. Проте масштаби розповсюдження цього явища продовжували тільки рости, у зв'язку з чим значно актуалізувалися дослідження питань, які стосувалися розуміння національних відносин та специфіки етнічної психології (Т. Стефаненко, Г. Шпет); засобами боротьби з етнічною і расовою дискримінацією (Дж. Бенкс, Р. Булгаков); пояснення історії міграції (І. Коваль); сприяння забезпеченню рівних можливостей у сфері освіти для всіх громадян, підвищення самооцінки та статусу меншарних груп (Л. Балацька, Н. Морська, Г. Олексів); способів гармонізації відносин між учнями-імігрантами та домінуючими групами (Є. Бондаревська, О. Гукаленко, В. Мукомеля, Е. Паїна). Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці, які присвячені питанням культурологічних підходів в освіті (Л. Кондаленко, І. Малькова, С. Радул, Г. Садохин), специфіки міжкультурної освіти та технологій її впровадження в різних європейських країнах (В. Болгаріна, Т. Гринкевич, Х. Дельгадо, Ю. Короткова, І. Лощева), міжкультурної дидактики (Е. Канакіду, Е. Канга, В. Папаянні, А. Сапірідю).

З огляду на це, особливий інтерес викликає інноваційний досвід тих європейських країн з організації міжкультурної освіти в умовах посилення легальної та нелегальної міграції, яким притаманна культурна, мовна та релігійна різноманітність.

Мета статті. З огляду на сучасні виклики глобалізації та інтерналізації міграції, а також інтеграції українського суспільства в європейський і світовий науково-освітній і культурний простір, **мета** даної статті полягає у висвітленні специфіки впровадження ідей міжкультурної освіти в Республіці Кіпр.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим поштовхом для впровадження ідей міжкультурної освіти в контексті слідування європейським

нормам прав людини та антирасизму стало членство Республіки Кіпр в Європейському Союзі у 2004 р. Під тиском європейських інституцій, таких як Європейська комісія з расизму та нетерпимості та Європейський центр моніторингу расизму та ксенофобії, який пізніше був перейменований як Агенція з фундаментальних прав, які вимагали вилучення монокультуралізму з освітніх програм через переосмислення обмеженості асиміляційного напрямку освіти, Міністерству освіти та культури Республіки Кіпр доводилося доводити свою здатність розробляти міжкультурну освітню політику шляхом розробки певних концепцій міжкультурної освіти в греко-кіпрських школах [5, с. 52].

З цієї метою протягом 2003-2004 навчального року Міністерство освіти та культури Республіки Кіпр розпочало впровадження програми «Зони освітнього пріоритету» на пілотній основі. Її стратегія передбачала боротьбу з наявними чинниками неписьменності грецькою мовою, академічної неуспішності учнів та маргіналізацією шкіл з високою концентрацією учнів-імігрантів. Гасло «Демократична освіта в євро-кіпрському суспільстві» було прийнято, щоб здійснити зусилля, які спрямовані на забезпечення міжкультурної орієнтації національної системи освіти Кіпру.

Згідно з «Політичним документом Міністерства освіти та культури для міжкультурної освіти», затвердженого у 2008 році Радою міністрів Кіпру, нова освітня політика мала бути спрямованою на створення міжкультурної школи, яка не виключає, а прагне сприяти включенню учнів-імігрантів у систему освіти та суспільство Кіпру. Міжкультурні школи повинні сприяти успіху всіх учнів, попри їх соціокультурне, мовне або релігійне різноманіття, дотримуватися принципів соціальної справедливості в освіті, одночасно викоринюючи негативні стереотипи та упередження.

Хоча Міністерство освіти та культури намагалось дотримуватися риторики міжкультурної освіти, його документація, на думку європейських експертів, ще не містить конкретного визначення сутності та змісту міжкультурної освіти, оскільки замість взаємодії та обміну між греко-кіпрською та іншими культурами, в ній йдеться лише про орієнтир на пізнання інших культур, чого не достатньо. Через це в багатьох школах Кіпру вчителі й досі дотримуються переважно застарілих – монокультурних уявлень про освіту, оскільки вони осмислили культурну різницю як виняткову характеристику учнів-імігрантів. Як закономірний наслідок, учень-мігрант, а не багатокультурний клас, культурна відмінність «інших», а не етнічна належність та етнічні межі, стали центром освітньої політики греко-кіпрської школи.

Протягом 2011-2012 навчального року на Кіпрі було запроваджено «нову» національну програму [4, с. 106], з метою розширення риторики міжкуль-

турної освіти та пошуку більш адекватних педагогічних рішень щодо задоволення потреб освітньої імміграції. Означена програма розгорнула дискурс міжкультурної освіти в контексті створення демократичної грецько-кіпрської школи, яка включає, а не виключає культурне різноманіття. Малося на увазі надання рівних можливостей для забезпечення доступності до освітніх ресурсів, залученості та успіху для всіх учнів. Міністерство стверджувало, що надає право всім сім'ям іммігрантів зарахувати своїх дітей до сусідньої школи, попри їхній легальний чи незаконний статус імміграції в країні, передбачаючи створення системи шкільної освіти, яка б поважала різноманітність, культурний, мовний та релігійний плюралізм.

В контексті впровадження настанов міжкультурної освіти на Кіпрі місцева влада виділяла дві основні цілі:

- забезпечення передових і різноманітних навчальних програм вивчення грецької мови репатрійованим та іноземним учням для більш ефективного спілкування і безперешкодної інтеграції в кіпрське суспільство;

- захист свободи та прав всіх членів кіпрського суспільства від будь-яких проявів расистської або етнічної дискримінації та соціальної ізоляції [2].

Практичній реалізації зазначених цілей сприяли такі організаційно-педагогічні заходи, санкціоновані Міністерством освіти та культури Республіки Кіпр, серед яких такі:

- створення Комітету з міжкультурної освіти та підготовки кадрів (09 березня 2013 р.);

- проведення семінарів-тренінгів «Навчання грецької як другої мови в початковій школі» (11-17 березня 2014 р.; 29 квітня 2014 р.);

- зміцнення системи навчання учнів іноземним мовам впродовж 2014-2019 навчальних років;

- створення веб-сайту міжкультурної освіти та навчання (26 травня 2014 р.);

- забезпечення початкових шкіл новими навчальними підручниками для задоволення освітніх потреб учнів-мігрантів (21 жовтня 2016 р.);

- створення додаткової комп'ютеризованої копії даних учнів-мігрантів (08 червня 2018 р.);

- підвищення якості викладання навчальних дисциплін учням-мігрантам на 2018-2019 н.р.;

- відбір викладачів для вдосконалення процесу й результатів навчання учнів-мігрантів впродовж 2018-2019 н.р.

Суттєво й те, що в Постанові Міністерства освіти та культури щодо оновлення політики інтеграції учнів-мігрантів в кіпрську систему освіти від 28 лютого 2017 р. зазначено, що необхідність впровадження міжкультурної освіти в Республіці Кіпр зумовлена значною кількістю мігрантів, що призвело до розмаїття етносів на її території, які повинні знайти шлях до мирного співіснування.

У зв'язку з цим влада Кіпру розробила низку документів, що спрямовані на впровадження міжкультурної освіти, починаючи з дитячих садків та державних початкових шкіл і закінчуючи вищою та післядипломною освітою, для того щоб сформувані в населення відповідну – міжкультурну компетенцію.

В рамках підвищення ефективності міжкультурної освіти управління початкової та середньої освіти розробило план дій, в якому пропонувалося просувати різні засоби, що призвело до таких результатів:

- кожен рік додаткові періоди навчання надаються всім класам початкових шкіл, які відвідують учні з біографією мігрантів, які потребують підручник для вивчення грецької мови;

- навчальні матеріали з історії, мови та культури Греції були скопійовані з низки різних книг, які були поширені серед усіх початкових шкіл, щоб допомогти учням і вчителям у викладанні грецької мови як другої мови;

- навчальні центри реалізовували різні програми на підтримку іммігрантів, зокрема: програма вивчення грецької мови репатрійованими кіпрськими дітьми, репатріантами та іншими двомовними дітьми в початкових і середніх школах; програма вивчення грецької мови турками-кіпріотами; програми вивчення грецької мови, мови політичних біженців, а також підтримка письмового та усного перекладу;

- школи, які поважають культуру, звичаї, традиції та культуру учнів-імігрантів, застосовували різні заходи, які дозволяють взаємодіяти з елементами культури, привезеними дітьми з країн їх походження, з елементами грецької мови та культури [2].

Натомість, як стверджують науковці [7; 9], міжкультурна освіта не стала основною частиною навчального плану греко-кіпрської школи, а базується здебільшого лише на деяких ініціативах педагогів-новаторів. Як пріоритетні завдання міжкультурної освіти, яка визнає різноманітність на всіх рівнях викладання та отримання знань, було зазначено формування толерантності та поваги до різноманітності серед учнів та вчителів, мовної, соціальної та культурної підтримки учнів, що говорять іншою мовою. Мовна підтримка ототожнюється з викладанням грецької як другої мови. Цей фокус підтверджується під час розгляду більшості цілей і заходів, вживаних в контексті міжкультурної освіти, які стосуються викладання та вивчення грецької як другої мови. Що стосується соціальної та культурної підтримки меншості дітей, то вони включають пропагування власної культурної ідентичності та повагу до відмінностей. Запропоновані заходи включають святкування, за яких відбувається використання традиційного одягу, прапорів, карт, печаток, пісень, фольклору, казок, їжі та танців [5, с. 61].

Міністерство освіти та культури розповсюдило подальші керівні принципи щодо міжкультурної освіти через Постанову, в якій міжкультурна освіта знаходиться у контексті цілей, визначених Комісією з реформування освіти [6]. Заходи, що запропоновані для подальшого впровадження міжкультурної освіти, підкреслюють, як і попередні політичні документи, викладання грецької як другої мови. Вона також включає нові елементи, такі як підготовка довідкового посібника для новоприбулих учнів та їх сімей на восьми найпоширеніших іноземних мовах, знайдених у греко-кіпрських школах. Крім того, постанова стверджує, що оскільки міжкультурна освіта стосується не тільки дітей, які спілкуються іншими мовами, але й дітей більшості людей, то Міністерство планує додати нові міжкультурні елементи в нові навчальні програми та підручники, які розробляються в контексті змін у структурі та змісті освіти. Подібно до інших політичних документів, немає жодного посилання на оскарження расизму та дискримінації, тоді як термін «іншомовні» продовжує використовуватися, що вказує на постійну спрямованість політики на важливість вивчення грецької як другої мови [5, с. 62].

Слід зазначити, що серед шкільних ініціатив виокремилася специфічна – «міжкультурна дидактика», яка відбиває способи ефективного педагогічного супроводу та підтримки учнів-мігрантів під час засвоєння ними змісту навчальних дисциплін природничого та гуманітарного циклів. Її принципи спочатку не мали стосунку до викладання іноземної мови, а намагалися зменшити прірву між учнями класу як представниками різних націй і етносів. Через це, вчителі в процесі здійснення міжкультурного навчання повинні:

- бути зацікавленими щодо заохочення дітей, що спілкуються іншою мовою, до взаємодії з іншими учнями, виявляючи свою етнічну й культурну ідентичність;
- діяти таким чином, щоб діти пишалися своєю культурною спадщиною, але також мали повагу до представників інших культур;
- бути готовими до представлення (через програми, які вони розробляють) позитивного впливу всіх етнічних груп на поліпшення людського роду;
- здійснювати вибір навчального матеріалу, який містить позитивний погляд на інтеркультурне суспільство та допомагає дітям зміцнювати свою впевненість у собі, незалежно від раси, гендеру, віросповідання, етнічного походження чи соціального статусу [7, с. 53].

Серед новаторів міжкультурної дидактики правомірно виділити А. Сапіріді, яка розробила авторську модель її реалізації щодо вивчення іноземної мови. Авторська модель ґрунтується на тому, що міжкультурна дидактика:

- має певне філософське і теоретичне підґрунтя, з огляду на те, що під час організації нав-

чання учнів іноземної мови їх культурні відмінності: той, хто вивчає іноземну мову, вступаючи в контакт з іншою культурою і відкриваючи в ній певні культурні відмінності, пізнає себе і вчиться одночасно долати упередження, які він має щодо нової іншомовної спільноти;

- ґрунтується на результатах прикладних досліджень, які вивчають способи життя й культурні відмінності представників різних суспільств;

– вимагає наявності відповідних навчальних посібників, які реалізують принцип всебічного вивчення й зіставлення, порівняння різних культур;

– є інструментом діяльності вчителів іноземної мови, які мають здійснити організацію навчального процесу щодо вивчення й усвідомлення цінностей іншої культури як порівняти з рідною культурою [8].

Кіпрський дослідник Е. Канга вважає, що метою міжкультурної лінгводидактики є формування міжкультурної комунікативної компетенції, яка, на його думку, базується безпосередньо на «багатомовній грамотності» як здатності особи відчувати та приймати культурне розмаїття на основі:

- розуміння сутності понять «культура», «багатомовність» і «полікультурність», завдяки реалізації принципів поваги особистісних цінностей, національної або етнічної ідентичності, прийняття відмінностей (мовних і культурних), взаємоповаги та розуміння «іншого»;

– розвитку вмінь щодо соціальної адаптації, гнучкості у пристосуванні до нових умов, спілкування і співпраці, соціальної відповідальності;

– засвоєння соціолінгвістичного та прагматичного виміру мови, засобів досягнення взаємовпливу і взаємодії між особами різних мовно-культурних середовищ;

– вияву здатності до міжкультурного спілкування з допомогою засобів багатомовності та полікультурності [9].

Загалом, кіпрські та грецькі учені міжкультурну компетенцію розглядають у трьох ракурсах: як здатність до різного роду адаптації; як спроможність результативного спілкування; як готовність до налагодження міжособистісних зв'язків (Е. Канакіду, В. Папаянні). Здебільшого міжкультурна комунікативна компетенція тлумачиться як:

- здатність до результативного спілкування між особами, які співпрацюють, впливають одна на одну, проте не належать до однієї культурної, етнічної чи мовної спільноти (Г. Спінтуракіс);

– готовність засвоювати нові форми поведінки та їх ефективно застосовувати у відповідному культурному середовищі на підставі об'єктивного вивчення і сприйняття європейської дійсності, дотримання настанов єдиної європейської моралі, виховання терпимості до іншого, неприйняття позиції мовної/культурної нерівності, здійснення

антропоцентричних ініціатив задля творчого співіснування і миру (П. Каламбетсу-Корака).

Висновки та пропозиції. Отже, як засвідчує кіпрський досвід, міжкультурна освіта – це процес цілеспрямованої соціалізації сучасного молодого покоління, що в умовах глобалізації світу та інтернаціоналізації міграції спрямований на опанування ним системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, а також певних комунікативних умінь, що дозволяють членам різних етнічних, мовних або культурних спільнот здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до її носіїв. Через це, міжкультурна освіта, яка здійснюється в греко-кіпрських школах, зорієнтована не тільки на засвоєння учнями зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав і народів, але й формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих схильностей школярів до міжкультурної комунікації та соціальної взаємодії з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Згідно з позицією кіпрських педагогів-новаторів, міжкультурна освіта – це не вид «навчання для учнів-мігрантів», а освіта для всіх громадян заради досягнення соціального миру, суспільної злагоди та безпеки, що підтримує різноманітність культур і цінність всіх мов світу, їх значення для перспективного розвитку суспільства, міжкультурної взаємодії та комунікації, зміцнення європейської солідарності. Через це міжкультурна освіта містить цілі та дії, які спрямовані не тільки на самих учнів, але і на цільові групи учасників освітнього процесу, а саме: вчителів, тренерів, адміністраторів, соціальних працівників, медіаторів, членів сім'ї та національних громад тощо.

Загалом, міжкультурна освіта вважається пріоритетною в Республіці Кіпр, адже вона ґрунтується на гуманістичних засадах толерантності, терпимості, прийнятті інших і мирного співіснування у багатокультурній спільноті. Нині вона розглядається як найважливіший чинник розвитку кіпрського суспільства.

Перспективи подальших розвідок складають питання фахової підготовки майбутніх учителів до впровадження ідей міжкультурної освіти на Кіпрі та Греції.

Список використаної літератури:

1. Короткова Ю. Особливості застосування міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 121(1). С. 172–177.
2. Офіційна веб-сторінка Кіпру «Міжкультурна освіта». URL: <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/index.html>.
3. Hadjitheodoulou-Loizidou P. & Symeou L. (2007) Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in education*. P. 3–13.
4. Hajisoteriou C., Angelides P. The politics of intercultural education in Cyprus. *Education Inquiry*. 2013. P. 103–123.
5. Papamichael E. Greek-Cypriot Teachers' Understandings of Intercultural Education in an Increasingly Diverse Society. *The cyprus review*. 2008. P. 51–78.
6. Specifying languages' contribution to intercultural education – Council of Europe. 2013. URL: <https://rm.coe.int/specifying-languages-contribution-to-intercultural-education-lessons-l/16808ae53b>.
7. Zembulas M. Critical Discourse Analysis of Multiculturalism and Intercultural Education Policies in the Republic of Cyprus. *The cyprus review*. 2010. P. 39–58.
8. Σαπυρίδου Α. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας URL: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e10/e_9_thema.htm.
9. Καγκά Ε. Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα Διδάσκοντας φιλολογικά μαθήματα σε διαπολιτισμικές τάξεις URL: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1751/312.pdf>.

Podkovyrov N. The expertise of the republic of Cyprus in implementation of the inter-cultural concepts of education

This article is devoted to elucidation of the leading concepts of the educational policy of the republic of Cyprus, which is focused on implementation of concepts of the inter-cultural educational approach as well as on creation of relevant socio-pedagogical conditions, which are deemed necessary for the formation of a new, inter-cultural-based model of education. It has been ascertained therein that on the legislative level, the inter-cultural-based education is designed in order to boost the success of each and every student despite his or her socio-cultural, linguistic or religious diversity and also oversee and uphold the principles of social justice within the educational framework by means of eradication of the negative stereotypes or prejudices.

On top of that, it has been well-demonstrated in this article that in order to expand the rhetoric of the inter-cultural education and seek more adequate pedagogical solutions related to meeting immigrant-students' requirements, the Ministry of Education and Culture of Cyprus, since the country's EU inclusion, has adopted a series of alternative programs in inter-cultural education within the context of formation of a truly democratic Greek-Cyprian school which is called upon to respect diversity, the cultural, linguistic and religious

pluralism. Thus, within the context of the inter-cultural education, 2 major objectives have been outlined: the introduction of the progressive and diversified educational programs related to the Greek language studies by those repatriated or originating from a foreign background with the aim of ensuring their efficient communication and smooth integration into the Cyprian society; the protection of the freedoms and rights of all representatives of the Cyprian society from any manifestations of racist or ethnical discrimination or social isolation.

Furthermore, on the basis of the research results achieved by a series of prominent Greek and Cyprian scholars, we have reached a conclusion that the inter-cultural education has not yet become a major element of the contemporary Greek-Cyprian educational process which tends to display mainly the traditional, "mono-cultural" approach and is based primarily on the own initiative of certain innovative-minded teachers who have proved to develop and introduce the ideas of inter-cultural didactics. Henceforth, among priority tasks of the inter-cultural education, we have emphasized the formation of tolerance and nurturing respect and support for the cultural, linguistic and religious diversity displayed by foreign students. Herewith, the linguistic support is envisaged as teaching the Greek language as an additional language under study. As for the social and cultural support of foreign students presenting the minority, – it generally boils down to drawing the latter's attention to the diversity and their own cultural identity by means of implementation of certain educational techniques which employ usage of the national costumes, flags, cards, insignia, songs, folklore, cuisine, dances, etc.

Key words: *inter-cultural approach, inter-cultural education, inter-cultural didactics, inter-cultural competence, expertise of the Republic of Cyprus in the inter-cultural education.*

УДК 316.62-053.81-056.26

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.8>**Т. Г. Соловйова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено обґрунтуванню сутності поняття життєвої компетентності молоді з інвалідністю, визначенню його характерних ознак, структурних компонентів та функцій.

Актуалізовано питання формування життєвої компетентності молоді з інвалідністю як необхідної умови її успішної соціальної адаптації. Зазначено, що в рамках соціальної моделі явище інвалідності починає розглядатися не з нозологічних особливостей, а з позиції відмінностей та бар'єрів, а основним завданням стає використання адаптаційного потенціалу особистості та усунення означених бар'єрів. Наголошено, що саме бар'єри «виключають» людину з порушеннями із суспільства, і саме вони, а не інвалідність, перешкоджають нормальному існуванню людини. Позначена двостороння важливість інтеграції як для людей з інвалідністю, так і для інших.

Визначено, що життєва компетентність молоді з інвалідністю має свою специфіку і має формуватися протягом усього життя. Основним критерієм розвитку компетентності визначено достатність у людини знань, вмінь та навичок для того, щоб зрозуміти ситуацію та діяти відповідно, як у конкретній ситуації, так і в наступних подібних.

Доведено, що життєва компетентність людини з інвалідністю визначає якість її життя і є передумовою інтеграції у соціум. Проведено ґрунтовний аналіз означеної проблеми з точки зору різних теоретичних підходів та визначено, що суттєвими ознаками життєвої компетентності є діяльнісний характер загальножиттєвих знань та вмінь; вміння здійснювати адекватний вибір з огляду на власні можливості та обмеження в конкретній ситуації; адаптивність. Визначено, що саме компетентнісний підхід стає підґрунтям активної соціальної адаптації.

Представлено структуру життєвої компетентності молоді з інвалідністю як комплекс таких основних складових частин: побутової, санітарно-гігієнічної, економічної, культурно-правової та соціальної. Внутрішні зв'язки означених складових частин забезпечують людині з інвалідністю вирішення повсякденних життєвих проблем, взаємодію з оточуючим світом, оптимальну організацію життя, максимальну незалежність та зумовлюють соціальну адаптацію і, як наслідок, покращення якості життя. Акцентовано увагу на нерівнозначності структурних складових частин та можливостей їх компенсації.

Сутність життєвої компетентності молоді з інвалідністю виявляється через її функції, серед яких – захисна, прогностична, профілактична, функції життєпізнання, самопізнання, самовизначення та самореалізації, функція оптимальної організації життя та адаптивна. Рівень життєвої компетентності залежить від певних факторів і прямо визначає якість життя людини.

Ключові слова: компетентність, життєва компетентність, молодь з інвалідністю, соціальна адаптація, якість життя, інвалідність.

Постановка проблеми. Питання інвалідності в Україні наразі привертає особливу увагу суспільства та держави, що пов'язано з певними причинами. По-перше, демократичне орієнтування соціальної політики нашої держави зумовлює прийняття, перегляд та внесення прогресивних змін у законодавчі акти, які регулюють стан людей з інвалідністю в Україні. Нормативно-правова база, що забезпечує захист та підтримку людей з інвалідністю, постійно вдосконалюється, з урахуванням новітніх європейських тенденцій. По-друге, активно розвивається науково-теоретичний пошук шляхів інтеграції людей з інвалідністю в соціум, підвищення якості їхнього життя та забезпечення реалізації прав. По-третє, фахівці, що працюють у сфері допомоги людям з інвалідністю, стикаються

з безліччю труднощів під час своєї роботи: відсутність механізмів захисту прав людини з інвалідністю, дискримінація, некомпетентність кадрів для роботи з даною категорією тощо.

Означені причини поєднані між собою та становлять триєдину потребу сучасної України вийти на новий рівень соціального захисту людей з інвалідністю – забезпечення справедливої рівності, з урахуванням специфічних потреб цієї категорії громадян. У всіх сферах – законодавчій, науковій та практичній – відбувається поступове вдосконалення традиційних моделей підтримки та пошук нових ідей і можливостей їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теоретичному рівні такий пошук відбувався в різних науках: філософії, психології, педагогіці,

соціології та ін. Інтерес до проблем інвалідності спостерігався протягом усієї історії людства, і тільки за часів Просвітництва він набуває систематичного характеру (Ж.Ж. Руссо, А. Герцен, Н. Флоренський та ін.). Поступово відбувалася інтенсифікація науково-теоретичних напрацювань – Х. Блум, Р. Мертон, Т. Парсонс та інші вчені в межах світоглядних гуманістичних теорій уперше почали розглядати інвалідність як специфічний соціальний феномен. Дослідженням питань соціального захисту дітей та молоді з обмеженими можливостями присвячені роботи багатьох науковців, серед яких: М. Зварник, Р. Кравченко, О. Палій, Т. Семигіна, Б. Сташків, В. Трощинський та інші. О. Безпалько, О. Дікова-Фаворська, В. Ільїн, Н. Софій, Г. Першко, М. Чайковський, які розглядали питання інтеграції молоді з інвалідністю в суспільство за допомогою навчання, освіти. Окремі аспекти підтримки даної категорії вивчалися М. Гладиш, І. Івановою, В. Ляшенко, О. Молчан та ін.

Утім, незважаючи на численні напрацювання в означеній сфері, низка питань залишається поза увагою науковців. Серед них – формування життєвої компетентності молоді з інвалідністю. Зокрема, молоді, яка через серйозні порушення психофізичного розвитку позбавлена можливості отримувати подальшу освіту після закінчення школи. До теперішнього часу, коли в Україні нарешті починає формуватися інклюзивний освітній простір, більша частина дітей та молоді з особливими освітніми потребами навчалася у спеціальних школах інтернатного типу або отримувала надомні освітні послуги. Звичайно, це суттєво звужувало можливості даної категорії щодо формування життєвої компетентності. У той же час набуття молоддю з інвалідністю такої компетентності – одна з ключових умов її інтеграції у соціум та максимально незалежного життя. А це, у свою чергу, є одним із пріоритетних напрямів політики кожної розвиненої країни.

Мета статті полягає в розкритті сутності поняття «життєва компетентність молоді з інвалідністю», визначенні його характерних ознак, структурних компонентів та функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєва компетентність особистості є складним та багатоаспектним явищем. У загальному вигляді її можна трактувати як здатність особистості розв'язувати життєві проблеми [6]. Наприкінці ХХ століття практика суспільства показала наявність проблемної ситуації: попередні соціокультурні та психологічні установки більше не забезпечують ефективного пристосування людини до умов життя. Соціокультурна адаптація особистості у сучасному світі забезпечується не тільки і не стільки родовим досвідом, скільки здатністю швидко та ефективно реагувати на постійні зміни умов життя, виявляти гнучкість та творчий підхід до вирішення нагальних проблем.

На думку І. Степаненко, проблема життєвої компетентності привертає увагу в контексті аналізу різних аспектів проблеми людини і її буття у світі, перш за все проблеми мистецтва жити. Автор актуалізує питання життєвої компетентності в сучасних умовах, пов'язаних зі зростанням соціальних ризиків, та визначає поняття «мистецтво жити» як готовність людини до життя в нових ситуаціях підвищеного ризику і небезпеки, сформованість у неї особливої культури соціальної та індивідуальної життєдіяльності з дотриманням вимог антропологічної, соціальної, екзистенціальної безпеки у їх взаємозв'язку [11, с. 142]. Мистецтво жити – це, в першу чергу, процес, причому процес постійний. І одна з ключових філософських думок пов'язана з необхідністю навчання протягом усього життя для постійного оволодіння цим мистецтвом.

Розглянемо детальніше складові частини поняття «життєва компетентність»: «життєва», «життя» та «компетентність». У нашому випадку під «життєвим» або «життям» розуміємо звичайні життєві ситуації, які вимагають від людини постійного вирішення поточних проблем, пов'язаних із повсякденним буттям. За матеріалами словника іншомовних слів, «компетентність» (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентність означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Академічний тлумачний словник української мови визначає компетентність через властивість «компетентний», тобто: 1) той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний. Звичайно, це лише базові визначення, а власне компетентність – це більш широке поняття.

Взагалі компетентнісний підхід є відносно новим віянням у сучасному суспільстві. І першою на нові вимоги життя реагує система освіти, яка активно запроваджує означений підхід: головне – не інформування учнів (це пов'язано, в першу чергу, зі значним поширенням та збільшенням джерел інформації, їх доступністю та інтенсивними змінами соціального буття, що змушує людину постійно адаптуватися), а його вміння вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях, за аналогією. Отже, формування компетентностей наразі вважається найбільш перспективним напрямком розвитку особистості. І коли йдеться про таку специфічну категорію, як *люди з інвалідністю*, це набуває нового зна-

чення. Об'єктивні та суб'єктивні обмеження життя людини з інвалідністю в разі ускладнюють процеси її адаптації та соціалізації. Суттєві розбіжності в умовах соціалізації, у факторах, які активно на неї впливають, породжують необхідність їх урахування у процесі формування компетентностей молоді з інвалідністю.

Розглянемо деякі погляди на проблему формування компетентності особистості. Так, І. Бех у своїх роботах розкриває структуру формування компетентності особистості. На думку вченого, компетентність формується і проявляється на двох рівнях, пов'язаних із віком. На першому рівні вікового розвитку суб'єкт шляхом проб і помилок або ж за допомогою механізму наслідування опановує низку різних практичних способів дій. Визначальними характеристиками цього рівня компетентності автор виокремлює недостатню узагальненість і обмеження перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта жити у соціумі, пристосовуватися до вимог, які ставить життя. Для другого рівня характерним є сформованість у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [1, с. 6].

На нашу думку, формування компетентності *першого рівня* є провідним завданням у роботі з молоддю з інвалідністю. У той час як компетентність другого, або вищого рівня залишається недосяжною для багатьох людей, у тому числі і великої частини людей з інвалідністю. У першу чергу йдеться про людей з інвалідністю з дитинства, особливо тих, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Дещо по-іншому розглядає дане питання В. Вербицький. За його визначенням [3, с. 33], компетентність – здатність (потенціал) здійснювати складні види діяльності. Автор розрізняє компетентності за видами: ключові, базові і функціональні. Особливий інтерес для нас становлять ключові компетентності, які необхідні для життєдіяльності людини і пов'язані з її успіхом у швидкозмінному суспільстві. Автор зауважує, що діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться

про так звані «ключові», чи *життєві компетентності*. Як бачимо, науковець аргументовано отожднює ключові і життєві компетентності.

Наведемо декілька визначень різних науковців щодо життєвої компетентності. Так, В. Дячук пропонує визначення життєвої компетентності як оволодіння комплексом компетенцій, які передбачають здатність людини до вирішення життєвих завдань, продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту, стійкої життєдіяльності в умовах сучасного динамічного простору. Автор також уточнює поняття з точки зору системного підходу та розглядає її як сукупність структурних елементів, функціональних зв'язків та відносин, що зумовлюють певну цілісність, стійкість та внутрішню організацію.

Г. Короткова та А. Верховцев визначають компетентність як актуальну здатність людини «до вирішення питань у даній сфері діяльності, в умовах реальної дійсності». На думку авторів, під компетентністю необхідно розуміти глибинне психологічне утворення, яке пов'язане з розвитком ментального особистісного досвіду людини, що проявляється в її загальній здатності і готовності до певної діяльності, основа якої – знання і досвід, набуті в процесі навчання і соціалізації і орієнтовані на самостійну і успішну участь у певній діяльності.

У своєму дисертаційному дослідженні І. Дікун [4] обґрунтовує поняття «життєва компетентність» як систему компонентів життєдіяльності особистості, яка визначає успішність її взаємодії із соціумом у сутнісних людських сферах з опорою на внутрішні ресурси особистості. І хоча дослідження автора стосується вихованців інтернатних закладів, на нашу думку, визначення автора є цінним для нас, через те, що підкреслює *соціальну складову частину* цього поняття – успішність взаємодії із соціумом.

Життєву компетентність у підлітків із помірним та важким ступенем розумової відсталості у спеціальній освіті характеризує Л. Сафонова [8]. Автор розглядає компетентність як здатність і готовність діяти в життєво важливих ситуаціях. Наголошується, що це не тільки здатність робити що-небудь добре, ефективно, але і готовність до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, орієнтованих на самостійність і поведінкову зрілість. Компетентнісний підхід, на думку автора, забезпечує зв'язок отриманих знань із життям, без чого неможлива активна соціальна адаптація в суспільстві людей з інтелектуальними порушеннями.

Н. Буланова, розглядаючи питання життєвої компетентності для осіб з інтелектуальними порушеннями, говорить, що «життєва компетентність» відноситься до ключових видів компетентності, яка проявляється через здатність вирішувати життєві проблеми різного характеру в контексті

конкретної ситуації життєдіяльності людини на основі використання інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві» [2]. Ми згодні з автором у тому, що ідеологія навчання та виховання означених осіб має будуватися на двох взаємодоповнюючих компонентах: *академічних результатів та життєвих компетенцій*. І чим важче порушення інтелектуального розвитку, тим вагомішим стає саме другий компонент.

Теоретичний аналіз визначень, поданих у сучасній науковій літературі, дає змогу зробити висновок про те, що, незважаючи на певні розбіжності, ключова ідея у визначенні життєвої компетентності зберігається і полягає в тому, що компетентність передбачає певну цілісну характеристику особистості. Це не лише комплекс знань, вмінь та навичок, а якісне утворення, яке забезпечує людині можливість адаптуватися у сучасному житті. На відміну від комплексу знань, вмінь і навичок, компетентність передбачає здатність використовувати та поповнювати наявний досвід для вирішення нових завдань у нових умовах. Різні уточнення цього поняття, подані науковцями, охоплюють саме ту сферу, в якій проводиться кожне конкретне дослідження.

Отже, спираючись на напрацювання науковців у даній сфері, спробуємо визначити сутність поняття життєвої компетентності стосовно молоді з інвалідністю. Звичайно, коли йдеться про цю категорію, йдеться про дуже велику та різноманітну групу людей. По-перше, вважаємо доречним поділення цієї групи на осіб, які мають вроджені порушення розвитку (інвалідність з дитинства) та осіб, які отримали інвалідність у результаті травми або хронічного захворювання. Таке розділення вважається важливим через те, що соціально-психологічні характеристики цих двох груп, за даними науковців і практиків, суттєво відрізняються. Крім того, існує декілька класифікацій за типом порушення. З невеликими відмінностями розрізняють сенсорні порушення, порушення інтелектуальної сфери, опорно-рухової, емоційно-вольової, комплексні множинні порушення та ін. Також важливим є визначення ступеня порушення (за британською тризірковою шкалою – недуга, обмежені можливості, неієздатність) та ступеня виразності функціональних розладів (помірно виражені, виражені або значно виражені).

Особливої уваги заслуговує той факт, що у чистому вигляді, тобто ізольовано, достатньо рідко спостерігаються порушення тільки в одній сфері. Часті випадки, коли порушення мають комплексний характер [14]. Іноді це результат вторинних відхилень, іноді – від самого початку інвалідність передбачає поєднання декількох порушень. На думку науковців, будь-яке порушення обов'язково тягне за собою й інші. Так, порушення слуху тягне

за собою проблеми формування або розвитку мовлення, порушення інтелектуальної сфери, опорно-рухового апарату або зору суттєво впливають на сприйняття оточуючого світу і т. ін. Отже, людина, яка має інвалідність, безумовно потребує профілактики та корекції вторинних відхилень. І іноді у цьому і полягає сутність реабілітації взагалі.

На нашу думку, класифікація порушень безумовно важлива, і індивідуально-психологічні характеристики різних представників молоді з інвалідністю будуть відрізнятися. Утім, останнім часом, коли в суспільстві активно впроваджується соціальна модель інвалідності, означені характеристики набувають дещо іншого сенсу. На думку Л. Сердюк, «на перший план усе частіше висуваються загальнопсихологічні та соціально-психологічні проблеми, а саме порушення виступає не стільки як поле для корекційної роботи психолога, скільки в якості умов чи системи умов для неї; сфера уваги психологічних досліджень спрямована на вивчення та розвиток ресурсів адаптації та самореалізації осіб з інвалідністю та переважно перестає бути *нозоспецифічною*» [9, с. 3]. Тобто інвалідність поступово починає розглядатися не як явище в рамках патології або відхилень від норми суто в спеціальній (корекційній) сфері, а з позиції індивідуальних психологічних відмінностей, варіацій норми, особливостей розвитку та наявності у суспільстві певних *бар'єрів*.

Питання бар'єрів щодо людей з інвалідністю наразі стає все більш популярним, а усунення цих бар'єрів – однією з найважливіших умов переходу від медичної моделі інвалідності, яка панує в Україні, до більш гуманної та прогресивної соціальної моделі. У межах останньої інвалідність розглядається не як проблема кожної окремої людини чи сім'ї, а як проблема всього суспільства. Бар'єри «виключають» людину з порушеннями із суспільства, і саме вони, а не інвалідність, перешкоджають нормальному існуванню людини. Також додамо, що означена точка зору не тільки наголошує на необхідності повного включення людини з інвалідністю у суспільство, а й підкреслює важливість та необхідність цього включення для всього суспільства. Тобто, виключаючи людину з інвалідністю із суспільства, суспільство втрачає безліч можливостей. І вже звичайна людина виявляється неспроможною спілкуватися та/або взаємодіяти з людиною з інвалідністю. І чим складніші бар'єри, тим ширше коло непорозуміння з обох боків.

Повертаючись до життєвої компетентності молоді з інвалідністю, необхідно враховувати, що успішність її формування прямо залежить від наявності чи відсутності цих самих бар'єрів у суспільстві. Однобічний підхід у цьому питанні унеможлиблює опанування людиною з порушеннями розвитку ключових складників життєвої компетентності.

Отже, теоретичний аналіз даного питання дозволив визначити *життєву компетентність молоді з інвалідністю* як динамічну особистісну характеристику, що передбачає її здатність та готовність самостійно вирішувати питання, пов'язані з повсякденною життєдіяльністю, і включає комплекс ключових компетентностей у побутовій, санітарно-гігієнічній, економічній, культурно-правовій та соціальній сферах, необхідних для успішної соціальної адаптації та оптимальної організації власного життя. Звернемо увагу, що сучасні наукові дослідження підтверджують, що недостатнім виявляється формування конкретних знань, вмінь та навичок у певних сферах життєдіяльності. Світ, який постійно змінюється, вимагає від людини опанування все нових і нових компетентностей. І саме компетентнісний підхід пов'язує отримані знання з реальним життям і, відповідно, стає підґрунтям успішної соціальної адаптації. Ми поділяємо думку дослідників, які стверджують, що як сукупність певного досвіду особистості життєва компетентність не може бути сталою, – це динамічне явище, яке постійно розвивається і ускладнюється.

У своїх дослідження Т. Лісовська також зазначає, що, на відміну від академічних знань, вмінь та навичок, які спрямовані, в першу чергу, на забезпечення майбутньої реалізації людини, – життєва компетентність передбачає розвиток взаємовідносин з оточенням у теперішньому [7, с. 197]. Отже, життєва компетентність молоді з інвалідністю має формуватись «тут і тепер», і для сьогоденного життя, і як основа для розвитку такої компетентності в майбутньому. Основним критерієм розвитку компетентності в будь якій сфері вважаємо достатність у людини знань, вмінь та навичок для того, щоб зрозуміти ситуацію та діяти відповідно – як у конкретній ситуації, так і в наступних подібних.

Деякі різні бачення спостерігаємо в науковців, які розглядають структуру життєвої компетентності. Так, О. Цільмак [12] пропонує розуміння компетентнісного механізму на базовій та діяльнісній основі. Базовою основою науковець називає певні підстави (темперамент, вікові, статеві властивості психіки, здібності, індивідуальні риси та ін.), завдяки яким розвиваються і формуються в особистості певні компетентності. Діяльнісна основа – це когнітивні, афективні, вольові якості, досвід та мотивація.

Л. Сохань пропонує розглядати структуру життєвої компетентності як систему, що складається з основних підсистем, таких як: знання; уміння і навички; життєтворчі здібності; життєвий досвід; життєві досягнення [6]. Означені підсистеми, у свою чергу, мають свої компоненти та підкомпоненти.

Блоки компетенцій – аксіологічний, когнітивний, операційний та поведінковий у структурі життєвої компетентності визначають І. Єрмаков та Д. Пузіков [5], які у своїх працях доводять, що

означені блоки динамічно взаємодіють у конкретних життєвих ситуаціях. На думку авторів, успішність життєдіяльності особистості визначається дотриманням основного принципу розвитку життєвої компетентності: особистість повинна бути мінімально (достатньо) компетентною у всьому в житті, але абсолютно компетентною в найнеобхіднішому життєвому мінімумі. Перекладаючи останнє у проблемне поле інвалідності, вважаємо, що підвищення рівня життєвої компетентності в молоді з порушеннями психофізичного розвитку набуває особливого значення. Для багатьох з них об'єктивно неможливо стати абсолютно компетентними в певних сферах, але наявність потреби підвищити власну компетентність та робота у цьому напрямку, безумовно, стають необхідними умовами їхньої соціальної адаптації та соціалізації.

Розглядаючи структуру життєвої компетентності крізь призму дитячої інвалідності, науковці Н. Бабкіна, Н. Буланова розглядають її як певний набір життєвих компетенцій у різних сферах життя, які є механізмами постійної адаптації дитини з порушеннями розвитку до різних умов життя [2]. Т. Лісовська пропонує представити структуру життєвої компетентності дитини з інвалідністю у вигляді актуальних видів діяльності, що витікають із життєво важливих потреб та актуального вітагенного досвіду. Такий досвід формується та накопичується завдяки багатократним спеціально організованим ситуаціям, що тренує здатність людини до його використання.

Розмаїття підходів до розгляду структури життєвої компетентності зумовлюється, по-перше, галуззю знання, у якій відбувається осмислення означеного феномену, а по-друге – категорією людей, чия компетентність вивчається, яка також виступає призмою. Тож спробуємо представити структуру життєвої компетентності саме молоді з інвалідністю. На рисунку 1 схематично представлено складові частини життєвої компетентності людини з інвалідністю.

Візуально представлено їх взаємозв'язок та цілісність. Отже, на нашу думку, молода людина з інвалідністю, у якій сформована життєва компетентність, може вирішувати повсякденні життєві ситуації, активно взаємодіє з оточуючим світом, здатна оптимізувати свій життєвий простір та організувати власне життя, намагається бути максимально незалежною і, відповідно, успішно адаптується до сучасних динамічних соціальних змін.

Таким чином, життєва компетентність вказує на *достатність* знань і навичок, які дозволяють людині діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Додамо, що компетентність передбачає й *відповідальність*. Оскільки кожний рівень відповідальності має свої власні вимоги, компетентність може виникнути в будь-який період життя людини або на будь-якому етапі розвитку.

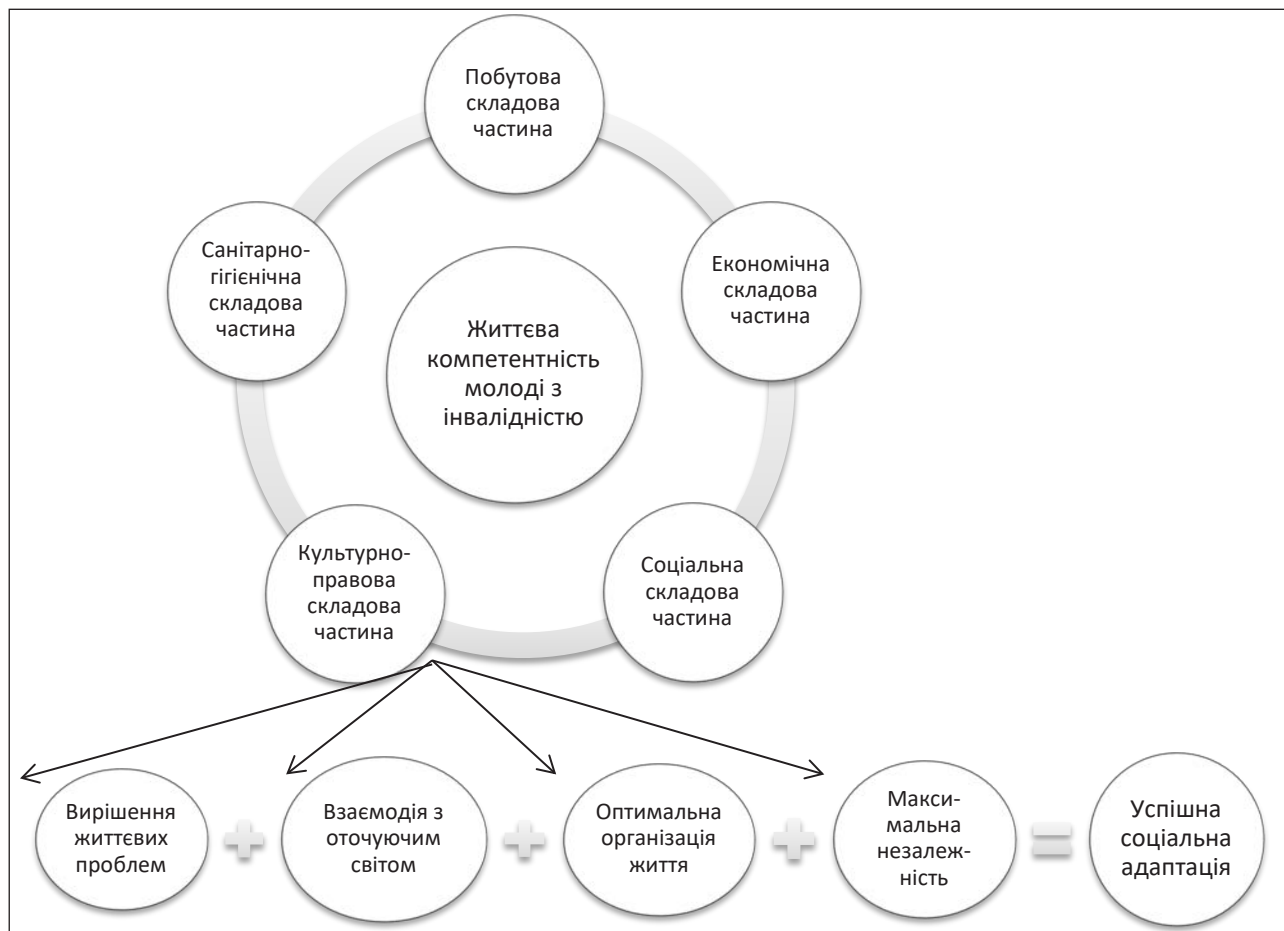


Рис. 1. Структура життєвої компетентності молоді з інвалідністю

Короткий розгляд вищезазначених складових частин життєвої компетентності дозволить визначити їх взаємозв'язок та взаємозумовленість. Так, побутовий складник життєвої компетентності людини з інвалідністю передбачає здатність до основних трудових видів діяльності, що забезпечують її власний побут: ведення домашнього господарства та самообслуговування. Санітарно-гігієнічну складову частину розглядаємо як здатність дотримуватись санітарно-гігієнічних норм щодо власного тіла та житла. Економічна складова частина – здатність людини раціонально використовувати матеріальні та фінансові ресурси. Показником культурно-правового складника в нашому випадку виступає здатність дотримуватись правил соціально адекватної поведінки, норм соціальної взаємодії та здатність до реалізації своїх прав. І, нарешті, соціальна складова частина як здатність людини ефективно функціонувати у соціумі передбачає встановлення соціальних зв'язків, розвиток соціальних потреб, мотивів та самореалізацію.

На нашу думку, органічне поєднання структурних складових частин і забезпечує формування й розвиток життєвої компетентності молоді з інвалідністю. Утім, пропонуємо не розглядати струк-

туру життєвої компетентності людини з інвалідністю лише як систему і вважати, що «випадіння» однієї або кількох складових частин унеможливує розвиток життєвої компетентності людини з інвалідністю. Так, наприклад, відсутність розвинутої економічної складової частини не обов'язково зробить людину некомпетентною в повсякденних (життєвих) економічних питаннях, якщо збережений соціальний складник і людина здатна звернутись за допомогою. Або відсутність у людини здатності самостійно вести домашнє господарство також не обов'язково знизить рівень її життєвої компетентності, якщо в неї є родина, яка веде це саме господарство.

Утім, деякі складові частини виявляються більш важливими для формування життєвої компетентності. Так, відсутність санітарно-гігієнічної чи культурної складової частин унеможливить або значно знизить шанси людини встановити соціальні зв'язки, ефективно взаємодіяти з оточенням. А відтак ці два складника багато у чому визначатимуть формування соціальної складової. Отже, розглядаємо життєву компетентність як комплексне утворення, яке, безумовно, має ознаки системи, але не зводиться до неї. У деяких випадках для розвитку життєвої компетент-

ності буває достатньо лише соціальної складової частини, і навпаки. Відсутність або недостатній розвиток одних складників може компенсуватися за рахунок добре розвинутих інших. А отже, незважаючи на труднощі, пов'язані з об'єктивними умовами життя людини, бар'єрами в суспільстві і власне типом порушення, розвиток життєвої компетентності молоді з інвалідністю залишається можливим і необхідним.

Сутність життєвої компетентності молоді з інвалідністю виявляється через її функції. Так, Д. Пузіков та інші науковці виокремлюють такі функції життєвої компетентності особистості: захисну; функцію життєпізнання і самопізнання; життєвого передбачення; життєвого самовизначення; самореалізації; організації і вдосконалення життєдіяльності. Аналіз напрацювань зарубіжних дослідників [15; 16] дозволив виокремити такі функції життєвої компетентності: адаптивну, профілактичну, соціалізуючу. Підсумовуючи функціональний потенціал життєвої компетентності молоді з інвалідністю, зазначимо, що врешті-решт життєва компетентність людини багато в чому визначає якість життя. На нашу думку, до основних функцій життєвої компетентності молоді з інвалідністю можна віднести такі:

захисна функція – захист від життєвих ризиків, допомога у складних життєвих обставинах;

прогностична та профілактична функція – можливість передбачати наслідки дій (як власних, так і дій оточуючих);

функція життєпізнання та самопізнання – формування адекватних уявлень про власне життя, життєві перспективи; розуміння власних можливостей та призначення [5];

функція самовизначення та самореалізації – забезпечення оптимальних умов для визначення життєвого шляху та умов для його реалізації;

функція оптимальної організації власного життя – організація життя відповідно до життєвих планів, з урахуванням конкретних обмежень та можливостей;

адаптивна функція – забезпечення пристосування до постійних змін та розвиток власне життєвої компетентності.

Звичайно, цей перелік не є вичерпним та може варіюватись, доповнюватись, змінюватись, але головним є те, що життєво компетентна людина з інвалідністю здатна певною мірою оцінити життєву ситуацію та діяти адекватно та ефективно. Рівень життєвої компетентності залежить від багатьох факторів (вік, тип та ступінь порушення, соціальні умови, бар'єри тощо) і прямо визначає якість життя людини.

Висновки і пропозиції. Таким чином, питання життєвої компетентності молоді з інвалідністю є актуальним, а її формування – однією з головних умов інтеграції молоді з інвалідністю у соціум.

Визначено, що існує кілька підходів до розуміння цього поняття відповідно до галузі дослідження та категорії. Уточнено сутність поняття життєвої компетентності молоді з інвалідністю, під якою розуміємо динамічну особистісну характеристику, що передбачає здатність та готовність молоді самостійно вирішувати питання, пов'язані з повсякденною життєдіяльністю, і включає комплекс певних компетентностей, необхідних для успішної соціальної адаптації та оптимальної організації власного життя. Компетентність вказує на достатність знань та навичок, що дозволяють людині діяти в різних життєвих ситуаціях. Серед факторів, які особливо впливають на формування життєвої компетентності молоді з інвалідністю, – бар'єри у суспільстві, тип і складність порушення (об'єктивні можливості та обмеження), умови повсякденного життя тощо.

Виокремлено структурні елементи життєвої компетентності молоді з інвалідністю, які включають побутову, санітарно-гігієнічну, економічну, культурно-правову та соціальну складові частини. Серед функцій життєвої компетентності можна виокремити захисну, прогностично-профілактичну, функцію життєпізнання, самопізнання, самовизначення, самореалізації та адаптивну. У загальному вигляді функціональний потенціал життєвої компетентності молоді з інвалідністю забезпечує підвищення якості життя людини та сприяє її максимальній незалежності.

Перспективним напрямком подальших досліджень у цій галузі вважаємо детальний розгляд окремих складників життєвої компетентності молоді з інвалідністю, умов їх формування та пріоритетності. Тобто окремої уваги заслуговує гіпотеза щодо більшої значущості окремих складових частин життєвої компетентності молоді з інвалідністю.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1-2. С. 5–7.
2. Буланова Н.О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями. *Молодой ученый*. 2017. №25. С. 278–280. URL : <https://moluch.ru/archive/159/44824/> (дата обращения : 27.03.2019).
3. Вербицкий В.В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. *Теоретичні основи компетентнісно орієнтованої освіти*. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf> (дата звернення : 20.03.2019).
4. Дикун И. В. Формирование жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений как средство их подготовки к самостоятельной жизни : автореф. дисс. на соискание

- науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2005. 22 с.
5. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць.* 2007. № 3(5). URL : <http://ap.uu.edu.ua/article/202> (дата звернення : 12.03.19).
 6. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
 7. Лисовская Т.В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности. URL : <https://cyberleninka.ru/article/v/zhiznennye-kompetentsii-detey-s-t-y-a-z-h-e-l-y-m-i-m-n-o-z-h-e-s-t-v-e-n-n-y-m-i-psihofizicheskimi-narusheniyami-soderzhanie-i-kriterii-sformirovannosti>.
 8. Сафонова Л.М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. *Педагогическое образование в России.* 2011. № 5. URL : http://journals.uspu.ru/i/inst/ped/ped16/ped_22.pdf.
 9. Сердюк Л.З. Психологічні особливості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць.* № 11(13). Київ : Університет «Україна», 2014. С. 238–251.
 10. Соловійова Т., Лещенко О. Трудотерапія як засіб соціально-педагогічної реабілітації людей з інвалідністю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 2(86). С. 216–229.
 11. Степаненко І., Степаненко Н. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Парадигмальні розвідки філософії освіти. Філософія освіти.* 2013. № 1(12). С. 140–161.
 12. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/30.pdf.pdf.
 13. Barisnikova K., Straccia C. Social adaptive skills and psychopathology in adults with intellectual disabilities of non-specific origin and those with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities.* 2019. № 87. P. 31–42.
 14. Cruz M. F., Zubizarreta G. V., Castillo G. J. C. Theoretical and practical contributions, aimed at the social and labor insertion of children, adolescents and young people with disabilities from Milagro State University (UNEMI). *Dilemas Contemporaneos-Educacion Política Y Valores.* 2018. № 5. P. 21.
 15. Embregts P., Taminiau E. F., Heerkens L., Schippers A. P., van Hove G. Collaboration in Inclusive Research: Competencies Considered Important for People With and Without Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.* 2018. № 15. P. 193–201.
 16. Gulsrud A., Lin C. E., Park M. N., Hellemann G., McCracken J. Self-injurious behaviours in children and adults with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Intellectual Disability Research.* 2018. № 12. P. 1030–1042.
 17. Subramaniam P., Villeneuve M. Advancing emergency preparedness for people with disabilities and chronic health conditions in the community: a scoping review. *Disability and Rehabilitation.* P. 9. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30907152>.

Soloviova T. Life competitiveness of youth with disability as a scientific problem

The article is devoted to the substantiation of the essence of the term 'life competence' of youth with disabilities, and definition of its characteristic features, structural components, and functions.

The issue of forming the life competence of youth with disabilities as the necessary condition for its successful social adaptation has been evaluated. It is noted that within the framework of the social model, the phenomenon of disability begins to be considered not from nosological peculiarities, but from the standpoint of differences and barriers, and the main task is to use the adaptive capacity of the individual and eliminate the identified barriers. It is stressed that the barriers "exclude" disabled people from society, and they themselves, rather than disability, impede the normal existence of a person. The two-way importance of integration, both for people with disabilities, and for others, has been explained in the study.

It has been determined that the life competence of young people with disabilities has its own specific character and should be formed throughout life. The main criterion for the development of competence is the sufficiency of knowledge, skills and abilities of a person in order to understand the situation and act accordingly – both in a particular situation and in similar and relevant cases.

It is proved that the life competence of a person with disability determines the quality of her life and it is a prerequisite for the integration into society. A thorough analysis of this problem has been conducted in terms of different theoretical approaches. It has been determined that the essential features of life competence are character and level of development of life-long knowledge and skills; ability to make an adequate choice, taking into consideration their own capabilities and limitations in a particular situation, and their adaptability. It is determined that the competent approach becomes the basis for active social adaptation.

The structure of life competence of young people with disabilities is presented as a combination of the following main components: household, sanitary-hygienic, economic, cultural, legal, and social spheres. The

internal connections of these constituents provide a disabled person with the solution to everyday life problems, interaction with the surrounding world, optimal organization of life, maximum independence, and eventually lead to social adaptation, and, consequently, the improvement of the overall quality of life. Attention is drawn to the unevenness of structural components and the possibilities of their compensation.

The essence of life competence of young people with disabilities is manifested through its functions, among which are protective, prognostic, preventive, life-knowledge functions, self-evaluation, self-determination and self-realization, the function of optimal organization of life, and adaptive function. The level of life competence depends on certain factors and directly determines the quality of human life.

Key words: *competence, life competence, youth with disabilities, social adaptation, quality of life, disability.*

УДК 378.013.77

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.9>

О. П. Цвид-Гром

кандидат філологічних наук, доцент, доцент
Білоцерківського національного аграрного університету

О. А. Рейда

асистент кафедри іноземних мов
Білоцерківського національного аграрного університету

К. С. Івлєва

старший викладач кафедри інтелектуальних комп'ютерних систем
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

СУГЕСТОПЕДІЯ В РАМКАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено актуальній проблемі пошуку новітніх технологій активізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Розглядається один з інтенсивних методів навчання іноземних мов – сугестопедичний метод Г. Лозанова. Розкривається його суть, моделі та структура, за якими будується навчальний процес у вищій школі. Визначаються основні причини неспроможності студентів щодо ефективного застосування теоретичних знань і практичних навичок у професійній діяльності. Пояснюється важливість правильного та раціонального вибору методу навчання для успішного вивчення мови. Як наслідок, аналізуються переваги інтенсивних методів над «традиційними».

Розглядається термін «інтенсивне навчання» в парадигмі трьох гуманітарних наук: дидактики, методики викладання, та психології. Розкривається основна ідея сугестопедії та її концептуальні положення або принципи. Під час дослідження було виявлено, що сугестопедія передбачає прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей. З цією метою під час педагогічного процесу, особливо під час навчання іноземних мов використовується гіпноз та навіювання. Розглядаються основні засоби навіювання та розкривається поняття феномену – гіпермнезія.

Уточнюється якими навичками та вміннями має володіти викладач, котрий будує своє заняття відповідно до інтенсивної методики. Демонструються аспекти, які мають бути враховані під час вибору методу навчання. Підкреслюються основні результативні моменти, що підтверджують ефективність сугестопедичного методу під час навчання студентів.

У результаті дослідження було виявлено, що правильне застосування методики іноземної мови дає змогу досягти значних результатів у навчанні іноземної мови як за обсягом засвоєного матеріалу, так і за термінами навчання. Пояснюється, як саме навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих чинників. Наголошується, що впровадження технології сугестопедичного методу для підготовки майбутніх спеціалістів сприятиме підвищенню рівня теоретичної та практичної підготовки, розвиткові у них креативного мислення, формуванню професійного досвіду. Наголошується на основних перевагах сугестопедичного методу і розкривається яку саме користь він має для навчання у вищій школі.

Ключові слова: інтенсивні методи, проблемний підхід, метод навіювання, гармонійний розвиток, сугестопедія, гуманізація освітнього процесу, інноваційні технології.

Постановка проблеми. Опанування основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе у подальшій професійній діяльності. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, бо мовлення специфіка даного стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Однак, процес опанування

студентами професійно-орієнтованою лексикою у вищих закладах освіти досить складний. Низький рівень володіння фаховою термінологією зумовлює у студентів неспроможність адекватно сприйняти, об'єктивно оцінити та ґрунтовно засвоїти необхідний мінімум науково-навчальної інформації під час опрацювання спеціальної літератури за своїм фахом. Насамперед, це пов'язано з недостатньою кількістю годин, відведених програмою ВНЗ для вивчення іноземної мови, а також з подоланням мовного бар'єра, особливо під час роботи зі студентами з низьким рівнем володіння іноземною мовою, так званими «початківцями»

(beginners). Мовний бар'єр – це передусім перешкода вільному мовленнєвому висловленню, зокрема у цьому випадку – висловлюванню іноземною мовою. Ці складнощі у спілкуванні можуть бути зумовлені недостатнім арсеналом мовних засобів та лексичних одиниць, якими користується студент, а можуть бути зумовлені психологічними перепонами, що формуються зі страху робити помилки або спираються вже на наявний негативний досвід у комунікації іноземною мовою.

Кожний історичний період розвитку суспільства диктував свої вимоги щодо навчання іноземної мови, зумовлюючи існування різних підходів її опанування. Світова глобалізація, яка охопила сфери діяльності представників різних професій, різних соціальних груп, різних вікових категорій надає все більшого значення проблемі навчання іноземної мови. Посилений попит на вивчення іноземної мови вимагає, зі свого боку, вибір найбільш адекватного методу навчання для її успішного опанування.

Нині педагогічна наука спрямована на модернізацію фахової освіти, в тому числі й мовної. Модернізація передбачає зсув акцентів у підготовці майбутніх фахівців із традиційних на новітні перспективні моделі педагогічного досвіду. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема готовності студентів до ефективного застосування теоретичних знань і практичних навичок у професійній діяльності. Постає питання прискореного навчання іноземної мови, а саме про застосування інтенсивних методів навчання.

Метою статті є окреслення головних рис і переваг одного з інтенсивних методів навчання – сугестивного методу. В основі якого представлено поєднання методичної роботи та психології, що надзвичайно може полегшити процес навчання студентів немовних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інтенсивного навчання присвячені роботи А. Акішиної, Г. Китайгородської, Л. Гегечкорі, О. Леонтьєва, Г. Лозанова, В. Петрусинського, О. Тарнопольського та інших науковців. Леонтьєв разом із Г.О. Китайгородською стали провідними фахівцями з інтенсивних методик.

Виклад основного матеріалу. Термін «інтенсивне навчання» передбачає інтенсифікацію навчального процесу і розглядається в парадигмі трьох гуманітарних наук: дидактики, методики викладання, та психології. З позиції дидактики інтенсифікація це навчання, за якого досягається максимум ефективності за мінімально важливий навчальний час з мінімальними затратами зусиль викладача і студентів [1, с. 909]. З методичного погляду це підвищення швидкості та якості навчання, а також збільшення обсягу роботи, що виконується за певний проміжок часу. В аспекті психології інтенсифікацію трактують як: збіль-

шення обсягу і швидкості засвоєння матеріалу; кількості та варіативності прийомів навчання і вправ, щільності спілкування; активізації психологічних резервів особистості тих, хто навчається [4, с. 2].

Не можна переоцінювати важливість правильного та раціонального вибору методу навчання для успішного вивчення мови. В сучасній методиці є надзвичайно велика кількість різноманітних методів, як традиційних так і альтернативних. Інноваційний підхід до навчання іноземної мови може полегшити її вивчення, зробити його більш продуктивним та результативним. Одним із методів «інтенсивного навчання» є сугестивний метод.

Метод інтенсивного навчання сугестопедія розроблений болгарським ученим Георгі Лозановим і його послідовниками в п'ятдесяти-сімдесяти роки минулого століття. Слово сугестія, або навіювання, походить від латин. *suggestum*, що означає нашіптувати, вселяти. Написавши фундаментальну працю, яка вийшла в Софії в 1967 році у вигляді монографії професор Лозанов увів до наукового обігу слова сугестопедія та сугестологія.

Сугестологія – наука про навіювання, сугестопедія – її застосування в педагогіці [2, с. 73].

Сугестопедія передбачає прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різноміжних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей тощо. Сугестологію було покладено в основу сугестопедичного напрямку в навчанні, зокрема навчанні іноземній мові. Інформація зовні може проникати у внутрішній світ особи, за словами Г. Лозанова, по двох каналах – свідомому і неусвідомлюваному. Сферу неусвідомлюваного можна розглядатися як джерело «резервних можливостей психіки» [4, с. 3]. Використовувати ці резерви особистості й покликаний сугестопедичний напрям в педагогіці та психології.

Вивчаючи можливості використання гіпнозу та навіювання в педагогічному процесі, особливо для навчання іноземних мов Георгі Лозанов відкрив феномен гіпермнезії, тобто суперзапам'янтання інформації, яка вводиться на початковій фазі гіпнотичного сну. Це явище стало основою методу, який запропонував вчений.

Крім того формули навіювання, спрямовані на активізацію творчості учнів на їх активність в здобуванні знань, а також проведення занять на позитивному психоемоційному настрої сприяли швидкому засвоєнню інформації. Слід сказати, що в Болгарії було підготовлену цілу плеяду викладачів та вихователів, які працюючи в кількох експериментальних гімназіях довели світові ефективність методу Георгі Лозанова, особливо в царині вивчення іноземних мов. Завдяки тому, що метод сугестопедії сприяє значному збільшенню об'єму засвоюваного матеріалу за одиницю часу,

формуванню міцних мовних навичок та умінь і здатності включатися в різні ситуації спілкування, він швидко поширився у світі.

Основна ідея сугестопедії – розкриття та розвиток всебічних резервних можливостей особистості. Віра в успіх кожного як основа взаємин між викладачем та студентами; авторитет викладача та його творча роль; високо вмотивована навчальна діяльність, яка спрямована на опанування змісту навчання, – все це стимулює і забезпечує розкриття резервів особистості тих, хто навчається [2, с. 68]. Будь-який метод зумовлюється певними концептуальними положеннями або принципами. Г. Лозанов пропонує такі принципи:

– принцип радості, спокою, релаксації. Цей принцип вимагає організації роботи студентів таким чином, щоб вона здавалася їм «природно приємною». Для цього навчання не повинно супроводитися жодним напруженням, а, навпаки, давати учням насолоду від задоволення притаманного кожній людині прагнення до отримання нової інформації. Саме на основі задоволення цієї пізнавальної потреби студент повинен розвивати власні здібності до внутрішнього зосередження. Експериментально доведено, що психічна релаксація та інтелектуальне зосередження, за умов правильного розвитку їх під час навчання, знімають стрес і приносять задоволення студентам, тим самим суттєво збільшуючи їхній потенціал розумової працездатності;

– принцип єдності свідомого і позасвідомого. Цей принцип потребує всеосяжного й одночасного використання насамперед процесів свідомого і позасвідомого сприйняття. Останнє є складно-організованим психологічним феноменом, який здійснюється не лише поза сферою свідомої уваги (периферійна перцепція), а й у ній самій: у закарбуванні мікроструктури сприйманих елементів, напрацьованих, але не усвідомлених автоматизмах сприйняття. Така вимога поширюється і на інші позасвідомі пізнавальні функції (інтуїтивне мислення, закарбування), які можна використовувати одночасно зі свідомими для різних дидактичних цілей;

– принцип сугестивного взаємозв'язку «викладач-студент» з метою контролю повноти їхнього засвоєння навчальної інформації (вимога диференціювати педагогічну взаємодію зі студентами й удосконалювати процес сугестопедичного навчання відповідно до рівня здібностей кожного з них).

Г. Лозанов поділяє засоби навіювання на елементарні та складні. До елементарних належать використання викладачем різного забарвлення інтонації, різного ритму викладання матеріалу. Кожне слово, що несе смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою. До складних засобів належать авто-

ритет та інфантилізація. У авторитетного викладача хочеться вчитися, а відповідно до цього – відбувається краще запам'ятовування матеріалу. Викладач повинен мати широку обізнаність, видатні особистісні якості, силу переконання. Інфантилізація – використання ігор під час навчання. Викладач повинен вміти встановлювати довіру зі студентами.

Окрім того, варто підкреслити, що основними результативними моментами, які підтверджують ефективність сугестопедичного методу до навчання іноземних мов, є: 1) активне використання засвоєних знань і умінь у спілкуванні іноземною мовою, не тільки у своєму мовленні, але й при розумінні співбесідника; 2) формування гнучкої навички перенесення засвоєних мовних одиниць в варіювані ситуації спілкування; 3) створення сильної швидкої мотивації навчання, здійснюваної у формі неформального спілкування та мотивації спілкування наближеного до реального; 4) подолання психологічних бар'єрів, зокрема бар'єру страху перед говорінням іноземною мовою і перед можливістю зробити помилку; 5) висока і швидка результативність навчання: студенти спілкуються іноземною мовою, використовуючи мовні кліше, закладені в основному навчальному тексті – полілозі.

Необхідно зазначити, що суть методу полягає у тому, що навчання проходить у двох планах – свідомому й підсвідомому, залучені обидві півкулі головного мозку, що дає оптимальний результат. Мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, драматизації, що перемикає учнів з форми на процес спілкування. Навчальний матеріал вводиться у формі значних за обсягом полілогів під час двох пред'явлень: перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом, друге пред'явлення у нормальному темпі, студенти знаходяться у «концертному стані» – релаксації та слухають учителя з заплющеними очима, сидячи у зручних позах. Активізація матеріалу проходить з допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді, на цім учні виконують різні ролі.

Висновки та пропозиції. Отже, правильне застосування методики іноземної мови дає змогу досягти значних результатів у навчанні іноземної мови як за обсягом засвоєного матеріалу, так і за термінами навчання. Сугестопедичний метод вивчення іноземної мови можна віднести до альтернативних підходів. Його користь для навчання у вищій школі важко переоцінити тому, що в умовах постійного технологічного процесу з'являється величезна кількість термінів та понять, які складно всі запам'ятати та вивчити. Переваги методу в тому, що сугестивна, навіююча дія викладача, сприяє усуненню психотравмуючих чинників (мовних бар'єрів, скутості, страху помилок тощо). Також, у центрі уваги – усно мовленнєва комуніка-

ція та вокабуляр, учні читають полілоги та пишуть твори на різні теми. Завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті за один місяць засвоюється на розмовному рівні приблизно 2 000 слів. Хоча практична реалізація методу вимагає спеціальних умов навчання і підготовки викладачів, сьогодні описано методiku усунення психологічних бар'єрів, визначено шляхи врахування особистісних характеристик учнів. Психологічні дослідження доводять, що під час використання сугестивного навчання інформація запам'ятовується на 92-95%.

Список використаної літератури:

1. Акопян В.Г. Методы и принципы системы интенсивного обучения иностранным языкам. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2014. № 2(4). С. 909–912.
2. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2004. С. 67–74.
3. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2003. С. 51–54.
4. Використання методу «Учіння через навчання» на уроках іноземних мов / Ж-П. Мартан, Ф.А. Ратнер, А.Е. Рахімова. *Інозем. мови в школі*. 2007. № 6. С. 2–3.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностр. яз. в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
6. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. Київ : Ленвіт, 2004. С. 60–65.
7. Clark K. The design and implementation of an English immersion program. *The ABC's of English immersion : A teacher guide*. Washington, DC : Center for Equal Opportunity, 2000. 44 p.
8. The complexity of immersion education : Teachers, addresses and issues / C. L. Walker, D. J. Tedick. *Modern Language Journal*. 2000. Vol. 1, № 84. P. 931–940.

Tsvyd-Hrom O., Reida O., Ivlieva K. Suggestopaedia in the humanization of the educational process in high school

The article is devoted to the actual problem of searching the latest technologies for activating the educational process in higher educational establishments.

The article presents one of the intensive methods of teaching foreign languages — suggestopaedic method by G. Lozanov. It reveals its essence, model principles and structure on which the educational process in high school is constructed.

The main reasons for students' inability to effectively apply theoretical knowledge and practical skills in professional activity are determined. The importance of the correct and judicious choice of the teaching method for the successful language study is explained. Hence, the advantages of intensive methods over "traditional" ones are analyzed. The term "intensive learning" is considered in the paradigm of three humanities: didactics, teaching methodology and psychology.

The article reveals the main idea of suggestopaedia and its conceptual positions or principles. It was in studies revealing that suggestopaedia implies an accelerated balanced personal enhancement and an emergence of diverse latent skills. For this purpose, hypnosis and suggestion are used in the pedagogical process, especially when learning foreign languages.

The article reviewed the main means of suggestion and the concept of the phenomenon – hypermnesia. It specifies what skills and abilities the teacher, who organizes the class in accordance with an intensive technique, should have. The aspects that should be taken into account when choosing a learning method are demonstrated. It emphasizes the main results that prove the effectiveness of the suggestopaedic method during class time.

As a result of the study, it was discovered that the correct use of the foreign language methodology makes it possible to achieve significant results in learning a foreign language, both in terms of the amount of comprehensible material and in terms of training periods. The article explains how the suggesting action helps to eliminate psycho-traumatic factors. It stresses that the introduction of suggestopaedic method technology for the training of future specialists will help to increase the level of theoretical and practical training, to develop their creative thinking and to form professional expertise.

It emphasizes the main advantages of the suggestopaedic method and reveals the benefits it has for the educational process in high school.

Key words: *intensive methods, problem approach, suggestion method, balanced enhancement, suggestopaedia, humanization of the educational process, innovative technologies.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.091.12-051:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.10>

С. В. Драновська

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти
Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Модернізація вітчизняної системи освіти актуалізувала проблему розвитку професійної компетентності педагогів. Професійна компетентність є системною характеристикою вчителів, відображає теоретичний рівень їх професійної підготовки, освітню практику й особистісну гуманістичну позицію. Розвиток професійної компетентності вчителів має процесуальний і системний характер, основою якого становить рівень професійної освіти.

Професійна компетентність – сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види дій.

Професійна компетентність – базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Фахівці зазначають, що професійна компетентність учителя – динамічна категорія, яка постійно розвивається та взаємопов'язана з поняттями «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності», «готовність до діяльності».

Сучасні науковці вважають, що до структури професійної компетентності педагога відносять такі компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний.

Професійна діяльність вчителя полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації.

Структура професійної діяльності містить мету навчання (педагогічні завдання), професійно-педагогічну спрямованість (мотив), концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання, процес опрацювання поточної інформації, перевірку та корекцію їхніх результатів.

Сучасний підхід до структури професійної компетентності вчителів пропонує розглядати цей феномен як сукупність ключових (універсальних) компетентностей: соціальної, комунікативної, інформаційно-комунікаційної, проблемної, кооперативної тощо; базових професійних (загальнопрофесійних): психологічної, педагогічної, рефлексивної, нормативно-правової і спеціальних: сукупність характеристик професійної діяльності учителів, наприклад: методичної, предметної, дидактичної компетентностей.

Вищеперелічені види компетентностей становлять професійну компетентність вчителя, розвиток якої ставлять за мету під час підготовки вчителя.

Ключові слова: професійна компетентність, кваліфікація, професійні здібності, готовність до діяльності.

Постановка проблеми. Актуальність питання професійного розвитку педагога зумовлена підвищенням вимог до підготовки вчителів, оскільки основна мета освіти – відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, підготовка різнобічно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти і самовдосконалення.

З метою забезпечення конкурентоспроможності фахівців на світовому ринку праці та мобільності

трудових ресурсів основними характеристиками підготовки вчителя мають стати професіоналізм, компетентність, самоорганізація, креативність, суспільний інтерес до компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання компетентнісного підходу у своїх працях розглядали Н. Гупан, І. Зимня, О. Локшина, О. Пометун; проблему особистісно орієнтованого підходу розкривали І. Бех, О. Бондаревська,

Г. Селевко, І. Якиманська; концептуальні засади розвитку професійної компетентності педагога досліджували І. Бех, Л. Ващенко, В. Введенський, І. Зязюн, Л. Карпова, О. Лебедева, О. Локшина, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші науковці; аксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагога з'ясували І. Білецька, Б. Бордюк, А. Вірковський, Л. Корінна, М. Ратко, А. Сембрат, В. Сергєєва, В. Шахрай.

Мета статті – висвітлити теоретичний аспект розвитку професійної компетентності педагога в контексті сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. На загальнодержавному рівні процеси розвитку системи освіти знайшли відображення в Законі України «Про вищу освіту», проєкті Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 рр. Ці та інші документи визначають необхідність створення такої інноваційної системи національної освіти, яка здатна забезпечити різноманітні освітні потреби особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями та запитами суспільства.

На думку багатьох науковців, компетентність – це здатність і готовність індивіда ефективно будувати суб'єктивно значущу із соціальним оточенням діяльність на основі отриманих знань і сформованих умінь. Вона передбачає не конкретну обізнаність та інформованість людини, а успішне розв'язання складних проблем, які виникають у взаєминах з іншими людьми в практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина країни, члена родини, під час вибору майбутнього фаху, під час використання нових сучасних інформаційних технологій та іншого. Може розглядатися як певна модель результату освіти, як вирішальна умова та показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема [6, с. 8].

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як: сукупність знань і умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види дій [1, с. 51].

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність учителя є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що

формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентноздатності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності [3].

Нині Рада Європи виділяє п'ять базових компетентностей, які необхідні нині фахівцям і набувають особливого значення, а саме:

– політичні та соціальні компетентності, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність; брати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів;

– компетентності, що стосуються життя в полікультурному суспільстві;

– компетентності, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим у роботі та громадському житті;

– компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації (володіння ІКТ, розуміння їх позитивних і негативних рис тощо);

– компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя, не тільки в професійному плані, а і в особистому та суспільному житті [4].

Іноземний науковець Дж. Равен розглядає такі якості, які необхідні фахівцю для розвитку професійної компетентності:

– здатність працювати самостійно без постійного керівництва;

– здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;

– здатність проявляти ініціативу;

– готовність помічати проблеми і шукати шляхи їх вирішення;

– вміння аналізувати нові ситуації і застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;

– здатність уживатися з іншими; здатність освоювати будь-які знання за власною ініціативою (враховуючи власний свій досвід і зворотний зв'язок з оточуючими);

– вміння приймати рішення на основі здорових суджень, тобто не маючи необхідного матеріалу і не маючи можливості проаналізувати інформацію [5].

Водночас фахівці зазначають, що професійна компетентність учителя – динамічна категорія, що постійно розвивається, взаємопов'язана з такими поняттями, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності», «готовність до діяльності».

Професійна компетентність учителя є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють

готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою.

На думку Л. Карпової, професійна компетентність як особистісне утворення є динамічним, оскільки його змістовне наповнення й якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології і педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин тощо, а також багатоаспектним, тому що змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві [2, с. 6].

У результаті необхідно зазначити, що поняття «професійна компетентність вчителя» у різних джерелах трактується по-різному. Одні науковці визначають його як здатність виконувати професійні функції (сформованість професійних знань, умінь і навичок), інші – як сформованість особистісних якостей педагога. Проте сутність поняття у всіх визначеннях одна. Вона полягає в тому, що професійна компетентність є системною характеристикою вчителів, відображає теоретичний рівень їх професійної підготовки, освітню практику і особистісну гуманістичну позицію, а формування професійної компетентності майбутніх учителів має процесуальний і системний характер, основу якого становить рівень професійної освіти.

Сучасні науковці вважають, що до структури професійної компетентності педагога відносять такі компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний.

Когнітивний компонент професійної компетентності педагога – це система знань, яка передбачає вдале коригування діяльності освітнього процесу з врахуванням контингенту учнів, умов функціонування закладу освіти, матеріально-технічного забезпечення тощо. Показником сформованості когнітивного компонента виступає професійна обізнаність педагога, яка ґрунтується на професійному досвіді, підкріпленому знаннями про інноваційні підходи до освітнього процесу.

Операційно-діяльнісний компонент професійної компетентності педагога – це сукупність умінь і професійного досвіду, що забезпечує успішне здійснення освітнього процесу. Показником сформованості операційно-діяльнісного компонента виступає професійний досвід педагога, який ґрунтується на професійних уміннях, підкріплених новими вміннями щодо визначення індивідуально-зорієнтованої траєкторії здійснення освітнього процесу з урахуванням усіх потенційних ресурсів освітнього середовища (соціальних, інтелектуальних, особистісних, технологічних, інформаційних, матеріально-технічних та інших), а також на визначенні рівня готовності педагога до особистісно-професійного

зростання та партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу (учнів, педагогічних працівників, керівників, батьків, громадськості).

Когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти пов'язані з постійним розвитком комунікативних і рефлексивних умінь індивіда, надбанням і аналізом досвіду взаємодії із соціальним оточенням [6, с. 10].

Особистісний компонент професійної компетентності педагога визначено: це – сукупність важливих особистісних характеристик, які в системі утворюють певний професійний потенціал педагога, що впливає на успішну реалізацію освітнього процесу. Показником сформованості особистісного компонента виступає особистісно-професійне самовизначення, яке відображає особистісну позицію педагога щодо успішного здійснення освітнього процесу [2].

Сучасний підхід до структури професійної компетентності вчителів пропонує розглядати цей феномен як сукупність ключових (універсальних) компетентностей: соціальної, комунікативної, інформаційно-комунікаційної, проблемної, кооперативної тощо; базових професійних (загальнопрофесійних): психологічної, педагогічної, рефлексивної, нормативно-правової і спеціальних: сукупність характеристик професійної діяльності учителів, наприклад: методичної, предметної, дидактичної компетентностей. Вищеперелічені види компетентностей становлять професійну компетентність вчителя, розвиток якої ставлять за мету під час підготовки вчителя.

Думка закордонних дослідників має дещо спільного з українськими науковцями. Вони вважають, що професійна компетентність учителя включає такі складники:

- педагогічну компетентність;
- особистісну компетентність;
- методичну компетентність;
- соціальну компетентність.

Серед зазначених компетентностей педагогічна компетентність є найбільш важливою, оскільки вона безпосередньо пов'язана з виконанням професійних обов'язків. Педагогічна діяльність виступає тим конструктивним аспектом, за якого особистісне зростання набуває якості неодмінної умови досягнення професіоналізму. Процес формування професійних компетенцій у педагогічному процесі передбачає застосування новітніх інтегративних педагогічних технологій, розширення сфери міжпредметних зв'язків, урахування потенційних і ресурсних можливостей особистості майбутнього вчителя, його знань і досвіду, активізацію та залучення студентів до самостійної роботи та розвитку їхньої відповідальності за отримання результату власної діяльності [4].

Професійна діяльність учителя полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання,

виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності містить мету навчання (педагогічні завдання), професійно-педагогічну спрямованість (мотив), концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання, процес опрацювання поточної інформації, перевірку і корекцію їхніх результатів.

Професійна компетентність виступає як принципово новий результат професійної освіти. Орієнтація професійної освіти на цей результат є оптимальним шляхом вирішення актуальної проблеми – узгодження основних цілей професійної освіти (формування професійної компетентності) зі змістом професійної діяльності вчителів (сукупність професійних функцій).

Розвитку професійної компетентності вчителя сприяють взаємозалежні педагогічні умови – управління процесом запровадження особистісно-орієнтованого підходу до педагога і до процесу управління закладом освіти.

Незважаючи на розмаїття виділених складників професійної компетентності учителів, жоден із авторів не наводить узагальнюючого критерію, за яким можна було б їх класифікувати. Зазначимо тільки, що вказані види компетентності означають зрілість людини в професійній діяльності й спілкуванні, становлення особистості професіонала, його індивідуальності.

Ґрунтуючись на цьому твердженні, зазначимо, що одним із найважливіших шляхів формування професійної компетентності вчителів є пошук і впровадження в освітній процес інноваційних форм і методів навчання. Основою формування компетентності є досвід людини – як попередній, актуалізований на заняттях, так і новий, одержаний «тут і тепер» під час рольових і ділових ігор, моделювання професійної діяльності, проєктної діяльності, виконання веб- і блог-квестів; створення та використання електронних навчальних ресурсів, роботи в інформаційному середовищі навчального закладу тощо. При цьому досвід стає основою суб'єктної позиції майбутніх учителів (і, відповідно, професійної компетентності) не сам по собі, а лише в процесі його осмислення.

Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності особистості, формування у неї позитивного розуміння й адекватного сприйняття педагогічних інновацій, розвинених здібностей адаптуватися до педагогічного середовища, що змінюється. Рівень професійної компетентності досягається завдяки розвитку особистості в системі професійної освіти. Формування професійної компетентності спеціаліста здійснюється через зміст освіти, яка включає в себе не тільки перелік навчальних предметів, а й професійні навички та вміння, що формуються в процесі

оволодіння предметом, а також засобами активної дієвої позиції студента в соціальному, політичному та культурному житті. Підготовка компетентного фахівця, що відповідає вимогам сьогодення, неможлива без побудови на науковій основі відповідної системи навчання.

Професійна компетентність є складним, багатофакторним явищем та являє собою єдину, цілісну структуру. Професійна компетентність учителя може бути сформована за умови єдності взаємопов'язаних компонентів і базується на наявних можливостях оптимального розвитку його особистості, які активно інтегруються та розвиваються у процесі успішного оволодіння ним професійною діяльністю, яка має носити характер суб'єктивної значущості.

Висновки і пропозиції. Теоретичний аналіз розвитку професійної компетентності педагога дав змогу дійти висновку, що її необхідно розглядати в процесуальному аспекті, оскільки вона виявляється через діяльність і має дискусійний характер.

Визначено, що професійна компетентність охоплює всі сфери особистості та є провідною метою, до досягнення якої має прагнути педагог у процесі свого професійного становлення.

Отже, дослідження теоретичних засад компетентнісного підходу дало нам змогу визначити зміст професійних компетентностей педагога, які виступають основними передумовами до формування його конкурентоспроможності та високої ефективності в подальшій професійній педагогічній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
2. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 21 с.
3. Концепція педагогічної компетентності. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 10.06.2019).
4. Крижановський А.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 264 с. URL: file:///D:/Downloads/duser_t_kru.pdf (дата звернення: 10.06.2019).
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
6. Пометун О.І. Компетентнісно-орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : Тов Конві Прінт, 2018. 208 с.

Dranovska S. The development of professional competence of the teacher: a theoretical aspect

The modernization of the national education system has actualized the problem of the development of professional competence of teachers. Professional competence is a system characteristic of teachers, reflects the theoretical level of their professional training, educational practice and personal humanistic position. The development of professional competence of teachers is procedural and systemic in nature, the basis of which is the level of professional education.

Professional competence – knowledge and skills that determine the effectiveness of labor; skill level; a combination of personal qualities and properties; a complex of knowledge and professionally meaningful personal qualities; vector of professionalization; the unity of theoretical and practical readiness for work; the ability to carry out complex actions

Professional competence – the basic characteristic of the activity of a specialist; it includes both content (knowledge) and procedural (skill) components and has the main essential features, namely: mobility of knowledge, flexibility of methods of professional activity and critical thinking.

Experts point out that the professional competence of the teacher is a dynamic category that is constantly evolving and interconnected with the concepts of “professionalism”, “qualification”, “professional ability”, “readiness for action”.

Modern scientists to the structure of professional competence of teachers include the following components: cognitive, operational-activity, personal.

The professional activity of the teacher is to create conditions for the education, development and self-improvement of the individual in the educational process, the establishment of potential opportunities and conditions for creative self-realization.

The structure of professional activity contains the purpose of training (pedagogical tasks); vocational and pedagogical orientation (motive); conceptual model and plan for solving each pedagogical problem; process of processing of current information; verification and correction of their results.

Professional competence of teachers is considered as a set of key (universal): social, communicative, information-communication, problem, cooperative; basic professional (general): psychological, pedagogical, reflexive, normative-legal and special: a set of characteristics of professional activity of teachers, for example: methodical, subject, didactic competence.

The above types of competencies constitute the professional competence of the teacher.

Key words: professional competence, qualification, professional ability, readiness for activity.

УДК 373.3016:81'243

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.11>**Н. О. Казьміна**асистент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького**Л. О. Калужська**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького**С. С. Кірсанова**асистент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького**Г. М. Фаліна**асистент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ РИМУВАНЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається використання римувань як засобу формування фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей в учнів початкової школи. Зазначено, що проблема використання римувань на уроках іноземної мови широко представлена в загальних дослідженнях. Окреслено стилістичні особливості римувань, які генерують високий прагматичний потенціал текстів і створюють мотивацію навчання. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що використання віршованих матеріалів на уроках іноземної мови є ефективним засобом навчання.

Практично всі педагоги і методисти, що працюють у початковій школі, надають великого значення поетичним текстам під час навчання іноземної мови. Унаслідок дослідження було виявлено, що використання римувань на уроці іноземної мови дає можливість комплексного формування компетентностей: фонетичної, лексичної та граматичної. Завдяки таким ознакам, як стислість, ритмічність, звукова повторюваність, римування допомагають дітям найбільш швидко і легко засвоїти звуки іноземної мови, вимова у дітей поліпшується і стає чіткішою, більш емоційною та виразною.

Важливо зазначити, що перевага використання римованого матеріалу полягає також у тому, що вірші допомагають без особливих зусиль засвоїти та розширити лексичний запас, якщо вони містять нову лексику, а вже знайома лексика зустрічається в новому контекстальному оточенні. Римований матеріал доцільно використовувати для формування граматичних навичок, оскільки учні набагато легше запам'ятовують граматичні структури через поетичні форми. Під час дослідження було виявлено, що римовані тексти мають яскраве емоційне забарвлення, розвивають уяву дітей, створюють позитивне ставлення до іноземної мови та спонукають школярів до висловлення своїх почуттів у словесній формі. Ефективність використання римувань зумовлена їх стилістичними особливостями, які генерують високий прагматичний потенціал таких текстів, створюють мотивацію до навчання у молодших школярів. Під час дослідження доведено, що римування – це ефективний засіб навчання іноземної мови в початковій школі.

Ключові слова: вимова, функція, звук, римування, іноземна мова.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації освіти, коли особистість людини перебуває в центрі всієї освітньої та виховної діяльності, пошук ефективних засобів і методів навчання, а саме у навчанні іноземної мови, привертає пильну увагу багатьох учених, методистів і вчителів. Один із таких ефективних методів навчання – це використання римувань на уроках іноземної мови.

Проблема навчання іноземних мов на початковому етапі є однією з актуальних проблем у методиці. Навчання правильної вимови, нової лексики, граматичних структур – це надзвичайно складна справа. На початковому етапі необхідно навчити дітей вимовляти звуки так, як це роблять носії мови. Початкова школа – це період, коли дитині цікава звукова сторона слова. Читаючи

римування, дитина вслухається у звуки мови, помічає їх повтори, оцінює їх співзвуччя. У римуванні слово набуває особливого характеру, звучить виразніше, більш самостійно, привертає до себе увагу. Діти схильні до римування знайомих слів, радіючи їх впізнаванню в отриманих поєднаннях. Римування створює в дитини відчуття впевненості в собі, а хорова робота над римуванням сприяє об'єднанню дітей. Римування є засобом розвитку дитячого мовлення і таких важливих компонентів, як дихання, дикція, слух, уміння регулювати силу голосу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему використання римувань на уроках іноземної мови досліджували В. Асєєв, Л. Савін, В. Дерев'яноко, І. Васильєв.

Вчений, психолог і педагог В. Асєєв вважає, що під час використання римувань на уроці відбувається вирішення комплексу важливих методичних завдань: презентація нового звуку й фонетичного явища, самостійний висновок правил на основі отриманої інформації, новий лексичний матеріал запам'ятовується швидше [1, с. 16].

Дослідник стверджує, що на заняттях з іноземної мови римування посідають важливе місце. Вони можуть виконувати різноманітні функції, такі як:

1. Фонетична зарядка на початку уроку. Римування дає змогу вчителю перейти від звуків рідної мови до звуків іноземної мови, тренуючи органи мовлення й підготовки їх до більш складної артикуляції.

2. Закріплення лексичного й граматичного матеріалу.

3. Вид релаксації в середині або наприкінці уроку, коли діти втомилися або потрібна розрядка, що знімає напругу й відновлює працездатність [2, с. 47; 3, с. 4].

Л. Славін вважає, що одне й те ж римування можна використати для відпрацювання різних граматичних структур, якщо, виявивши трохи творчості, його видозмінити [4, с. 35].

І. Васильєв підкреслює можливості римувань щодо формування фонетичної компетентності. Римування дають змогу засвоїти особливості використання наголосу в слові, фразі, ритміко-інтонаційні особливості оповідних, спонукальних і питальних (загальне і спеціальне питання) речень, відсутність наголосу в службових словах (артиклях, сполучниках, прийменниках). Римування дають можливість формувати вміння поділяти речення на смислові групи.

Мета статті – проаналізувати вплив римувань на викладання іноземної мови на початковому ступені оволодіння усним іншомовним мовленням.

Виклад основного матеріалу. Використання римувань на заняттях з іноземної мови дає вели-

чезний простір для творчої діяльності вчителя та учня. Римування за своєю суттю є багатофункціональні і дають вчителю необхідні ресурси для навчання різних аспектів мови. За допомогою римувань учитель може не тільки навчати, але і розвивати пам'ять, увагу, мислення і уяву [5, с. 45].

Римування не тільки притягує увагу, а й досить легко запам'ятовується. Високий прагматичний потенціал такого тексту зумовлений стилістичними особливостями різних мовних рівнів. Фонетичні засоби зазвичай представлені римою, ритмом, асонансом, алітерацією, ономапоєю та іншим. Майже кожне римування має риму та ритм. Для значної кількості римувань характерні асонанс та алітерація. В наступній скоромовці спостерігається алітерація, яка утворюється повторенням приголосних [b, t]:

Betty Botter bought some butter, But, she said, The butter's bitter...

Вірш «Hickory, dickory, dock!» містить звуко-наслідування, яке нагадує звук механічного годинника:

Hickory, dickory, dock! The mouse ran up the clock.

У таких текстах широко представлені лексичні та синтаксичні стилістичні прийоми та засоби. Наприклад, наступний уривок містить метафоричні порівняння, оформлені в паралельних конструкціях:

As fair as a lily, as white as a swan,

Queen Anne, Queen Anne:

Queen Anne, Queen Anne, you sit in the sun,

As fair as a lily, as white as a swan.

Розучування римувань відповідає віковим і психологічним особливостям дітей. Римування володіє такими ознаками, як стислість, ритмічність, звукова повторюваність, засвоюється дітьми найбільш швидко і легко. Отже, під час використання римувань на уроках іноземної мови в початковій школі вимова в дітей поліпшується і стає чіткішою, більш емоційною та виразною. Читання римувань позитивно впливає на емоційний стан дітей, що сприяє гарному запам'ятовуванню слів іншої незнайомої їм мови. Лексико-граматичні структури легко активізуються в усному мовленні завдяки римі у вірші. Римування значно полегшує процес заучування необхідних для спілкування фраз [6, с. 45].

Можна виділити такі види мовленнєвої компетентності, які доцільно формувати за допомогою римувань на заняттях з іноземної мови:

1. Фонетична компетентність.

Римування використовуються для відпрацювання звуків та інших фонетичних засобів у фонетичних вправах. Завдяки багаторазовому повторенню звуку римування дає змогу дітям чітко почути звук і навчитися правильно вимовляти його. Наприклад:

*Peter Piper picked a pack
Of pickled pepper,
A pack of pickled pepper
Peter Piper picked.
Swan swam over the sea.
Swim, swan, swim!
Swan swam back again.
Well swum, swan!*

Приклади фонетичного римування німецькою мовою:

*Mi-Ma-Mausemaus,
Komm aus dem Loch heraus.
Mi-Ma-Mausemaus
Komm in mein Katzenhaus!
Miau, miau, miau.
Oh, nein, große Katze,
ich kenne deine Tatze.
Ich komme nicht zu dir,
ich bleibe lieber hier.
Oder die Maus sagt:
Ich komm heraus aus meinem Loch.
Große Katze,
fang mich doch!*

Приклад фонетичного римування французькою мовою:

*Pain! Pain! Pain!
Pain blanc pour les enfants.
Pain rond pour les garçons.
Pain au lait s'il vous plait.
Pain bis, merci,
Pain noir, bonsoir,
Pain mauvais, jamais!*

2. Лексична компетентність.

Завдяки читанню та запам'ятовуванню римувань розширюється словниковий запас, слова переходять в активний словник. Наприклад, вивчаючи тему «My family», можна використовувати такі римування:

*I've got a mother
I've got a father
I've got an brother Paul,
I've got a sister
I've got a granny
How I love them all
Mother, father,
Sister, brother,
Hand in hand
With one another
This is daddy,
This is mummy,
This is sister,
This is brother,
This is me, me, me,
And my whole family.*

Вивчаючи тему «Погода» на уроці німецької мови, учні легко запам'ятають лексику за допомогою римувань:

Die Sonne scheint, der Wind weht nicht.

*Das Wetter ist gut für dich und für mich.
Es blitzt, es donnert, es ist Gewitter.
Und sitzen zu Hause Otto und Dieter.
Es ist bewölkt, es ist sehr kalt.
Wir sehen, wir sehen, es regnet bald.
Es regnet, es regnet und endet es nicht.
Das Wetter ist schlecht für dich und für mich.*

Працюючи над темою «Їжа» на уроці французької мови, можна запропонувати учням римування:

*Charlotte cherche du chocolat
Julien boit du jus d'orange
Chantal cherche une fourchette
Et Jacques mange une galette
La crème à la vanille
C'est pour les filles
La crème au citron
C'est pour les garçons
Et la crème au chocolat?
C'est pour moi!*

3. Граматична компетентність.

Учень набагато легше запам'ятовує граматичні структури через поетичні форми. На початковому етапі ці римування відіграють важливу роль, вони допомагають дитині запам'ятати граматичну структуру без особливих зусиль. Наступні римування дають змогу запам'ятати приклади вживання дієслова to be:

*It is a doll.
It is a ball.
It is a bear.
It is a chair.
Where is my doll?
It is near the ball.
Where is my bear?
It is on the chair.
I am a pupil.
You are a writer.
She is a teacher.
He is a firefighter.*

Під час пояснення утворення ступенів порівняння в німецькій мові, можна використати римування:

*Das Mädchen ist schön.
Die Blume ist schöner.
Am schönsten ist der Kater.
Der Junge ist klug.
Der Opa ist klüger.
Am klügsten ist der Vater.
Viel – mehr – am meisten.
Gern – lieber – am liebsten.
Gut – besser – am besten:
Im Süden, im Norden, im Westen.*

Окремо потрібно зазначити, що переважна кількість римувань може здійснювати комплексне формування компетентностей. Наступний текст може бути використаний для вивчення звуку [w] та формування питальних речень у Present Simple:

Why do you cry Willy
Why do you cry
Why Willy? Why Willy? Why Willy?
Why?

Висновки і пропозиції. Римування – ефективний засіб навчання іноземної мови в початковій школі. Ефективність використання римувань зумовлена їх стилістичними особливостями, які генерують високий прагматичний потенціал таких текстів, створюють мотивацію до навчання у молодших школярів. Римування надають широкі можливості для комплексного формування фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей.

Список використаної літератури:

1. Белоножко Н.Є. Использование музыкальных выразительных средств в процессе обучения английскому языку. *Иноземна мова*. 2001. № 4. С. 14–17.
2. Бужинский В.В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению. *Иностранный язык в школе*. 2000. № 4. С. 47–49.
3. Карпенко О.О. Вивчення іноземної мови через пісню і музику. *Англійська мова і література*. 2004. № 12. С. 4–7.
4. Полєєва Ю.С. Иноземна мова. Київ, 2002. С. 35–36.
5. Померанцева Т.А. Использование поговорок и скороговорок на уроке иностранного языка в школе. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 3. С. 42–56.
6. Агаева О.В. Использование рифмовок на уроках английского языка в начальной школе. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. XIX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012.

Kazmina N., Kaluzhska L., Kirsanova S., Falina H. Using of rhymes in foreign language study in primary school

The article considers the use of rhymes as a means of phonetic, lexical, and grammatical competences forming in elementary school students. It is noted that the problem of using the rhymes in foreign language lessons is widely represented in many researches. The stylistic features of the rhymes, which generate a high pragmatic potential of texts and create motivation for learning are outlined. A modern analysis of the educational process and numerous studies has shown that the use of poetic materials in foreign language lessons is an effective means of learning.

Almost all the teachers and methodologists working in elementary school pay great attention to poetic texts while learning a foreign language. As a result of the study, it was discovered that the use of rhymes in a foreign language course enables the complex formation of competences: phonetic, lexical and grammatical. Due to such features as brevity, rhythm, repetition of sound, rhymes help children to learn the sounds of a foreign language more quickly and easily, children's pronunciation improves and becomes clearer, more emotional and expressive.

It is important to underline that the advantage of using rhyming material is proved, because poetry helps to learn and extend the vocabulary without any difficulties especially if they contain a new vocabulary, and the familiar vocabulary is found in a new contextual environment. It is advisable to use rhythmic material for the formation of grammatical skills, since students are much easier to remember grammatical structures through poetic forms. During the research, it was found that rhymed texts have a bright emotional coloring; they also develop children's imagination, create a positive attitude towards a foreign language and encourage students to express their feelings in verbal form. The effectiveness of the use of rhymes is due to their stylistic features, which generate a high pragmatic potential of such texts, creating a young schoolchildren motivation for learning. During the study, it has been proven that rhyming is an effective means of teaching a foreign language in elementary school.

Key words: pronunciation, function, sound, rhymes, foreign language.

УДК 378:811.111-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.12>**Н. Ю. Коханова**аспірант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

У статті розглянуто змістові засади Національного курикулуму Польщі, що регламентує процес навчання англійської мови в польській початковій школі. Зазначено, що важлива роль у викладанні англійської мови в початковій школі відводиться шкільному курикулуму, його відповідності Національному курикулуму та вибору підручників, які мають відповідати вимогам обох курикулумів. Унаслідок дослідження виявлено, що початкові школи Польщі дотримуються рекомендацій, які висвітлено в Національному курикулумі країни. З'ясовано, що польська початкова освіта I етапу спрямована на підтримку дітей у їхньому інтелектуальному, емоційному, соціальному, етичному, фізичному та естетичному розвитку. Новий Національний курикулум визначає обсяг знань і навичок, які мають здобути учні, що закінчують навчання в 3 класі. Виявлено, що вчителі початкових шкіл Польщі використовують як шкільний курикулум запропоновані курикулуми провідних видавництв підручників з англійської мови, таких як Cambridge University Press, Pearson, Macmillan. Доведено, що шкільний курикулум спрямований на те, щоб дати можливість учням спілкуватися впевнено та ефективно й розвивати мовні навички. Проаналізовано курикулуми трьох початкових шкіл Польщі, порівняно ці курикулуми та вибір підручників до кожного з них. Унаслідок дослідження розглянуто форми і методи навчання, які пропонуються в шкільних курикулумах, та їхня відповідність до Національного курикулуму. Сучасний аналіз Національного курикулуму та трьох шкільних курикулумів показав, що доцільний вибір підручників і методів навчання підтримує позитивну мотивацію до навчання, розвиває пошуковий інтерес учнів і мотивує користуватися набутими знаннями у повсякденному житті. Учні мають використовувати джерела інформації на сучасній іноземній мові (словники і книги), а також за допомогою іноземної мови користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями. На підставі проаналізованих джерел представлено основні відомості щодо планування навчальної роботи та складання шкільного курикулуму в польській початковій школі. Окреслено спільні й відмінні риси курикулумів польських початкових шкіл.

Ключові слова: початкова школа, Національний курикулум, шкільний курикулум, англійська мова, навчання, освіта.

Постановка проблеми. Початкова школа є важливим елементом навчання та фундаментом для подальшого успішного оволодіння необхідними знаннями та навичками. Протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Важлива роль у викладанні англійської мови в початковій школі відводиться шкільному курикулуму, його відповідності Національному курикулуму та вибору підручників, які мають відповідати вимогам обох курикулумів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемою вивчення курикулуму займалися такі вітчизняні та польські вчені, як А. Джурило, С. Мартиненко, Є. Петровська (E. Piotrowska), А. Отвіновська-Каштеланиць (A. Otwinowska-Kasztelanica), М. Краєвська (M. Krajewska), П. Романовський (P. Romanowski), Г. Спевак (G. Śpiewak), М. Спотович (M. Szpotowicz) та інші науковці. У їхніх дослідженнях можна відстежити зміни Національного курикулуму, які відбувалися протягом останніх років реформування освіти в

Польщі й, зокрема, зміни щодо викладання англійської мови.

Мета статті – визначити зміст Національного та шкільного курикулумів, які використовуються для викладання англійської мови в державних початкових школах Польщі.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес у початковій школі Польщі регламентується Національним курикулумом і шкільним курикулумом.

30 січня 2018 року Міністерством національної освіти Польщі було підписано нове положення про Національний курикулум початкової освіти для 3-річної загальної початкової школи. Новий Національний курикулум для початкових шкіл почав реалізовуватися з 2018/2019 навчального року (у першому класі).

Обсяг початкової освіти в Польщі визначається трьома елементами: Національним курикулумом, шкільним курикулумом і розкладом. Національний курикулум визначає зміст шкільного курикулуму в початковій освіті. Він містить перелік цілей викладання та навчання, а також обсяг необхідних знань, навичок і компетенцій, які учні повинні засвоїти на початковому рівні освіти. Шкільний курикулум розробляється викладачем

з урахуванням віку та здібностей учнів. Розклад визначає щотижневу кількість годин, які виділяються на обов'язкові загальноосвітні класи для учнів 1–3 класів початкової школи.

У польській шкільній системі з восьмирічною початковою школою почали впроваджувати новий Національний курикулум, викладений у Положенні міністра національної освіти від 14 лютого 2017 року для дошкільної освіти та загальної освіти в початковій школі. Отже, навчання в початковій школі Польщі спирається на Національний курикулум, який визначає результати навчання та загальні вимоги щодо організації викладання на початковому рівні освіти. Що стосується вивчення англійської мови, то Національний курикулум зосереджено на розвитку ключових компетентностей та підвищенні ефективності сучасного навчання іноземних мов, що дає учням можливість систематичного вивчення іноземних мов і можливість двомовної освіти.

Національний курикулум (вперше впроваджений у 2009 році) є обов'язковою базою для складання шкільного курикулуму в усіх школах. Він поділяє освіту на три періоди, і для кожного періоду в ньому визначено цілі та очікувані результати навчання для всіх предметів. Кожна школа має дотримуватися Національного курикулуму під час складання шкільного курикулуму. Усі викладачі зобов'язані складати шкільний курикулум відповідно до Національного курикулуму. Національний курикулум реалізується через шкільний курикулум, який визначає, які цілі та зміст освіти реалізуються в початкових класах. Учителі можуть вільно використовувати курикулум, розроблений ними, або обрати інший курикулум за умови, що він затверджується керівником школи після консультації з Радою викладачів. Шкільний курикулум може бути розроблений або змінений власне викладачем чи у співпраці з іншими викладачами або обраний викладачем із набору курикулумів, підготовлених іншими авторами. Курикулум, запропонований учителем, повинен базуватися на Національному курикулумі та враховувати потреби і здібності учнів. Викладачі можуть також використовувати підручники, вибрані зі списку, затвердженому Міністерством національної освіти Польщі.

Відповідно до Національного курикулуму, освіта в 1–3 класах початкової школи реалізується у формі інтегрованого навчання, що надається викладачем загального профілю. Музичну освіту, мистецьку освіту, фізичне виховання, комп'ютерні уроки та уроки сучасної іноземної мови має проводити викладач-фахівець із відповідною кваліфікацією.

Польська початкова освіта I етапу спрямована на підтримку дітей у їхньому інтелектуальному, емоційному, соціальному, етичному, фізичному та естетичному розвитку. Новий Національний

курикулум визначає обсяг знань і навичок, які мають здобути учні, що закінчують навчання в 3 класі. Обсяг знань і навичок, які учні мають отримати після закінчення навчання в 3 класі, визначається для дітей середнього рівня здібностей [1, с. 34].

Національним курикулумом передбачено поділ на групи для обов'язкових уроків іноземної мови, якщо в класах більше 24 учнів. Учні мають бути згруповані відповідно до рівня їхніх мовних навичок. Крім того, уроки можна викладати в міжкласових групах або перехресних групах, кількість учнів яких не перевищує 24.

Згідно з Національним курикулумом, на першому етапі навчання кожен учень зобов'язаний вивчити одну сучасну іноземну мову, тоді як із 7 класу – дві сучасні іноземні мови. Отже, Національний курикулум для початкової школи містить такі цілі навчання:

- рівень володіння мовою учнями після завершення першого навчального етапу має бути А1;
- виховувати позитивне ставлення до вивчення іноземної мови на всіх етапах навчання;
- всебічно розвивати дитину;
- розвивати навички співпраці з однолітками;
- інформувати учнів про інші мови та культуру й формувати зацікавленість і толерантне ставлення до них;
- зробити іноземну мову основним інструментом комунікації під час занять;
- розвивати в учнів уміння використовувати мовні ресурси, що стосуються учня та його оточення.

Учень першого етапу навчання використовує базовий ресурс мовних засобів про себе і своє найближче оточення щодо таких тем:

- 1) я і мої родичі (сім'я, друзі);
- 2) моє місце проживання (мій дім, місце);
- 3) моя школа;
- 4) популярні професії;
- 5) мій день, мої ігри;
- 6) харчування;
- 7) магазини і покупки;
- 8) мій вільний час і свята;
- 9) свята і традиції моєї країни;
- 10) спорт;
- 11) моє благополуччя;
- 12) природа навколо мене;
- 13) світ казок і фантазії.

Крім окреслених тем, учні мають розуміти прості усні та письмові висловлювання й розповіді, реагувати на команди, писати дуже прості і короткі речення та висловлювання за зразком і самостійно. Щодо усного мовлення, то учні повинні повторювати й відтворювати слова і прості речення, складати прості і короткі висловлювання відповідно до шаблону. Також учні мають знати, що є різні мови й люди в різних країнах можуть

спілкуватися різними мовами, і що варто вивчати їхню мову для того, щоб мати змогу спілкуватися з ними. Учні мають використовувати джерела інформації на сучасній іноземній мові (словники і книги), а також за допомогою іноземної мови користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями [2, с. 9–11].

Що стосується розподілу годин з іноземної мови, то на початковому рівні освіти окреслено мінімум 190 годин (табл. 1).

Таблиця 1

**I етап (1–3 клас, початкова школа) –
мінімальна кількість навчальних годин
за предметом у 3-річному періоді**

Назва шкільного предмета	Мінімальна кількість уроків
Інтегроване навчання	1150
Сучасна іноземна мова	190
Музична освіта	95
Мистецька освіта	95
Комп'ютерні уроки	95
Фізичне виховання	290

Ми проаналізували процес навчання в трьох польських початкових школах і шкільний курикулум, яким вони користуються у викладанні англійської мови.

Наприклад, уроки англійської мови в початковій школі № 3 Сімейного альянсу імені Єжи Попілушко у Варшаві (Szkoła Podstawowa Nr 3 Przymierza Rodzin im. bł. ks. Jerzego Popiełuszki w Warszawie) проводяться за допомогою підручників Kid's Vox видавництва Cambridge University Press. Учні цієї школи мають 4 уроки англійської мови на тиждень у 1–3 класах [3]. Для планування уроків англійської мови вчителі користуються курикулумом з англійської мови в початковій школі видавництва Cambridge University Press (Cambridge Primary curriculum). Кембриджський курикулум поєднує навчальний план світового класу з якісною підтримкою викладачів та інтегрованим оцінюванням.

Кембриджський курикулум пропонує додаткову структуру тестування для оцінювання учнів і систему звітів про прогрес навчання для учнів і батьків. Ці оцінки забезпечують міжнародні орієнтири, які дають змогу вчителям ідентифікувати сильні та слабкі сторони учнів і розвивати подальше навчання, використовуючи інформацію з результатів тестування.

Для початкової англійської мови Кембриджський курикулум передбачений у п'яти змістових галузях, які далі розділяються на підгрупи. Це такі п'ять галузей і їхні підгрупи:

1. Фонетика, орфографія і вокабуляр.
2. Граматика і пунктуація.
 - Читання.
 - Письмо.

3. Читання.

– Художня література та поезія.

– Нехудожня література.

4. Письмо.

– Художня література.

– Нехудожня література.

– Презентації.

5. Мовлення і аудіювання.

Шкільний курикулум спрямований на те, щоб дати можливість учням спілкуватися впевнено та ефективно й розвивати критичні навички для того, щоб реагувати на отриману інформацію та читати тексти із задоволенням і розумінням. Кембриджський курикулум забезпечує міцну основу, на якій можуть бути побудовані подальші етапи освіти [4].

У початковій школі № 94 ім. І маршала Польщі Юзефа Пілсудського у Варшаві (Szkoła Podstawowa nr 94 im. I Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Warszawie) вчителі викладають англійську мову, використовуючи підручники New English Adventure видавництва Pearson. За основу шкільного курикулуму в цій школі взяли Програму англійського навчання для класу 1–3 Маріоли Богуцької (Program nauczania języka angielskiego dla klas I–III (autorka Mariola Bogucka) [5]. Програма М. Богуцької ґрунтується на припущенні, що учень перебуває в центрі навчального процесу і роль учителя полягає у виборі методів навчання з урахуванням розвитку дитини, її потреб та інтересів.

За цією програмою можна простежити таку побудову фундаменту освіти (рис. 1).

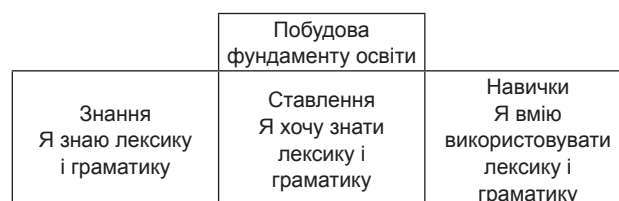


Рис. 1. Побудова фундаменту освіти

Зміст навчання на першому етапі повинен відповідати рівню когнітивного розвитку й емоційного стану учнів. Розвиток дітей у віці 7–9 років особливий, саме тому викладачі іноземної мови самі вирішують, як поступово підняти рівень складності навчання англійської мови і скільки часу присвятити повторенню і закріпленню нового матеріалу.

На початковому етапі вивчення іноземної мови головна мета – зацікавити учня в навчанні.

У першому і другому класах учні дають переважно усні відповіді на запитання вчителя. На першому етапі навчання вчитель починає вводити елементи читання.

Навчання англійської мови полягає переважно в іграх, часто з використанням наочності, карток зі словами та малюнками [6].

Відповідність між курикулумом і підручниками

Школа	Підручник	Курикулум
Початкова школа № 3 Сімейного альянсу імені Єжи Попелушка у Варшаві	Kid's Vox видавництва Cambridge University Press	Курикулум для англійської мови в початковій школі видавництва Cambridge University Press
Початкова школа № 94 імені І Маршала Польщі Йозефа Пілсудського у Варшаві	New English Adventure видавництва Pearson	Програма викладання англійської мови для 1–3 класів Маріоли Богуцької
Початкова школа № 36 імені Генрика Сенкевича у Кракові	Bugs World і Hot Spot видавництва Macmillan	Програма викладання англійської мови на I етапі навчання Ілони Студзінської, Аркадіуша Мєдели, Магдалени Кондро, Еви Петровської, Анни Сікорської

У початковій школі №36 імені Генрика Сенкевича в Кракові (Szkoła Podstawowa nr 36 im. Henryk Sienkiewicz w Krakow) вчителі працюють за допомогою підручників Bugs World і Hot Spot видавництва Macmillan. У цій школі було збільшено кількість годин із двох до трьох у 1 та 3 класах [7]. За основу шкільного курикулуму вчителі школи обрали Програму викладання англійської мови на I етапі навчання Ілони Студзінської, Аркадіуша Мєдели, Магдалени Кондро, Еви Петровської, Анни Сікорської. Виявлено, що цілі цієї програми повністю відповідають цілям навчання, окресленим у Національному курикулумі. Програма визначає розвиток усіх мовних навичок, особливо на ранніх стадіях навчання мови увага зосереджена на розвиткові навичок мовлення та слухання. Крім того, ця Програма передбачає, що під час вивчення англійської мови в 1–3 класах початкової школи учні зможуть відтворювати різні мовні навички англійською мовою у відповідних ситуаційних і тематичних контекстах. Наприкінці третього класу студент повинен володіти лексикою, ставити запитання та відповідати на них, складати описи та вступати в діалоги у межах вивчених тем.

Ми простежили, як шкільний курикулум відповідає обраним підручникам (табл. 2).

Висновки і пропозиції. Отже, унаслідок здійсненого дослідження окресленої проблеми ми дійшли висновку, що державні початкові школи Польщі підпорядковують навчання Національному курикулуму, який був затверджений 14 лютого 2017 року. Учителі початкової школи обирають готові шкільні курикулами відомих видавництв, таких як Cambridge University Press, Pearson, Macmillan, і ці курикулами відповідають Національному курикулуму й суттєво не відрізняються. Також учителі початкової школи самостійно обирають підручники відповідно до видавництва шкільного курикулуму та складають

розклад відповідно до розподілу годин та поділу на групи щодо викладання англійської мови в кожному закладі освіти.

Список використаної літератури:

1. The system of education in Poland (2014). Foundation for the Development of the Education System, Warsaw. URL: http://www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the_system_2014_www_0.pdf.
2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (2017). URL: <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12293659/12403198/dokument274507.pdf>.
3. Szkoła Podstawowa nr 3 Przymierza Rodzin na Bielanych. URL: http://www.spr3bielany.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1939&Itemid=136.
4. Cambridge Primary English Curriculum outline for 2015, 2016 and 2017. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/23894-cambridge-primary-english-curriculum-outline.pdf>.
5. Szkoła Podstawowa nr 94 im. I Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego w Warszawie. URL: <http://www.sp94.waw.pl/>.
6. Szkoła Podstawowa nr 36 im. Henryk Sienkiewicz w Krakow. URL: <https://sp36.pl/>.
7. Program nauczania języka angielskiego dla klas I–III URL: https://www.pearson.pl/fileadmin/poland/english/products/files/Programy_nauczania_klasy_1_8_nowa_podstawa_2017/Program_nauczania_jezyka_angielskiego_dla_klas_1-3_zgodny_z_podstawa_programowa_z_14_lutego_2017.pdf.
8. Program nauczania języka angielskiego dla I etapu edukacyjnego szkoła podstawowa, klasy 1–3 Ilona Studzińska Arkadiusz Mędel Magdalena Kondro Ewa Piotrowska Anna Sikorska MACMILLAN POLSKA 2017. URL: https://www.macmillan.pl/downloads/PROGRAM_NAUCZANIA_I-III_2017.pdf.

Kokhanova N. Content of foreign language education in the primary school of Poland

The article deals with the content of the National curriculum in Poland, which regulates the English teaching in the Polish primary school. It has been noted that an important role in English teaching in primary school is given to the school curriculum, its correspondence with the National curriculum and the choice of textbooks

that must meet the requirements of both curricula. As a result of the research, it has been found that Polish primary schools adhere to the recommendations outlined in the National curriculum of the country. It has been studied out that the Polish primary education of the first stage aims to support children in their intellectual, emotional, social, ethical, physical and aesthetic development. The New National curriculum defines the amount of knowledge and skills that graduates from the 3rd year course must receive. It has been found that Polish primary school teachers use the curriculum offered by leading English language textbook publishers such as Cambridge University Press, Pearson, Macmillan as a school curriculum. It has been proved that the school curriculum aims to enable students to communicate confidently and effectively and develop language skills. We analyzed the curricula of three primary schools of Poland, compared these curricula and the choice of textbooks for each of them. As a result of the study, the forms and methods of teaching offered in school curricula and their correspondence with the National Curriculum are examined. A modern analysis of the National curriculum and three school curricula has shown that the expedient choice of textbooks and teaching methods supports a positive learning motivation, develops the search interest of students and motivates using acquired knowledge in everyday life. Students should use information sources in modern foreign languages (dictionaries and books), as well as use information and communication technologies with the help of a foreign language. Based on the analyzed sources, basic information is provided on the planning of educational work and the formation of a school curriculum in the Polish primary school. The common and distinctive features of the curriculum of Polish primary schools are outlined.

Key words: *primary school, National curriculum, school curriculum, English language, education.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.13>

В. В. Мішеченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У виховному процесі важливим є безпосереднє спілкування дитини з природою, яке є невичерпним джерелом високих моральних почуттів. У статті розглядається проблема формування екологічної свідомості учнів початкової школи на уроках музики. Автором розкрито сутність екологічної свідомості школярів, яка проявляється в результаті їхньої взаємодії з природним довкіллям та навколишнім світом. Підвищенню ефективності формування екологічної свідомості учнів й збагаченню процесу екологічної освіти й виховання сприяють засоби музичного мистецтва. Музика, властивими їй художніми засобами, відтворює мову природи, допомагає формувати більш глибокі, емоційно забарвлені уявлення про неї.

Засоби музичного мистецтва допомагають розкрити проблему формування екологічної свідомості в учнів початкової школи, яка вміщує у своїй структурі не лише екологічні знання, уміння й цінності, а й визначається її емоційна складова частина.

Музичні твори про природу, які слухають і виконують школярі, викликають у них найрізноманітніші емоції, переживання, почуття радості, пробуджують доброту й ніжність, а це сприяє формуванню позитивного ставлення до образів природи, навколишнього світу. Діти, відчувачи красиве в природі й мистецтві, виражають добрі почуття та дбайливе ставлення до всього живого.

Формування екологічної свідомості учнів початкової школи здійснюється через засоби музичної виразності, з допомогою яких дитина відчуває гармонію з природним середовищем і саме музичні образи відбивають реальний природний світ у якому вона живе.

Співаючи та слухаючи твори про природу на уроках музичного мистецтва, ми виховуємо любов не лише до навколишнього, а й дбайливе ставлення до всього живого. У дітей виникає бажання сіяти квіти, садити дерева, доглядати за ними. Все це має неабияке значення для формування екологічного мислення та екологічної культури учнів початкової школи, позитивно вплине на ставлення дітей до природи, виявиться в різних видах природоохоронної діяльності, сприятиме формуванню у школярів ціннісного ставлення до природи.

Ключові слова: екологічне виховання, учні початкової школи, екологічна свідомість, засоби музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Загострення екологічної ситуації в Україні вимагає перебудови змісту освіти на основі нових концепцій з метою становлення всебічної екологічної підготовки молодого покоління. Сьогодні великого значення набуває вивчення й переосмислення педагогічної спадщини України, зокрема з питань формування у дітей екологічного мислення, відповідної культури у відносинах з природою, виховання екологічної культури, гармонійних відносин людини й природи.

Формування дбайливого ставлення особистості до природи – складний, довготривалий процес, який передбачає формування знань про природу, сприяння діяльності, спрямованої на збереження, збагачення, доповнення та покращення навколишнього середовища.

Головними завданнями екологічного виховання є формування екологічної компетентності особистості – це не тільки знання морально-етичних норм і правил, а й ставлення, що перетворює їх у внутрішнє надбання людини, робить регулято-

ром її поведінки. Особистість, вихована на таких ідеях, зможе екологічно грамотно будувати свої взаємини з навколишнім середовищем [3, с. 223].

Виховання дбайливого, уважного ставлення до навколишнього середовища, розширення знань і вироблення навичок, необхідних для його охорони та поліпшення, повинні стати невіддільною частиною системи освіти [2, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічних працях Ф. Дістервега, Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших розкривається досвід у вихованні гуманного ставлення дитини до природи, вони вважали природу важливим чинником виховання дітей. Я. Коменський наголошував, що людина – це частина природи, і вона повинна розвиватися за законами природи. І. Песталоцці вважав, що єдиний, справжній фундамент людського пізнання – сприймання природи. Увесь запас знань, якого набуває людина з допомогою відчут-

тів, є результатом уважного ставлення до природи [6, с. 19].

Психолого-педагогічні дослідження Л. Гринькової, І. Зверева, А. Плешакова, Л. Салаєвої та інших присвячені вивченню молодшими школярами екологічних зв'язків, що є у природі. Наукові дослідження В. Ільченко присвячені методиці формування у свідомості учнів об'єктивної картини природи як цілісної єдності природних об'єктів та процесів, які відбуваються в ній.

У сучасній педагогіці проблемам екологічної підготовки школярів присвячені роботи Т. Байбари, Н. Бібік, Г. Білявського, І. Зверева, О. Листопад, Н. Мойсеєва, Л. Нарочної, Н. Пустовіт, Л. Симонової та інших. Екологічна освіта розглядається ними як безпосередній процес впливу на людину з метою формування знань, практичних умінь і навичок, певної орієнтації в галузі природо-користування й охорони природи. Кінцевою метою й результатом екологічної освіти та виховання є екологічна культура.

Цінний внесок у розв'язання проблеми був зроблений видатним педагогом В. Сухомлинським. Він писав: "Як важливо не допустити, щоб шкільні двері не відгородили від свідомості дитини навколишній світ! Я прагнув, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою" [7, с. 128].

Ним були теоретично обґрунтовані та впроваджені в практику Павлівської школи форми й методи організації природоохоронної діяльності з учнями. Він вважав, що природа як світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну роботу та водночас ускладнює її, бо робить багатою, багатограннішою. Постійне спілкування з природою й взаємодія з нею стає істотною стороною виховного процесу [9, с. 134].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтувати можливості формування екологічної свідомості учнів початкової школи засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У Концепції екологічної освіти України стверджується, що учні в початковій школі набувають елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, взаємодію та взаємовплив людини та природи, усвідомлення погіршення стану навколишнього середовища внаслідок нераціональної господарської діяльності, розвиток ціннісного ставлення до природи як джерела задоволення естетичних, комунікативних і пізнавальних потреб особистості [5].

Проблема дбайливого ставлення до природи, охорони навколишнього середовища, кардиналь-

ного поліпшення екологічної обстановки в Україні стає дедалі актуальнішою. Тому необхідно виховати покоління людей, які б свято берегли землю, повітря, ліс, воду, плекати в кожній дитині відчуття гармонії природи й людини.

У початковій школі для ефективного екологічного виховання учнів потрібно здійснювати комплексний підхід у природоохоронній роботі на всіх етапах освіти та діяльності. Саме молодший шкільний вік є найбільш активним періодом формування світогляду людини, її характеру, звичок і ставлення до навколишнього світу.

Перед загальноосвітньою школою – саме початковою, яка відіграє вирішальну роль у прищепленні дітям почуття високої відповідальності за рідну природу, стоять завдання: викликати у дітей емоційний відгук на різноманітні явища та об'єкти природи, бажання милуватися й насолоджуватися природою, прагнення виразити свої почуття від спілкування з нею засобами художнього слова, мистецтва, розкрити дітям значення природи як частини культури, формувати в молодших школярів екологічну культуру, усвідомлення, що в природі все збалансовано.

Один із перших кроків наближення дітей до природи, розуміння її – це допомогти відчутти природу, адже в природі можна всього торкнутися, багато чого побачити й почути. Для того, щоб діти краще знали й розуміли навколишній світ, щоб мали уявлення про ті екологічні проблеми, які постали перед людством, треба, щоб вони спочатку набули певного запасу знань про навколишню природу.

Природа – це один із чинників, що впливає на розвиток і формування естетичних почуттів, невичерпне джерело естетичних вражень та емоційного впливу на людину. Любов і бережне ставлення до рідної природи виховується з раннього віку. Саме природа є носієм і джерелом естетичних цінностей, тому процес естетичного виховання немислимий без спілкування з природою. По-справжньому рідний край любить лише той, хто охороняє й вміло перетворює природу. Від уміння жити в гармонії з навколишнім, від успішного здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення великою мірою залежить майбутній стан природного середовища. «Природа – моя мати, я її оберігаю не тому, що вона мені буде потрібна в майбутньому, не тому, що я можу насолоджуватися нею, а тому, що я її частина. Я знаходжусь у ній не для того, щоб користуватися нею, володіти нею, господарювати в ній, а для того, щоб злитися з нею у своєму власному житті, й у житті своїх дітей і нащадків» [8, с. 144].

Учитель початкової ланки повинен стати носієм високої екологічної культури, використовувати всі можливості, щоб посіяти в серцях школярів

зернятка любові до природи. Він повинен мати глибокі еколого-природничі знання та музично-естетичний кругозір, розуміти особливості художньо-образного зображення світу в музичному мистецтві.

Щоб любити природу, потрібно її знати, а щоб знати, слід вивчати. Знання відіграють провідну роль у формуванні дбайливого ставлення молодших школярів до природи як основи виховання екологічної культури особистості.

У процесі пізнання природи формуються й розвиваються естетичні почуття та смаки. Сприймання естетичних явищ природи й переживання, які водночас виникли, залежать від уявлень, знань і загального розвитку людини. Залучаючи школярів до активної діяльності з охорони й примноження природних багатств, вчителі підводять їх до розуміння, що краса рідної природи багато в чому залежить від них самих.

У молодшому шкільному віці дитина певною мірою наслідує поведінку близьких і знайомих людей, тому дорослим важливо на власному прикладі, а також на прикладі інших людей заохочувати та привчати дитину позитивно ставитися до навколишнього середовища [1, с. 64].

Промінь сонця, який пробивається крізь хмарку, її рух, чистий звук, що пролунав вдалині, яскраво забарвлена жилка на листку, вигин морської хвилі, красива лінія гірського хребта – все це певним чином впливає на людину й викликає естетичні почуття. Хто відчув красу, а потім відтворив її у своїй пам'яті, погодиться, що естетичне захоплення природою – це вже початок глибокої любові до природи й потяг до неї. Дивлячись на березу, ми не тільки радіємо красі її форми й ніжним відтінком забарвлення, а й згадуємо ті місця, які пам'ятаємо з дитинства.

Діти дуже рано починають відчувати красу природи. Багатство навколишньої природи викликає навіть у дітей молодшого шкільного віку почуття радісного здивування. Естетичний вплив природи на дитину значною мірою пояснюється тим, що прекрасне сприймається в доступній і привабливій формі. Водночас діти виявляють швидкі емоційні реакції. Природа викликає у дітей великий діапазон почуттів і переживань. Милування чудовими картинами природи розвиває дитячу фантазію, загострює спостережливість, настроює на глибокі роздуми. Спостереження за явищами природи робить слух дітей тоншим, око гострішим, а душу – багатою, щедрою.

З любові до рідної природи починається любов до Батьківщини. З дитячих років у пам'яті кожного живе світлий образ рідного краю. У одних – це поля, річки й озера, в інших – високі гори, тихі вулиці рідного міста. Любов до рідного краю ми проносимо через усе життя.

Початкова школа важливе місце приділяє естетичному вихованню, де музичне мистецтво має

велику вагу у процесі формування позитивного ставлення школярів до навколишньої дійсності та природи.

У сучасних умовах значно підвищується роль музичного мистецтва як засобу розвитку духовної культури молодшого школяра. Музика є найдивовижнішим і найтоншим засобом залучення до добра й краси, людяності. У ній важливу роль відіграють почуття та емоційна сфера. Головною метою музичного мистецтва є вироблення в слухача здібностей сприймання музично-слухових образів, через які людина виражає своє ставлення до навколишнього світу й природи. Тому, учитель музики повинен мати широкий музично-естетичний кругозір, розуміти особливості художньо-образного зображення світу в музичному мистецтві [4, с. 33].

Музика, властивими їй художніми засобами, відтворює мову природи, допомагає формувати глибші, емоційно забарвлені уявлення про неї. Для композитора природа виступає тим джерелом, з якого він черпає свої емоції, почуття та настрої, натхнення, що є основою його музики про природу та її явищ. З допомогою різноманітних засобів музичної виразності композитор зображає об'єкти природи, пори року, дощ, шум моря, спів пташок, ліс тощо.

Аналізуючи програму з музики для початкової школи слід зазначити, що вона містить велику кількість музичних творів про природу, природні явища, природні об'єкти, які діти слухають на уроках музики: «Дощик», «За метеликом» муз. В. Косенка, «Пташка», «Ранок», «Захід сонця», «Весною», «Вечір в горах» муз. Е. Гріга, «Море» з опери «Казка про царя Салтана» муз. М. Римського-Корсакова, «Ходить місяць над лугами» муз. С. Прокоф'єва, «Сонечко» муз. В. Барвінського, «Пісня жайворонка», «Вальс квітів» з балету «Лускунчик» муз. П. Чайковського, «Метелик» муз. А. Штогаренка, «Світанок», «На річці» муз. М. Сільванського, «Карнавал тварин» муз. К. Сен-Санса, «Реве та стогне Дніпр широкий», «Політ джмеля» з опери «Казка про царя Салтана» муз. М. Римського-Корсакова тощо.

Вокально-хоровий репертуар програми представлений такими яскравими, змістовними й доступними для сприйняття й виконання українськими народними піснями про природу: «А вже весна», «Жучок», «Щебетала пташечка», «А ми просо сіяли», «Ой ходила дівчина бережком», «Вийди, вийди, сонечко» в обр. Л. Ревуцького, «Над річкою бережком» в обр. М. Леонтовича, «Зацвіла в долині», «Берізонька» муз. А. Філіпенка, «Перепілонька» білоруська народна пісня та ін. Усі ці музичні твори про природу та її явища добродійно впливають і формують ціннісне ставлення дітей до природи, до всього живого.

Саме композиторська, народна музика відзначається яскравою малюнковістю, звуковою ре-

лістичністю й допомагає учням початкової школи наблизитися до навколишнього світу природи, помилуватися її красою, задуматися про її збереження та захист.

Слухаючи музику, у якій зображена природа, пори року, пташиний спів, дзюрчання струмка, зимова заметіль, весняний дощик та інші явища, не кожен учень може розповісти про свої почуття, тому що немає відповідної підготовки. Наприклад, слухаючи музику П. Чайковського з циклу «Пори року», деякі діти визначають її як хорошу музику. В уяві інших виникають певні картини: вони бачать, що йде сніг і білою пеленою лягає на нічне місто, а сніжинки, кружляючи, падають на землю, вкриваються інешм дерева, сніг рипить під ногами, і «колючі голки», доторкаючись до обличчя, падають на землю. Музичні образи викликають емоції, діти радіють, уявляючи зимовий пейзаж.

На уроках музики учителю слід використовувати ілюстративний матеріал і наочність із зображенням природи, що допоможуть у проведенні бесіди на екологічну тематику, про охорону та чистоту рідного краю, про захист навколишнього світу, а також для глибшого й емоційнішого сприйняття навчального матеріалу.

Навчити дітей розуміти й любити рідну природу можна шляхом залучення їх до музичних творів, що змальовують яскраві її картини. Використовуючи наявні у школярів уявлення про навколишній світ, ми шляхом показу й аналізу музики, що відтворює образи тварин, птахів або змальовує явища природи, збагачуємо їхні враження, розширюємо знання, привчаємо не лише бачити, любити красу рідних просторів, а й берегти, охороняти їх.

Школярі, уважно слухаючи музику, повинні почути в ній голоси природи. Наприклад, п'єса С. Прокоф'єва «Дощ і райдуга» допомагає уявити засобами музики краплини дощу й переливи барв райдуги на сонці. П'єса Е. Гріга «Ранок» передає ніжні барви світанку й викликає такий душевний стан, який відчуваєш, коли бачиш схід сонця, а «Пісня Жайворонка» П. Чайковського відтворює ніжне пташине щебетання. Музика у п'єсі В. Косенка «За метеликом» змальовує грайливого метелика, якого ніяк не може спіймати хлопчик.

Образи природи в музиці несуть в собі пісенний початок. У них відчувається пісенна виразність, яка тонко й чуттєво передає людські переживання. Пісня Л. Бетховена «Вільшаночка» має глибокий виховний зміст, взятий композитором з реальної дійсності.

– Скажи вільшаночко, чому
Літаєш круг гнізда?

Твій голос жалібно луна,
Яка тобі біда?

– Дитя моє, навкруг поглянь,
Душа моя щемить:

Моїх украдено дітей –

І матері болить.

Гніздо хлопчина розорив,
Та сором його взяв,
Поклав пташат він у гніздо

І лагідно сказав:

– Прости, вільшаночко, мені

Я сам собі не рад,

Зробив тобі, я, пташко, зло,

Візьми дітей назад.

У цій пісні мелодія змальовує не тільки картину природи, а й показує переживання хлопчика.

Серед багатьох чинників, які особливо впливають на виховання дітей, на перше місце варто поставити мамину пісню, виспівану над колискою немовляти:

Ой повішу колисочку

Та й на калиночку,

Буде вітрець колисати

Любу дитиночку,

Буде вітрець повівати,

Колиску хитати,

Дрібний дощик буде іти,

Дитя напувати,

Пташки будуть надлітати

Дитині співати.

Під впливом материнського голосу в дитини розвиваються естетичні почуття, емоційність. Колискові пісні приваблюють своєю простотою, безпосередністю, ніжністю, співучістю. На їхній основі можна виховати любов до тварин, птахів, комах, естетичне ставлення до природи, що може вплинути на виховання доброти й чуйності.

Велике значення у формуванні екологічної культури учнів початкової школи відіграє музичний фольклор, у якому пов'язується землеробська праця з тими явищами природи, від яких залежала успішність праці. На уроках музики діти знайомляться з жнивварськими піснями: «Сіяв мужик просо», «Вийшли в поле косарі», «Вгору сонінко», «Котився снопочок» та ін., веснянками: «Вийди, вийди, Іванку», «Подольночка», «Вербовая дощечка» та ін., закличками: «Вийди, вийди, сонечко», «Іди, іди, дощику» та ін.

На уроках учні початкової школи співають примовки – це короткі, переважно віршовані звернення до тварин, птахів і комах, імітування пташиних голосів, наприклад, «Ластівки, ластівки», «Зозуле рябенька», «Мурашка, мурашка» та ін. Вони облагороджують серця дітей, об'єднують їх з природою, вчать дбайливо ставитися до всього живого.

Висновки та пропозиції. Отже, співаючи та слухаючи твори великих композиторів про природу, ми виховуємо любов не лише до навколишнього світу, а й дбайливе ставлення до всього живого. У дітей виникає бажання сіяти квіти,

садити дерева, доглядати за ними. Все це має неабияке значення для формування екологічного мислення та екологічної культури молодшого школяра, позитивно впливає на ставлення дітей до природи, виявляється в різних видах природоохоронної діяльності, сприяє формуванню в учнів початкової школи ціннісного ставлення до природи. Бачення школярами краси природи сприяє розвитку інтересу до неї, всебічному розвитку дітей, виховує активних людей, які емоційно сприймають твори музичного мистецтва й красу навколишньої дійсності. Краса природи надихає дітей творити добро, допомагати дорослим розв'язувати важливі проблеми екології, сприяє вдосконаленню їхньої життєвої позиції.

Список використаної літератури:

1. Гавриленко О.Г. Роль досвіду вчителя початкових класів у формуванні екологічної культури своїх. *Проблеми і перспективи початкової освіти. Матеріали науково-практичної конференції*. Глухів, ГДПІ, 1999. С. 63–66.
2. Гордиенко И. Природоохранное образование в школе. Киев : Рад. школа, 1981. 183 с.
3. Грошовенко О. Формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи в процесі позаурочної еколого-виховної роботи. *Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів*. Бар, 2006. С. 223–225.
4. Дорошенко Т. Музика у викладанні інтегрованого курсу «Навколишній світ». *Початкова школа*. № 2. 2005. С. 33–35.
5. Концепція екологічної освіти в Україні. *Директор школи*. 2002. № 16.
6. Осипенко Н. Особливості еколого-натуралістичного виховання школярів. *Початкова школа*. 1997. № 3. С. 19–20.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибр. Твори : у 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 670 с.
8. Тарасенко Г.С. Паросток : методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. Вінниця, 2000. 192 с.
9. Шаповал Л.М. В.О. Сухомлинський про організацію природоохоронної діяльності учнів Павлівської школи. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. В.9. Харків : ХДПУ, 1999. С. 134–137.

Mishedchenko V. The formation of primary pupils' ecological consciousness by means of musical and aesthetic activity

The child's contact with nature which is a source of high moral feelings is very important in educational process. The article deals with the problem of primary pupils' formation of ecological consciousness at music lessons. The author reveals the essence of pupils' ecological consciousness which shows itself in the result of their interconnection with environment and world around them. The means of musical art contribute to effective formation of pupils' ecological consciousness and enrichment of ecological educational process.

The means of musical art help to uncover the problem of formation of primary pupils' ecological consciousness, which contains not only ecological knowledge, skills and values in its structure, but the emotional component.

Musical works about nature, which pupils hear and play, arouse different emotions, experiences, feelings of joy, awaken kindness and tenderness, help to form positive attitude to nature and world around. While feeling beauty in nature and art, children express good feelings and careful attitude to everything alive.

The ecological consciousness of primary pupils is formed through means of musical expression, due to which a child feels a harmony with environment and musical images reflect the real natural world where he lives.

Music with its artistic means represents the language of nature, helps to form deeper and emotionally colorful impressions about it. While singing and listening to compositions about nature at music lessons we bring up not only love but cautious attitude to everything alive. Children get the desire to plant flowers, trees and care about them. All these have a great meaning to the formation of ecological thinking and ecological culture of primary pupils and will influence positively children's attitude to nature and will be shown during different kinds of natural activities, it will help to the formation of children's valuable relation to nature

Key words: ecological education, primary pupils, ecological consciousness, means of musical art.

УДК 372 (73)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.14>**Н. А. Молодиченко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького**В. В. Молодиченко**доктор філософських наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна геоекономічна та геокультурна ситуація у суспільстві вимагає від людини вміння налагоджувати взаємовигідний діалог з усіма суб'єктами загального життєвого простору, будувати гуманітарні міжкультурні взаємини з представниками різних культур, країн, етносів, націй. Світові процеси інтеграції спонукають до взаємодії соціумів, що є носіями різних ціннісних систем, що відбивається у моральних нормах та законах, звичаях та мові, духовній та матеріальній культурі.

Основними напрямками полікультурного виховання та освіти у сучасній науці є такі: науково-теоретичні основи полікультурної освіти; передумови впровадження основ полікультурного виховання в освітній процес; різні аспекти підготовки майбутніх учителів до полікультурного виховання школярів; питання формування полікультурної компетентності вчителів та учнів; особливості полікультурного виховання учнів у контексті лінгвокультурологічного підходу; специфіка полікультурного виховання школярів на основі особистісно-орієнтованого підходу. Принципове значення в контексті означеної проблеми мають дослідження, присвячені проблемі виховання толерантності; регулюванню відносин людей різних національностей; різним аспектам формування етнічної ідентичності та культури міжнаціональних відносин. Актуальність проблеми полікультурного виховання учнів початкової школи зумовлена сприятливістю молодшого шкільного віку до виховних впливів, закладанням морально-культурних основ особистості молодшого школяра у зв'язку з активним формуванням його характеру, установок, стереотипів поведінки, мислення й світогляду, що надає можливість прищеплювати національні та загальнолюдські цінності, виховувати поважне ставлення до іншої культури.

Полікультурне виховання учнів початкової школи передбачає реалізацію таких завдань: опанування знаннями про культуру власного народу та формування позитивного ставлення до культурних проявів інших народів; формування уявлень про розмаїтість культур та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції учнів у культуру інших народів та розвиток умінь і навичок взаємодії з її носіями; виховання молоді у дусі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування. В статті аналізуються компоненти, що сприяють формуванню структури полікультурної особистості молодшого школяра.

Ключові слова: полікультурна особистість, учні початкової школи, компоненти структури особистості, культура, виховання, освіта, гуманізм.

Постановка проблеми. Геоекономічна та геокультурна ситуація вимагає від сучасної людини вміння налагоджувати позитивний діалог з усіма суб'єктами загального життєвого простору, створювати гуманітарні міжкультурні взаємини з представниками різних культур, етносів, націй. Світові процеси інтеграції спонукають до взаємодії соціумів, що є носіями різних систем цінностей, уявлень про життя. Вони проявляються у моральних нормах та законах, звичаях, мові, духовній та матеріальній культурі. Складна історія нашої держави спричинила формування у населення України діаметрально протилежних поглядів на практично всі проблеми суспільного

життя – від мовно-культурних до соціально-політичних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми полікультурного виховання та освіти стали одними з провідних у формуванні особистості та посідає вагомe місце у наукових розвідках вітчизняних та закордонних вчених. Зокрема визначено науково-теоретичні основи полікультурної освіти (О. Аракелян, В. Борисов, О. Гуренко, М. Данілевський, Г. Дмитрієв, В. Єршов, О. Ковальчук, Т. Менська, В. Ніке, Дж. Пайк, К. Слітер, О. Сухомлинська, М. Хайруддінов, Р. Хенві, Ю. Яковець); передумови впровадження основ полікультурного

виховання в освітній процесі України (М. Баяновська, Л. Голік, Т. Клищенко, М. Красовицький, В. Кузьменко, Г. Левченко); різні аспекти підготовки майбутніх учителів до полікультурного виховання школярів (Є. Бубнов, С. Вельгушева, Л. Волик, О. Джуринаський, О. Дубовик, В. Міттер, С. Тішуліна, К. Юр'єва, Н. Якса); питання формування полікультурної компетентності вчителів та учнів (Р. Агадуллін, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Л. Перетяга); особливості полікультурного виховання старшокласників у контексті лінгвокультурологічного підходу (А. Солодка), специфіку полікультурного виховання школярів на основі особистісно-орієнтованого підходу (В. Бойченко). У дослідженнях Дж. Бенкса, С. Беннет, Л. Веденіної, О. Джуринаського, О. Ковальчук, І. Лощенової, В. Макаєва, З. Малькової, С. Ніето, Г. Палаткіної, І. Тараненко полікультурне виховання розглядається як виховання соціальних, комунікативних та емпатійних умінь учнів. Принципове значення в контексті означеної проблеми мають дослідження, присвячені проблемі виховання толерантності (О. Асмолов, О. Газман, О. Грива, О. Клепцова, Е. Койкова, А. Коржуєв, Н. Кудзієва, В. Лекторський, В. Попков, В. Сітаров, О. Соколова); регулюванню відносин людей різних національностей (Б. Ананьєв, В. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв); різним аспектам формування етнічної ідентичності та культури між національними відносинами (Дж. Беррі, З. Гасанов, В. Заслуженюк, А. Здравомислов, В. Кочетков, Н. Лебедева, В. Матіс, Л. Пуховська, О. Романова, Є. Степанов, А. Ямсков).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розгляд питання реалізації полікультурної освіти учнів початкової школи задля формування особистості, здатної сформувати своє життєве середовище в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми полікультурного виховання учнів початкової школи зумовлена сприятливістю молодшого шкільного віку до виховних впливів, закладанням морально-культурних основ особистості молодшого школяра у зв'язку з активним формуванням його світогляду, мислення, характеру, установок, стереотипів поведінки, що надає можливість прищеплювати національні та загальнолюдські цінності, виховувати поважне ставлення до іншої культури.

Вихованню молодших школярів присвячено праці Ш. Амонашвілі, Л. Божович, І. Каїрова, Н. Миропольської, І. Підласого. Різні аспекти виховання молодших школярів у позакласній роботі, яка має виняткові можливості для формування та розвитку повноцінної полікультурної особистості молодшого школяра, оскільки безпосередньо спрямована на підвищення освітнього й культурного рівня та набуття учнями вміння спілкуватися

з представниками своєї та інших культур, розкрито в працях С. Карпенчук, Б. Кобзаря, Н. Кудикіної, Г. Пустовіта, Т. Сущенко (ключові положення теорії та методики виховної роботи), О. Коркішко (патріотичне виховання), О. Матвієнко (моральне виховання), К. Слесик (формування вміння спілкуватися).

Важливого значення в межах нашого дослідження набувають праці, в яких аналізується поняття «культура» (Н. Бордовська, Е. Шемякіна, В. Кузьменко та інші), положення про полікультурну освіту (Я. Гулецька, С. Дрожжина, О. Ковальчук, О. Смолянінова, М. Сорока, М. Сімоненко, Г. Дмитрієв, Л. Супрунова, В. Дворникова та інші), формування полікультурної компетентності (Р. Агадуллін, О. Гуренко, Л. Чередниченко, Н. Лебедева, Т. Поштарьова, О. Осипенко, Н. Гушпіт, Є. Пашко та інші).

Прагнення України до європейського культурного та освітнього простору вимагає від національної системи освіти урахування системної нормативної бази, що є в Європейському Союзі. Серед таких базових документів можна назвати такі: Європейська культурна конвенція (1954 р.), що затвердила бачення «загальної культурної спадщини», яка визначає й необхідність здійснення міжкультурної освіти. Європейською хартією регіональних мов або національних меншин (1992 р.) регламентується захист і розвиток національних культур. Рекомендації Комітету міністрів: Про підтримку іммігрантами культурних зв'язків із країнами свого походження (1984 р.); Про підготовку вчителів з викладання міжкультурного розуміння, зокрема, в контексті міграції (1984 р.); Про сприяння транскордонному співробітництву між територіальними громадами чи органами влади у сфері культури (2001 р.); Про роль національних рад у справах молоді в розвитку молодіжної політики (2006 р.); Про плюралізм у ЗМІ та розмаїття інформаційного змісту (2007 р.) дають можливість сформулювати середовище толерантності у взаємодії різних культур, на чому формується освітня політика європейських держав. Пріоритетними принципами взаємодії громадян має стати культурний плюралізм, визнання рівності, рівноцінності та рівноправ'я всіх етнічних, соціальних груп, що складають суспільство, недопустимість дискримінації за ознаками етнічної, релігійної, вікової належності [1, с. 7–9; 2, с. 19–21].

За визначеннями С. Дрожжиної головними напрямками культурної політики України, що зумовлюють впровадження принципи полікультурності в освітній процес є:

– проголошення, гарантування, державна підтримка культурної самобутності кожного народу, що дає можливість всебічного розвитку людини, мобілізує кожен народ, кожен соціальну групу до засвоєння елементів інших культур;

– встановлення контактів з традиціями й цінностями інших народів;

– збереження та захист культурної спадщини кожного народу;

– створення соціальних культурних умов, що полегшують, стимулюють і гарантують інтелектуальну творчість, без жодної дискримінації будь-якого характеру;

– забезпечення надання об'єктивної інформації про культурні події та досягнення у сфері культури в різних країнах;

– уникнення будь-яких форм нерівності й підкорення, а також заміни однієї культури іншою [3, с. 31–33].

Українське суспільство – полікультурне, з усіма проблемами, які породжує багатокультурність. Необхідно підкреслити, що термін «багатокультурність» відбиває культурний устрій і практику саме в демократичних, соціальних, правових державах. Полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою крос культурною спільнотою, взаємозбагаченням культур, наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм та цінностей. Але на цім слід враховувати, що кожному етносу, нації притаманна самобутність, зокрема, у культурі [4, с. 256].

Полікультурне виховання учнів початкової школи на думку П.І.Кендзьор [5, с. 217–218] передбачає:

– розвиток у школярів моральних цінностей добра, добросусідства, взаємоповаги й рівності, поваги до прав людини, на яких базується демократичне суспільство;

– навчання правил поведінки та дотримання найважливіших суспільних норм у шкільному середовищі;

– привчання дітей дослухатися до думки іншого, сприймати його як рівноправного партнера;

– формування у молодших школярів навичок спілкування з представниками різних культур;

– сприяння розвитку в дітей нових знань і уявлень про різноманіття навколишнього світу.

Виховання представників усіх національностей на засадах демократичності та гуманізму передбачає врахування етнічних чи національних ознак. Неоднорідність навчальних колективів вимагає реалізації полікультурності як шляху до вироблення толерантності у стосунках між представниками різних груп. Ґрунтуючись на загальнолюдських та національних цінностях, полікультурне виховання має на меті формування особистості, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі,

такої, що розуміє та поважає прояви інших культур і вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних народностей, національностей, вірувань, рас тощо [6, с. 172–173].

Полікультурне виховання – важлива частина сучасної освіти, що сприяє засвоєнню учнями знань про інші культури; традиції, спосіб життя, духовні цінності народів; вихованню молоді в дусі поваги полікультурних систем; може сприяти підвищенню етнічної ідентичності майбутнього покоління.

Полікультурне виховання в сучасному освітньому просторі України, стало закономірною реакцією на виклики етнічного, релігійного, ментального характеру в період пострадянських трансформацій. Попри те, що широке практичне застосування принципів полікультурного виховання розпочалося порівняно недавно, аналіз історичної й науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що ідеї щодо позитивного ставлення до різних культур у процесі розвитку національної педагогічної науки мають досить тривалі традиції.

У процесі реалізації полікультурного виховання особливе значення має його зміст. За В. Єршовим [7, с. 137] зміст полікультурного виховання можна сформулювати за такими складовими частинами: соціокультурна ідентифікація особистості, освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до багатогранного культурного оточення, розвиток навичок спілкування. Одним з головних освітніх завдань виступає виховання духовної культури, яка найбільш чітко проявляється у взаємостосунках людей, особливо у міжкультурних комунікаціях.

М. Рей [8, с. 15–17] вважає, що зміст полікультурного виховання має містити такі компоненти:

– заперечення егоцентричних, соціоцентричних і етноцентричних переконань;

– зміна стереотипних уявлень і подолання упереджень, що породжують судження і дії;

– руйнування бар'єрів та сприяння позитивним відносинам між людьми різного віку, мови, етнічності, культури та релігії, а також суспільними класами, інституціями, професіями тощо;

– розвиток та підтримка діалогу між особами, групами осіб і громадами, які представляють різні культури, заради досягнення позитивних результатів;

– поєднання особистісної відповідальності з колективною відповідальністю певної культурної групи, а також міжнародною спільнотою.

Реалізація змістовного компонента передбачає запровадження у шкільний виховний простір різноманітних ситуацій: інтеграції елементів полікультурного виховання в наявні предмети шкільного циклу, атмосфери відносин між усіма членами шкільної спільноти, позакласної

навчально-виховної роботи, участі вихованців у діяльності місцевих культурних та громадських організацій. Тобто полікультурне виховання надає можливості для всіх учасників освітнього процесу (учнів, вчителів, батьків, членів місцевої громади) розвивати та вдосконалювати полікультурні здатності на різних рівнях життєдіяльності шкільної спільноти. Формування позитивного досвіду міжкультурної взаємодії розпочинається з найближчого середовища особистості, поглиблюється і вдосконалюється в ширших соціальних групах [9]. Відтак кожна змістова складова частина полікультурного виховання містить певне коло питань, що характерні для тієї чи іншої спільноти: сім'ї, родини, друзів, класу, вулиці, школи, місцевої громади тощо. Запропонована проблематика розглядається у морально-етичному, правовому, політичному та історико-культурному аспектах. Таким чином, зміст полікультурного виховання може бути представлений знаннями про полікультурність навколишнього світу, навичками його пізнання, повагою й толерантним ставленням до етнічних, культурних, расових, релігійних та інших відмінностей, рівнем опанування різноманітними моделями міжкультурної взаємодії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури вченими виділено компоненти структури полікультурної особистості:

– когнітивні стратегії, що являють собою здатність особистості оцінювати ймовірні наслідки вчинків, а також здійснювати суб'єктивну регуляцію своєї поведінки;

– потреба в самовдосконаленні, яка передбачає підвищення культури мовлення та спілкування, саморозвиток, самоосвіту й самовиховання особистості які сприятимуть її життєвій самореалізації й особистісному росту, що відіграє важливу роль у створенні почуття внутрішньої гармонії з самим собою та з навколишнім світом;

– наявність ціннісних орієнтацій виявляється у необхідності особистості робити свідомий вибір щодо себе, оточення і навколишнього світу;

– мовна компетентність передбачає знання рідної та державної мов, які забезпечують розвиток полікультурної особистості та сприяють розширенню її кругозору;

– потреба в пізнанні пов'язана з необхідністю володіння різнобічною інформацією, яка сприяє формуванню незалежності оцінок особистості, мотивів її діяльності від думки оточення;

– толерантне ставлення до себе та оточення виявляється у тому, що толерантність має велику вагу у гуманізації стосунків між людьми різних національностей;

– потреба в культурному самовизначенні як створення й реалізація системи уявлень особистості про культурний простір, своє місце у ньому;

– потреба у спілкуванні, що передбачає необхідність обмінюватися інформацією з іншими людьми.

Підсумовуючи аналіз наукової літератури, можемо сказати, що ще одним важливим механізмом формування полікультурної особистості є функціонування гуманістичного освітнього середовища, яке зумовлює всебічний розвиток усіх його суб'єктів з допомогою здійснення таких функцій: розвивальної, регулювальної, захисної, компенсуювальної та коректуювальної.

Освітнє середовище – це сукупність соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної, технічної та інших підсистем, що забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу; сукупність матеріальних, духовних і суспільних умов здійснення освітнього процесу.

Висновки та пропозиції. Отже, полікультурне виховання в молодшому шкільному віці закладає ціннісно-культурні основи становлення особистості, сприяє усвідомленню учнем власної національної ідентичності. Полікультурне виховання є контекстом, у рамках якого учні набувають навичок соціально прийнятної поведінки з метою подальшої самореалізації на засадах громадянської відповідальності та має реалізовуватися на всіх рівнях освітнього процесу. З метою удосконалення системи полікультурної освіти молодших школярів необхідним виявляється подальше удосконалення складових частин моделі реалізації полікультурної освіти через формування навичок міжкультурної комунікації учасників освітнього процесу.

Список використаної літератури:

1. Молодиченко В., Афанасьєва Л. Аксіологічний вимір освіти: проблеми та потенційні можливості. *Versus : науково-теоретичний часопис* 2013. № 2. С. 6–12.
2. Кондратьєва О.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу) : дисс. ... канд. пед.н. : 13.00.04. Київ, 2017. 265 с.
3. Дрожжина С. Полікультурна освіта : теоретичні засади реформування. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. Сиротенко А.Й. Хмельницький : ХГПА, 2008. С. 28–36.
4. Мичковська Р.В., Буц Ю.І. Поняття «полікультура» та «полікультурне виховання» у сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (3). С. 255–258. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39
5. Кеңдзъор П.І. Здійснення системного підходу у реалізації полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 216–221. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013/

6. Молодиченко Н. Засоби орієнтації навчального процесу на розвиток особистості у контексті гуманітарно-орієнтованої освіти. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 3(24). С. 170–174.
7. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки средней школы : дисс. ... канд. пед.н. : 13.00.01. Тверь, 2000. 212 с.
8. Рей М. Дискусивні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання. Страсбург : Видавництво Ради Європи, 2008. 23 с.
9. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии, принята XXXI сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО. Париж, 2001. URL: http://www.un.org/russian/events/literacy/decl_diversity.pdf

Molodychenko N., Molodychenko V. Multicultural education of elementary school pupils

The current geo-economic and geo-cultural situation in society requires person's ability to establish a mutually beneficial dialogue with all subjects of the common living space, to build humanitarian intercultural relations with representatives of different cultures, countries, ethnic groups, nations. World integration processes encourage the interaction of societies that are carriers of different value systems, reflected in moral norms and laws, customs and language, spiritual and material culture.

The main directions of multicultural education in modern science are: the scientific and theoretical foundations of multicultural education; preconditions for the introduction of the foundations of multicultural education in the educational process; various aspects of the preparation of future teachers for multicultural education of pupils; the issue of the multicultural competence formation for teachers and students; peculiarities of multicultural education for students in the context of linguocultural approach; the specifics of multicultural education for pupils on the basis of a person-oriented approach.

Principle significance in the context of this problem is the study of the problem of tolerance; regulation of relations between people of different nationalities; various aspects in the formation of ethnic identity and interethnic relations culture. The relevance of the problem in multicultural education for elementary school pupils is conditioned by the elementary school age and educational influences, laying the moral and cultural foundations of the junior pupil's personality in connection with the active formation of his or her character, attitudes, stereotypes of behavior, worldview that provide the opportunity to instill national and universal values, to cultivate a respectful attitude towards another culture.

The multicultural education of elementary school pupils includes realization of the following tasks: mastering the knowledge about the culture of one's own people and formation of a positive attitude towards the cultural manifestations of other peoples; the formation of ideas about the diversity of cultures and the development of a positive attitude towards cultural differences; creation of conditions for the integration of pupils into the culture of other peoples and the development of skills and interaction with its carriers; including spiritual education of youth with peaceful harmony, tolerance, and humane interethnic communication. The article analyzes the components that contribute to the formation of the junior pupil's multicultural identity and its structure.

Key words: *multicultural person, elementary school pupils, components of personality, culture, upbringing, education, humanism.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.15>

О. М. Моренко

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення з метою, задоволення актуальної потреби, підготовки фахівців високого рівня кваліфікації для соціальної сфери, що є особливо актуальним в сучасних умовах змін суспільства та життєдіяльності людини. Проаналізовано стан розробленості проблеми формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. Визначено особливості здійснення практичної підготовки фахівців для соціальної сфери. Виявлено, що важливою умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця є необхідність підготовки його згідно з вимогами, що відповідають міжнародним кваліфікаційним стандартам. Зазначено, що професійно-особистісний розвиток, здатність людини до самовдосконалення, є тим фундаментом, на якому будуються адаптивні функції особистості у професійній діяльності. З'ясовано сутність феномена готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Для створення цілісного уявлення про ефективність освітнього процесу зазначено педагогічні умови, що забезпечують формування готовності до професійного самовдосконалення.

Виявлено, теоретично обґрунтовано актуальність формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення (проведено підготовку до діагностування стану сформованості готовності практикуючих соціальних працівників до професійного самовдосконалення). Вирішено, що для визначення стану сформованості готовності до професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників є необхідність проведення дослідження серед практикуючих соціальних працівників та випускників закладів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» та як результат пошукової діяльності створено опитувальник. Дослідження спрямоване на виявлення ступеня розуміння поняття «професійне самовдосконалення», актуальності даної проблематики в сучасних умовах, вивчення реального стану готовності до безперервного професійного самовдосконалення. Актуалізовано питання вивчення стану методичного забезпечення закладів вищої освіти щодо цілеспрямованого формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Зроблено припущення, що ефективність формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення забезпечить проектування моделі на основі визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: самовдосконалення, професійне самовдосконалення, професійний розвиток особистості, готовність до професійного самовдосконалення, підготовка майбутнього соціального працівника.

Постановка проблеми. В нашому суспільстві постійно відбуваються зміни, що зумовлені соціальними інноваціями для розв'язання старих і запобігання виникненню нових суспільних проблем. Більшість проблем безпосередньо пов'язані з життєдіяльністю людини та потребують комплексного вирішення у сфері соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки особистості, сім'ї, різноманітних груп населення. Тому виникає потреба підготовки фахівців високого рівня

кваліфікації для соціальної сфери, задовольнити яку можна лише за умови вдосконалення процесу фахової підготовки фахівців цього напрямку. У сучасних умовах здійснення практичної підготовки фахівців для соціальної сфери особливої актуальності набуває питання гармонізації теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшої розробки засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на формування професійних умінь і навичок, стій-

кої мотивації до самовдосконалення в майбутній професійній діяльності. Відповідність отриманих знань, в процесі фахової підготовки, до вимог сучасної практики соціальної роботи [6, с. 35; 8, с. 234].

В процесі системної й цілеспрямованої фахової підготовки створюються всі необхідні умови для ефективної реалізації педагогічного супроводу процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. Важливою умовою ефективного формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки є з'ясування фактичного стану проблеми, визначення передумов та специфіки цього процесу. Що дозволить вдосконалити процес фахової підготовки фахівців – спроектувати модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення в процесі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему самовдосконалення особистості досліджували І. Бех, Н. Бітянова, Т. Вайніленко, І. Донцов, С. Єлканов, Ю. Орлов, Л. Рувинський, Г. Селевко, М. Сметанський, В. Тертична, Л. І. Суценок та інші. Умовам успішної підготовки молоді до постійного самовдосконалення присвячені дослідження Т. Вайніленко, О. Діденка, К. Соцький, Г. Цветкова. Т. Шестакової. В наукових дослідженнях В. Лозового, В. Тертичної підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення. Питаннями формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника в Україні займаються такі вчені, як: М. Букач, І. Грига, С. Грищенко, Н. Кабаченко, Р. Кравченко, Т. Семигіна, А. Капська та інші.

Суспільні зміни, які зумовлені соціальними інноваціями детермінують постійний розвиток та зміни соціальної сфери. Підготовки студентів у закладах вищої освіти зумовлена цілями й особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності, необхідністю здійснення важливих професійних функцій. Тому, задоволення кадрової потреби можливе за умови оптимізації стратегії соціальної освіти – підготовки компетентних фахівців соціальної сфери, здатних до професійного самовдосконалення. З'ясувати сучасні потреби працівників соціальної сфери допоможе дослідження стану сформованості готовності практикуючих соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Мета дослідження. Головною метою цієї роботи є дослідження актуальності та важливості професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки. Для досягнення мети поставлено завдання – визначити стан сформованості готовності до про-

фесійного самовдосконалення у фахівців соціальної роботи що працюють за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Виклад основного матеріалу. Важлива умова підготовки конкурентоспроможного фахівця є необхідність підготовки його згідно з вимогами, що відповідають міжнародним кваліфікаційним стандартам.

Для успішної організації професійної діяльності, соціальні працівники мають встигати за сучасним вимогам професії в умовах змін суспільства та життєдіяльності людини. Це можливо за умови високого рівня професійної підготовки, мотивації до постійного підвищення кваліфікації, працездатності, усвідомлення логіки розвитку своєї кар'єри, вміння реалізовувати власний потенціал, спрямованості на самовдосконалення себе як особистості та професіонала.

Професійна підготовка фахівця у закладах вищої освіти зумовлена цілями й особливостями майбутньої професійної діяльності та покликана сприяти розвитку в майбутніх спеціалістів здатності до творчості, самостійного мислення, прийняття рішень, організації своєї діяльності й управління нею, безперервної самоосвіти та самовдосконалення. У період навчання в закладах вищої освіти закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльнісні основи професійного саморозвитку особистості як складової частини професійного самовдосконалення [7].

Дослідники (Р. Бернс, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл), наголошували, що важливим під час формування зовнішніх умов, які допомагають (чи заважають) людині реалізувати закладену в ній тягу, бажання до самовдосконалення є соціальне середовище. В нашому дослідженні соціальне середовище – це умови закладів вищої освіти України [3, с. 15].

Науковцями розроблені теоретичні основи самовдосконалення, професійного розвитку та саморозвитку особистості, загальні концепції педагогічного стимулювання цих процесів. Професійне самовдосконалення особистості розглядається вченими як цілеспрямована, систематична, високоорганізована й творча діяльність, що полягає в самостійному поглибленні й розширенні фахових знань, розвитку умінь, здібностей, професійно значущих якостей особистості та передбачає безперервне формування її кваліфікації й особистісне зростання [2, с. 6].

«Кожен випускник вишу повинен бути підготовлений до роботи з людьми; мати внутрішню активність, бути рефлексивним, мати здатність до самоорганізації, самоствердження та самореалізації; вміння управляти собою, чітко планувати свій робочий і вільний час, здатність до самомотивації, самостійності та самовдосконалення, наявність управлінських умінь, навичок, знань.

І, насамперед, це стосується працівників що безпосередньо працюють з людьми різного віку» зазначено в науковій роботі Дудікової Л.В. [1].

В процесі навчання у закладах вищої освіти від студентів вимагається самостійність в отриманні більшого обсягу знань, що спирається на використання апаратних та програмних засобів ІКТ та інтенсифікує формування психологічної, теоретичної та практичної готовності здобувачів вищої освіти до самоосвіти і як наслідок до самовдосконалення. Головним напрямом самовдосконалення є розвиток навичок самостійного мислення, розробка власних ідей на базі власного досвіду, на основі одержуваної інформації, спілкування з іншими людьми та зворотного зв'язку. Результативність процесу самовдосконалення розглядається з погляду мислення (наші ідеї, переконання, концепції, теорії); відчуттів (наші почуття, настрої); готовності до дій (залежно від ситуації) [3].

Самовдосконалення – систематична та цілеспрямована робота над собою, розвиток таких якостей як пунктуальність, безумовне виконання взятих на себе зобов'язань – самоконтроль.

Самоосвіта, самовиховання, самоорганізація – важливі складові частини складного і тривалого процесу самовдосконалення.

Самовдосконалення – це творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку [3].

Аналіз проблеми дозволяє припустити, особливу роль відіграє компетентність професійного самовдосконалення студента, функцією якої є створення програм саморозвитку на основі випереджального аналізу вимог суспільства і тенденцій розвитку культурного середовища, володіння методами самоосвіти та самоконтролю, безперервне розширення простору своєї життєдіяльності, рефлексивні вміння своєї, професійної готовності та інше.

На необхідність введення такої компетентності показують дослідження багатьох науковців, які вважають, що компетентність – це міра включення людини в діяльність (Ельконін Б.Д.), діяльнісна характеристика та інтегральна якість особистості, яка проявляється в загальній її здатності та готовності до діяльності (Селевко Г.К.), здатність до здійснення практичних діяльностей (Хуторської А.В.), досвід самостійної діяльності (Долгова Л.М.), стан адекватного виконання завдання (Ландшеєр де В.), концепція навчання, яке базується на основі

компетентності, таким чином концентрується на діях (Аніщенко В.М.) тощо. На думку Ю.Г. Татура, «<...> компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [9, с. 6].

Отже, професійно-особистісний розвиток, здатність людини до самовдосконалення, є тим фундаментом, на якому будуються адаптивні функції особистості щодо професійної діяльності.

Розглядаючи процес самовдосконалення в професійній сфері, заслуговують на увагу дослідження Б.М. Мастерова, Р.С. Немова, Г.А. Цукерман в яких обґрунтовується «ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, і тому людина вивчається з позицій його відповідності професії та успішної діяльності в ній» [5].

Компетентність професійного самовдосконалення студентів розглядається як результат усвідомленої взаємодії студента з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потреби створення у себе таких особистісних якостей, які дають успіх у професійній діяльності та в житті взагалі. В основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальне професійне») і деяким уявним (змодельованим) його станом «Я-ідеальне професійне». З огляду на те, що професійне самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості майбутнього фахівця, вимоги що пред'являються повинні бути вище наявних можливостей конкретної людини. Тільки в цьому випадку виникають передумови до самовдосконалення у вигляді внутрішніх суперечностей в процесі діяльності майбутнього фахівця, результатом вирішення яких є процес цілеспрямованого розвитку власної особистості. Лише за умов усвідомленого прийняття пропонованих вимог студент буде відчувати потребу в самовдосконаленні. Потреба знаходить свій предмет в образі «Я-ідеальне професійне» і стає мотивом у роботі над собою, і якщо джерело професійного самовдосконалення міститься в соціальному оточенні, то рушійні сили цього процесу слід шукати всередині особистості – у вигляді мотивів професійного самовдосконалення студента [4].

У процесі фахової підготовки відбувається формування готовності до професійного самовдосконалення. Для створення цілісного уявлення про ефективність освітнього процесу, необхідно зазначити педагогічні умови, що забезпечують

формування готовності до професійного самовдосконалення:

- формування мотивації та потреби у професійному самовдосконаленні;
- створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери для прояву активності та особистісного розвитку студентів;
- розвиток самостійності студентів через організацію їх самоосвіти та самовиховання (формування навичок);
- педагогічне керівництво цим процесом на основі індивідуального підходу, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами та викладачами.

Для визначення стану сформованості готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх соціальних працівників є необхідність проведення дослідження серед практикуючих соціальних працівників та випускників закладів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Дослідження спрямоване на виявлення ступеня розуміння поняття «професійне самовдосконалення», актуальності даної проблематики в сучасних умовах, вивчення реального стану готовності до безперервного професійного самовдосконалення. Дослідження дозволить з'ясувати перешкоди на шляху до самовдосконалення, основних напрямів процесу самовдосконалення, усвідомлення особистих мотивів професійного самовдосконалення.

Дослідження планується провести у форматі онлайн-опитування (гул-форма). Питання опитувальника можуть бути як відкритими так і закритими.

Мета полягає у дослідженні можливостей та шляхів формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення; вивчення стану цілеспрямованого формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення в процесі фахової підготовки;

Завдання дослідження:

- визначення стану обізнаності фахівців з проблемою професійного самовдосконалення;
- виявлення наявного рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення;
- визначення рівня актуальності та важливості проблеми професійного самовдосконалення фахівців соціальної сфери;
- вивчення чинників, які впливають на ефективність процесу самовдосконалення;
- виявлення типових недоліків у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення та визначення їх можливих причин.

Орієнтовні питання:

1. Я досягнув(ла) суттєвих результатів у власному професійному розвитку _____

2. Для досягнення суттєвих результатів у власному професійному розвитку мені не вистає/заважає _____

3. Я досягнув(ла) суттєвих результатів у власному професійному розвитку завдяки _____

4. На мою думку, процес професійного самовдосконалення є актуальним для професії соціального працівника _____

5. Я був(ла) готовий до професійного самовдосконалення після закінчення профільного навчального закладу _____

6. До професійного самовдосконалення мене спонукає _____

7. Поняття «професійне самовдосконалення» містить _____

8. Я складаю особистий план професійного самовдосконалення _____

9. Я знаю, заради чого я роблю те, що роблю _____

10. Я знаю свої сильні і слабкі сторони, які допомагають/заважають досягненню результату _____

11. Я усвідомлюю свою систему цінностей _____

12. Я знайшов(ла) баланс між роботою та особистим життям _____

13. Я вмію правильно себе організувати _____

14. Термін, протягом якого я отримаю результат, чітко визначений _____

15. Конкретні дії з досягнення мети присутні в моєму розкладі _____

16. Я знаю, що потрібно зробити вже зараз і до яких наступних кроків це призведе _____

17. Я вмію ефективно працювати з інформаційними джерелами _____

18. Я відстежую та знайомлюся з новітніми розробками/методиками/підходами у сфері професійної діяльності _____

19. Я опрацьовую, розумію та використовую в практичній діяльності новітні розробки/методики/підходи _____

20. У своїй роботі я використовую ефективні форми та методи діяльності, такі як _____

Дослідження планується провести у різних регіонах України.

Висновки та пропозиції. Отже, динамічні умови сьогодення вимагають від працівників соціальної сфери мобільності в професійній сфері та в опануванні новітніми технологіями соціальної допомоги, професійного самовдосконалення. На нашу думку, задовольнити вимоги можливо за умови цілеспрямованого формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення. Ефективність формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення забезпечить проектування моделі на основі вивчення стану сформованості готовності до професійного самовдосконалення у практикуючих соціальних працівників та вивчення методичного забезпечення закладів вищої освіти щодо цілеспрямованого формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення, визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Список використаної літератури:

1. Дудікова Л.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 230 с.
2. Дудікова Л.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця. 2011. 22 с.
3. Затворнюк О.М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 310 с.
4. Маланьїна Т.М. Внутрішньоособистісний конфлікт як показник рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Том 1, № 5. 2016. С. 113–118.
5. Мішин С. Професійне самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 134. С. 173–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_134_45
6. Програма розвитку ООН в Україні. Київ. 2015–2030. URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html> (дата звернення 30.04.2019) – Глобальні цілі сталого розвитку.
7. Тимошенко Н. Професійна самореалізація як один із компонентів професійного самовдосконалення особистості *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. № 121 (2). 2013. С. 158–161.
8. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2006. 284 с.
9. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Том 71. С. 3–8.

Morenko O. State of compliance with preparedness for professional self-development in future social workers

The article is devoted to the study of the problem of forming the readiness of future social workers for professional self-improvement with a view to meeting the urgent need, training of specialists of a high level of qualification for the social sphere, which is especially relevant in the current conditions of changes in society and human life. The state of development of the problem of forming the readiness of future social workers for professional self-improvement is analyzed. The peculiarities of practical training of specialists for social sphere are determined. It is revealed that the important condition for the training of a competitive specialist is the need to prepare it in accordance with the requirements of international qualification standards. It is noted that professional-personal development, human ability to self-improvement, is the foundation on which the adaptive functions of personality in professional activity are constructed. The essence of the phenomenon of readiness of future specialists for professional self-improvement is revealed.

To create a holistic view of the effectiveness of the educational process indicated pedagogical conditions that ensure the formation of readiness for professional self-improvement:

It is revealed, the theoretically substantiated the urgency of forming the readiness of future social workers for professional self-improvement (preparation for diagnosing the state of formation of readiness of practitioners of social workers for professional self-improvement). It was decided that in order to determine the state of formation of preparedness for professional self-improvement of future social workers, it is necessary to conduct a survey among practicing social workers and graduates of institutions of higher education in specialty 231 "Social work" and as a result of search activity a questionnaire was created. The research is aimed at revealing the degree of understanding of the concept of "professional self-improvement", the relevance of this issue in modern conditions, the study of the real state of readiness for continuous professional self-improvement. The issue of studying the status of methodological support of higher education institutions regarding the purposeful formation of the readiness of future specialists for professional self-improvement has been updated. It is assumed that the effectiveness of forming the readiness of future specialists for professional self-improvement will ensure designing of the model based on certain criteria, indicators and levels of formation of readiness of future social workers for professional self-improvement.

Key words: self-perfection, professional self-improvement, professional development of personality, readiness for professional self-improvement, preparation of the future social worker.

УДК 338.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.16>**I. I. Облес**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри богослов'я та гуманітарних дисциплін
Класичного приватного університету

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БОГОСЛОВ'Я

У статті розкриваються особливості професійної діяльності фахівця з богослов'я та провідні показники його професійної компетентності, серед яких важливим є рівень соціальної та професійної відповідальності, що активно формується саме під час професійної підготовки. Здійснений аналіз сутності феномену відповідальності в історії богослов'я та освітянському просторі дозволив визначити професійну відповідальність фахівця з богослов'я як системоутворювальну професійну якість, що виявляється в усвідомленні необхідності добросовісного виконання професійних вимог і норм, готовності та здатності передбачати результати своєї діяльності, бути за неї відповідальним перед Богом, зовнішніми (суспільство, релігійна громада, парафіяни) та внутрішніми (відчуття обов'язку, совість) інстанціями.

Виокремленні когнітивна, ціннісно-емоційна та поведінкова змістовні складники професійної відповідальності майбутнього фахівця з богослов'я, за принципом визначення професійної діяльності за типом «людина-людина», показали важливість усвідомлення як промислу Божого, так і власної активності у професії, відповідальності за все, що відбувається перед Богом і людьми. Водночас визначені провідні показники розвитку відповідальності, що переводять її у сферу свідомої саморегуляції: формування альтруїстичної мотивації (моральний обов'язок перед Богом, перед собою та іншими, співчуття, переживання, життєвий орієнтир на Божі заповіді), увага до особистісної рефлексії (самоаналіз, самооцінка, самоосмислення), розуміння норм та правил професійної поведінки в сукупності відповідних компонентів (нормативного, особистісного, професійного самоконтролю), гуманістична спрямованість дій і помислів, безкорисність щодо діяльності зі збереження християнських духовних цінностей, духовно-професійне самовдосконалення.

Оскільки професійна відповідальність є складовою частиною професійної компетентності (компетентності в області богословських знань, морально-етичної та соціальної), високий рівень її сформованості виступає показником як ефективної організації професійної підготовки світською вищою освітою чи релігійними установами з підготовки кадрів, так і показником готовності самого фахівця до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: професійна відповідальність, професійна діяльність, професійна компетентність, професійна поведінка, соціальна відповідальність, фахівець з богослов'я.

Постановка проблеми. Богословська освіта у світських вишах не завжди пов'язана з окремою конфесією, а орієнтована на підготовку фахівців, які зможуть реалізуватися на різних суспільних посадах, виконувати богослужбову, просвітницьку, місіонерську діяльність в релігійних громадах, розв'язувати питання мирного співіснування представників різних релігійних конфесій. Випускники спеціальності 041 – «Богослов'я», крім богослужбової діяльності в ієрархічній структурі релігійних громад, здійснюють державний контроль над ними, реалізують державну політику у сфері регулювання міжконфесійних відносин, тобто, це – максимально відкрита публічна діяльність в ім'я загального блага, в інтересах суспільства, на виконання загальної волі.

Відповідно, професійна підготовка фахівців з богослов'я передбачає сформованість таких загальних компетентностей, як: навички міжособистісної взаємодії, здатність мотивувати людей

рухатися до спільної мети, цінувати й поважати різноманітності та мультикультурності, здатність діяти на основі етичних мотивів соціально відповідально та свідомо. Сформований рівень соціальної відповідальності є обов'язковим показником у визначенні компетентного, кваліфікованого фахівця з богослов'я.

У наукових дослідженнях щодо підвищення ефективності підготовки фахівців у вищій освіті активно обговорюються питання формування соціальної та професійної відповідальності майбутніх юристів, економістів, менеджерів, психологів. Щодо фахівців з богослов'я, вказана проблематика тільки з'являється у публікаціях, оскільки спеціальність достатньо нова для українських світських вишів (введена до розділу «Гуманітарні науки та мистецтво» напряму підготовки 0203 «Гуманітарні науки» тільки у 2011 році). Відтоді підвищення рівня підготовки зазначеної спеціальності відбувається завдяки вирішенню

все нових суперечностей і проблем, серед яких актуальною постає формування соціальної та професійної відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність феномену відповідальності займає окреме місце в освітянському просторі. Особистісна відповідальність студентів щодо самонавчання, саморозвитку, самовиховання вивчається в роботах А. Безпрозваної, С. Король, Н. Сментіної, Н. Стадника [10]. З морально-етичної позиції соціальна відповідальність індивіда розглядається С. Анісимовим, Л. Грядуновою, О. Дробницьким, Ж. Піаже, Х. Хекхаузенем, К. Хелкамом, В. Сафіним [9]. Відповідальність як атрибут особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку, її користь чи шкоду для суспільства, порівнювати свої вчинки із суспільними нормами, законами аналізують в професійній педагогіці Т. Алексеєнко, Н. Волкова, В. Краковський, І. Мартинюк, М. Савчин, Т. Суценко та інші [3, с. 113]. До розуміння соціальної відповідальності під час аналізу питань православної богословської освіти звертаються митрополит Іларіон (Г. Алфеев), архієпископ Антоній (І. Паканіч), архімандрит Віктор (Бедь), науковці Л. Рощина, А. Кислий, О. Панасенко [7].

Мета статті – розкрити поняття та особливості професійної відповідальності майбутнього фахівця з богослов'я, її змістовні складники, провідні компоненти та показники розвитку, значення щодо становлення професійної компетентності фахівця загалом.

Виклад основного матеріалу. У філософії відповідальність розглядається як «відношення залежності людини від чогось, що сприймається нею як визначальна основа для ухвалення рішень і здійснення дій» [11]. У психології – як «специфічна для зрілої особистості форма саморегуляції та самодетермінації, що виражається в усвідомленні себе як причини здійснюваних вчинків та їх наслідків, в усвідомленні та контролі своєї здатності виступати причиною змін (чи протидії змінам) у навколишньому світі та у власному житті» [8]. В історії богослов'я відповідальність людини за свої дії завжди аналізується в тісному зв'язку зі свободою волі, виконанням обов'язку та прийняттям свого покликання. Волю відносять до прояву вже сформованої особистості, здатної нести відповідальність за свою поведінку. Крім того, відповідальність розглядається в окремих площинах, однією з яких виступає соціальна відповідальність – схильність людини поводитися відповідно до інтересів інших людей і соціального цілого, а не у вузько егоїстичних інтересах, дотримуватися прийнятих норм і виконувати рольові обов'язки.

В нерозривному зв'язку з соціальною відповідальністю постає духовність особистості. Водночас гармонізація та інтеграція внутрішнього світу, яко-

стей людини виявляється в погодженні, рівновазі між духовною спрямованістю особистості, цінностями та соціальною поведінкою. Духовний розвиток життя в соціумі передбачає виконання свого обов'язку перед суспільством, колективом, родиною. Вищими ступенями духовності особистості виступають: просоціальний (гуманістичний) – люди є самоцінними, рівними, їхня діяльність спрямована на користь інших і духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, що пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [2]. Саме цих ступенів повинен досягнути фахівець з богослов'я, а починається сходження з професійної підготовки.

Соціальна відповідальність представлена юридичним та громадянським видами, останній проявляється в усвідомленому, добровільному, самостійному збільшенні міри свободи, кола обов'язків, покладених на себе в процесі життєдіяльності. Саме громадянська соціальна відповідальність найбільш притаманна фахівцям з богослов'я, як типу професій «людина-людина», що апріорі покликані спонукати особистість до позитивної, свідомої, корисної поведінки, здійснювати самоконтроль, самодисципліну. Завдання закладів освіти – підвищувати почуття відповідальності за власні вчинки та діяльність, відповідальність за парафіян, за те, що відбувається в їхніх сім'ях, духовних організаціях, громаді загалом.

Соціальна відповідальність – складне родове поняття, до якого включені такі види: політична, правова, економічна, моральна, громадянська, професійна та інші. Діяльність інституту вищої освіти з підготовки фахівців спрямована на формування соціальної відповідальності особистості в усіх її проявах, але, насамперед, в напрямі професійної відповідальності, тобто відповідальності за процес та результат власної діяльності.

Професійна відповідальність – це категорія, що відбиває здатність фахівця виконувати свої професійні обов'язки та водночас розуміти й усвідомлювати вплив і наслідки діяльності на суспільство загалом.

Питання формування відповідальності особистості є одним із важливих у професійній підготовці майбутніх фахівців і досліджувалося багатьма вченими (І. Бех, М. Васильєва, Т. Веретено, М. Левківський, М. Сметанський, О. Сухомлинська, В. Савченко, В. Оржеховська). Так І. Бех визначає, що з допомогою відповідальності формується і через неї виявляється зв'язок людини з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність [1, с. 126]. Тобто саме професійна відповідальність дозволяє гармонізувати розвиток якостей майбутніх фахівців у системну цілісність, що, зі свого боку, стверджує їхню здатність до прогнозування наслідків власної діяльності та є основоположним для працівників типу «людина-людина».

Професійна відповідальність відбиває особливості поведінки людини в трудовому процесі, ставлення особистості до своїх професійних обов'язків, ступінь дотримання норм, прийнятих в організації. Відповідальність лежить в основі соціальної активності, в тому числі, в основі професійної активності, забезпечує постановку цілей, реалізацію життєвої програми особистості. Відповідно, визначається як інтегральна якість, що включає усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями та навичками роботи, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи, відповідальність [5].

Аналіз сутності феномену дозволяє сформулювати поняття «професійна відповідальність майбутнього фахівця з богослов'я» як системоутворювальну професійну якість, що виявляється в усвідомленні необхідності добросовісного виконання професійних вимог і норм, готовності та здатності особистості передбачати результати своєї діяльності, бути за неї відповідальним перед Богом, зовнішніми (суспільство, релігійна громада, парафіяни) та внутрішніми (відчуття обов'язку, совість) інстанціями.

Характеристика професійної відповідальності майбутнього фахівця з богослов'я неможлива без врахування особливостей його професійної діяльності за типом «людина-людина», вимоги до якої саме визначають цей складний феномен в комплексі. Сьогодні ці функції досить широкі, оскільки фахівець з богослов'я одночасно виконує ролі духовного лідера, наставника, викладача, організатора діяльності студентів вишу, дітей недільних шкіл, парафіян у релігійних громадах, є науковим дослідником, консультантом, просвітником, суспільним діячем тощо. Це спеціаліст, який: усвідомлює сутність і мету духовної, просвітницької, педагогічної, науково-дослідної роботи в сучасних закладах освіти; має власну духовну та науково-освітню позицію; толерантно сприймає релігійні, соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності, будує діалог з їхніми представниками; здатний діяти на основі етичних міркувань соціально відповідально та свідомо, мотивувати людей до спільної мети; будувати ефективну взаємодію на рівні ділових, масових, публічних, організаційних комунікацій; готовий до викладацької діяльності з дисциплін богословського спрямування, роботи з дітьми та молоддю недільних шкіл; консультаційної роботи з батьками та вчителями недільних шкіл; володіє формами, методами супроводжувального навчання та виховання; вміє самостійно проектувати системи навчання, з огляду на вікові особливості учнів та студентів; здатний на власному прикладі духовно-моральних норм популяризувати їх серед оточення; брати власну відповідальність за свої вчинки, дотримуватися

стандартів професійної етики, адаптувати свою поведінку до прийнятих системних цінностей; готовий до міжособистісної та емпатійної взаємодії, особистісного творчого зростання.

Підготовка саме такого фахівця з богослов'я в нашій країні є завданням як духовних, так і світських вишів.

Специфіка діяльності показує, що перше місце серед якостей фахівця з богослов'я належить любові (до Бога, до людини, до всього живого), друге – відповідальності (за все, що любиш). До цієї професії потрапляють люди, у яких любов і віра у Бога вже сформована, котрі відчувають покликання служити Церкві, тобто попередня апробація себе в діяльності, в більшій чи меншій мірі, відбулася. Як приклад, молоді люди без фахової освіти пробують себе у майбутній професії, отримавши благословення у читці, співці, носії стихаря чи підрясника, дзвонарі, помічники у побутових церковних справах.

Водночас поняття «відповідальності» сприймається як споріднене з поняттям «обов'язок». Відповідно, розуміння «професійної відповідальності» буде близьким за змістом до поняття «професійний обов'язок», який визначається як потреба, глибока переконаність у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах з учасниками діяльності на основі вимог, усвідомлення обов'язків перед своєю професією та суспільством.

Оскільки відповідальність виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки та свободи вибору, необхідно виокремити когнітивну, ціннісно-емотивну та поведінкову змістовні складники професійної відповідальності майбутнього фахівця з богослов'я за принципом визначення професійної діяльності за типом «людина-людина».

Когнітивний компонент складають професійні знання щодо: мети, завдань, напрямів розвитку релігійного та культурно-освітнього простору; сутності власної фахової діяльності, її мети, особливостей, принципів, умов та чинників; етики професійної діяльності та спілкування; професійних вимог до власної особистості. Важливим є усвідомлення не тільки промислу Божого, а й власної активності у професійній діяльності, відповідальності за все, що відбувається перед Богом і людьми.

Провідним показником розвитку відповідальності, який переводить її у сферу свідомої саморегуляції, є розуміння норм та правил поведінки. Вчені зазначають, що відповідальність особистості ґрунтується на ставленні: до діяльності (як людина її виконує – зацікавлено, формально-неформально, байдуже); до об'єкта діяльності (позитивне, негативне) – особливо у роботі з людьми; до результату діяльності (заради чого?)

[4, с. 406]. Водночас вагомим у процесі професійного становлення є розвиток мотиваційної сфери, яка охоплює коло детермінантів людської діяльності, що беруть участь у її виникненні, розгортанні, корекції, досягненні цілей, в оцінці динаміки та кінцевого результату з огляду на об'єктивність й особисту значущість.

Діяльність фахівця з богослов'я завжди соціально значуща. Відповідно, мотивація виступає як сукупність спонукальних чинників, які стимулюють активність особистості; всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, що спонукають до дій. Водночас домінуючими є потреба у наданні допомоги іншим, емоції співчуття, переживання, життєвий орієнтир на Божі заповіді. Це – дієві мотиви, які не потребують додаткової зовнішньої активізації, самостійно виникають і розвиваються, можуть бути показниками внутрішньої потреби до успішного застосування знань на практиці.

Серед мотивів відповідальної поведінки особистості найбільш розвиненими є мотиви: суспільні, морального самоствердження, самореалізації. Також має місце тенденція до гармонізації мотивів суспільної необхідності та глибоко особистісних спонук, які характерні для працівників типу «людина-людина», до яких і належать фахівці з богослов'я. Правомірно говорити саме про альтруїстичну мотивацію: моральний обов'язок (відповідальність перед Богом, перед собою та іншими) та співчуття. Мотив співчуття базується на вихованні ідентифікаційних та емпатійних здібностей, реалізація яких неможлива без здатності уявно поставити себе на місце іншого, хто потребує допомоги, без процесу співпереживання з ним [6, с. 47].

Оскільки діяльність фахівця з богослов'я лежить в гуманістичній царині, це визначає відповідальне ставлення до служіння в широкому сенсі, що включає: мотивацію до релігійної і духовно-соціальної діяльності, духовно-професійне самовдосконалення; емоційно позитивне ставлення до людей і всього живого; гуманістичну спрямованість дій і помислів; жертвовність, безкорисність щодо діяльності зі збереження християнських духовних цінностей. Гуртуючись через професійну відповідальність, ціннісно-емотивний компонент виступає з'єднувальним елементом когнітивного та поведінкового компонентів. Останній являє собою систему взаємопов'язаних дій майбутнього фахівця з богослов'я як особистості, що у своїй соціокультурній якості передбачає суспільно значущу поведінку та систему ставлення до Бога, до світу, до людей, до себе.

Професійна поведінка, як система дій і вчинків, включає нормативний та особистісний компоненти, що взаємодіють один з одним і реалізуються в діяльності. Нормативний компонент передбачає знання й усвідомлення норм, вміння

ними користуватися у професійній діяльності, що дозволяє визначати її стратегію, плани, цілі, свідомо регулювати свою поведінку, сформулювати ставлення до себе як до професіонала, оцінити свої можливості у професії.

Важливим компонентом професійної відповідальності фахівця з богослов'я, як працівника типу «людина-людина», виступає рефлексія – процес роздумів, міркувань індивіда про те, що відбувається; принцип людського мислення, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм і висновків; усвідомлення й оцінка власних дій і вчинків.

Для майбутнього фахівця з богослов'я важливо, що особистісне саморозуміння, самоосмислення, самовизначення можливі тільки за відповідного рівня розвитку свідомості – з появою особистісної рефлексії, аспекти якої: самоаналіз, самооцінка, саморозвиток. Кожен з названих аспектів є механізмом самовизначення індивіда, їх співвідношення, забезпечує професійне становлення та формування професійної відповідальності та професійної майстерності. Рефлексивне ставлення до власної діяльності є одним з найважливіших психологічних умов глибокого її усвідомлення, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення. Саме поєднання досвіду професіонала та його рефлексій дає ключ до розвитку професійної майстерності: «досвід + рефлексія = розвитку».

Не менш важливий компонент професійної відповідальності – професійний самоконтроль – інтегративна здатність особистості аналізувати й оцінювати власну поведінку та діяльність з метою перевірки досягнутих результатів і приведення їх у відповідність поставленим цілям, суспільно значущим нормам, правилам, еталонам, а також суб'єктивним вимогам та уявленням [4, с. 797]. Високий рівень самоконтролю забезпечує постійне відстеження особистістю всіх ланок регуляції поведінки; це постійний «звіт» перед собою щодо співвідношення мети, мотиву та перебігу дії; це постійна внутрішня готовність перемишляти, змінити її, внести корективи. Щодо майбутнього фахівця з богослов'я, потрібно говорити й про «звіт» перед Богом.

Професійна відповідальність тісно пов'язана з категорією «професійна спрямованість» – певною системою устремлень, поглядів, позицій, мотивів, що забезпечує позитивне ставлення та стійкий інтерес особистості до професії. У єдності з відповідними здібностями ця спрямованість утворює професійне покликання, наявність якого, в єдності зі сформованістю професійної відповідальності, складає необхідні передумови успіху діяльності.

Професійна відповідальність виступає складовою частиною професійної компетентності – універсального поняття, що вбирає в себе наукові

знання та вміння, творчі здібності, самостійність, вміння адекватно оцінювати себе, сформованість культурно-етичних цінностей. Це бажаний образ фахівця, який повинен сформуватися в гуманістичній, духовно-культурній системі країни. Щодо професійної компетентності фахівця з богослов'я, необхідно виділити такі складові частини, як: компетентність в області богословських знань, морально-етична компетентність, соціальна (громадянська) компетентність. Водночас провідною є саме морально-етична компетентність, показниками якої виступає рівень моральної вихованості, розвиненості особистості в контексті християнських традицій, рівень прийняття християнських і духовних цінностей, сформованість ціннісної християнської свідомості.

Професійну відповідальність не можна розглядати поза розвитком якостей, сукупність яких визначає ставлення до виконання професійних обов'язків і професійну поведінку. До складників професійної відповідальності фахівця з богослов'я відносимо: якості, що задовольняють вимоги щодо професійної діяльності (доброчесність, працелюбність, дисциплінованість, організованість, спостережливість, старанність); якості, що характеризують ставлення до інших (уважність, великодушність, справедливість, доброзичливість, тактовність, чесність, порядність, вихованість, терпимість, повага); якості, що характеризують ставлення до себе і готовність керувати своєю поведінкою (вимогливість, самоконтроль, самокритичність, цілеспрямованість, витримка, принциповість, сміливість, наполегливість). Специфіка професійної діяльності фахівця з богослов'я вимагає постійної роботи над собою, самовдосконалення. І саме високорозвинена відповідальність є незмінним стимулом у такій роботі.

Висновки та пропозиції. Отже, професійна відповідальність розглядається як особистісна якість, що передбачає усвідомлене виконання певних обов'язків, прагнення та можливість діяти у відповідності з прийнятими вимогами; характеристика поведінки, що забезпечує позитивне ставлення до людей, суспільства, праці, до себе та є важливою умовою ефективної діяльності фахівців з богослов'я як працівників типу «людина-людина». Професійна відповідальність виступає інтегративною якістю, що складається з когнітивного, ціннісно-емотивного та поведінкового компоненту, які виявляються на всіх рівнях професійного

розвитку та, в сукупності характеристик, є показниками сформованості всіх складових частин професійної компетентності майбутнього фахівця з богослов'я (компетентності в області богословських знань, морально-етичної та соціальної компетентності). З огляду на зазначене, питання підвищення професійної відповідальності майбутнього фахівця з богослов'я за результати своєї навчально-виховної, науково-дослідної, експертно-консультативної, організаційно-управлінської, соціально-практичної діяльності – завдання, яке стоїть перед науковцями, вищою освітою, релігійними установами з підготовки кадрів, перед самим майбутнім фахівцем.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. Москва : Роспедагентство, 1994. 286 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка. Київ : Академія, 2002. 576 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Євтух М.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : Зб. наук. праць. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 170–175.
6. Капська А.Й. Соціальна робота. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
7. Лагодич М. Духовна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи. Актуальні питання релігієзнавчої та богословської думки : Колект. монографія / За ред. В.О. Балуха. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. С. 229–246.
8. Савчин М.В. Психология ответственного поведения. Київ : Украина ; Вита, 1996. 130 с.
9. Сафин А.Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе : Учебн. пособие. Хмельницький : ХГПА, 1998. 112 с.
10. Стаднік Н.В. Сутнісні характеристики соціальної відповідальності студентів. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. 2013. № 3. С. 60–64.
11. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

Oblies I. To the problem of professional responsibility for the future professionals in theology

The article reveals the peculiarities of the professional activity of a specialist in theology and the leading indicators of his professional competence, among which the level of social and professional responsibility, which is actively formed during the training, is important. An analysis of the essence of the phenomenon of responsibility in the history of theology and the educational space has made it possible to indicate the professional responsibility of a specialist in theology as a system-generating professional quality, which manifests itself in the awareness of the need for faithful fulfillment of professional requirements and norms, readiness

and ability to foresee the results of its activities, to be behind it responsible to God, external (society, community, parishioners) and internal (sense of duty, conscience) authorities.

Emphasizing the cognitive, value-emotional and behavioral components of the professional responsibility of a future specialist in theology, on the basis of the definition of professional activity in the type of "human-human" showed the importance of awareness of both the craft of God and his own activity in the profession, responsibility for everything, what happens before God and people. In this case, the leading indicators of the development of responsibility are defined, which translate it into the sphere of conscious self-regulation: the formation of altruistic motivation (moral duty to God, oneself and others, compassion, experience, life benchmark on God's commandments), attention to personal reflection (self-examination, self-evaluation, self-reflection), understanding of norms and rules of professional behavior in the aggregate of the relevant components (normative, personal, professional self-control), humanistic orientation of actions and thoughts, unprofitable the activities related to the preservation of Christian spiritual values, spiritual and professional self-improvement.

As professional responsibility is a component of professional competence (competence in the sphere of theological knowledge, moral and ethical and social), its high level of formation is an indicator of how effective organization of professional training in secular higher education or religious training institutions, as well as an indicator of the readiness of the specialist himself for the future professional activity.

Key words: *professional responsibility, professional activity, professional competence, professional behavior, social responsibility, specialist in theology, professional in theology.*

УДК 378.4 (100): 005.21

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.17>**Г. Д. Олексів**старший викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»**О. І. Шийка**кандидат педагогічних наук, викладач
Техніко-економічного коледжу
Національного університету «Львівська політехніка»

РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ: СВІТОВИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено вивченню закордонного досвіду стратегічного планування у сфері управління вищою освітою. Визначено, що стратегічне планування у сфері управління вищою освітою можна схарактеризувати як процедуру створення і забезпечення стратегічного балансу між метою університету, його потенційними можливостями та ймовірністю досягнення позитивних результатів на ринку освітніх послуг. Подано перелік основних етапів стратегічного планування діяльності університету. Встановлено, що для сектора вищої освіти на макрорівні характерні дві основні моделі інституційного управління – «континентальна» («європейська») та «атлантична» модель, подано їх основні характеристики. Розглянуто відповідні підходи до університетської освіти залежно від історичного, культурного, соціально-економічного розвитку країн та регіонів, а також відповідно до наявних університетських традицій. Як приклад розробки стратегічних планів університетів, які належать до «континентальної» моделі управління, розглянуто плани розвитку австрійського університету ім. Карла Франца м. Грац та Дунайського університету м. Кремс, «атлантичної» моделі управління – канадських університетів Лаваль, м. Квебек та Альбертського університету, м. Едмонтон. В статті проведено аналіз місій перелічених університетів з позиції відбиття в них функцій, проаналізовано основні положення їх стратегічних планів. Встановлено, що університети з класичними традиціями формулюють у своїх місіях основні фундаментальні цілі: викладання, наукові дослідження та діяльність на благо суспільства.

Вказані особливості стосуються стратегічних документів усіх проаналізованих вишів, безвідносно до їх географічного розташування. Встановлено також, що реалізуючи дослідницьку функцію, університети орієнтуються на передові наукові дослідження. Поряд з реалізацією освітньої та науково-дослідної функцій університети декларують плани дій та відповідні заходи з розвитку власних регіонів та країн на основі інтеграції навчального процесу, фундаментальних наукових досліджень та інноваційних підходів.

Ключові слова: стратегічне планування, університет, Австрія, Канада, місія університету, стратегічні цілі функціонування університету.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В наш час інтелектуальні ресурси відіграють визначальну роль у розвитку суспільства. На даному етапі людство здійснило перехід з індустріальної в постіндустріальну стадію розвитку, для якої характерна наукомісткість та нове структурування виробництва, переважання в усіх сферах інформаційних технологій, перевага якості над кількістю, енерго- та ресурсощадження, інтеграцією освіти та науки. Окреслені завдання викликають необхідність розуміння університетської освіти як основного ресурсу підготовки висококваліфікованих фахівців, підвищення продуктивності праці та рівня конкурентності на міжнародному ринку праці. Відтак збільшується державне інвестування в розвиток університетів, що вимагає підвищення рівня їх відповідальності,

результативності їхньої науково-дослідної та інноваційної діяльності, а вона вимірюється з допомогою механізмів системи забезпечення якості університетської освіти.

Визначивши курс на інтеграцію до освітнього та наукового простору Європи, Україна здійснює модернізацію освітньої галузі в контексті європейських вимог, наполегливо працюючи над реалізацією положень Болонського процесу. Відповідно до ратифікованої Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, розробляється стратегія реалізації співробітництва в галузі науки й освіти, навчання та молодіжної політики. Це вимагає реформування університетської освіти, оновлення її змістового та операційного компонентів, спрямування на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Окреслені завдання вимагають запровадження дієвих систем управління освітою

з метою наближення вітчизняних університетів до європейських стандартів, створення умов для посилення співпраці між державними органами управління, бізнесом та університетами задля підготовки конкурентоспроможного людського капіталу, що сприятиме високотехнологічному та інноваційному розвитку країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор. Питання еволюції та трансформації інститутів вищої школи, а також оцінка результатів їх діяльності розглянуті в роботах англійських фахівців J.Howells, R.Ramlogan, шведського фахівця В. Wittrock та низки інших.

З переліку найбільш ґрунтовних досліджень феномену університетської освіти та процесів управління нею варто виділити насамперед роботи нідерландського фахівця Ф. ван Вута (F. van Vught), американського фахівця Д. Гарвіна (D. Garvin), німецького експерта С. Харріс-Хеммерт (S. Harris-Huemmert), австрійського педагога А. Бернхарда (A. Bernhard) та багатьох інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. У ментальних традиціях пострадянського простору під терміном «управління» найчастіше розуміють посади та структури, аніж системне бачення цього процесу. Окремо слід вирізнити процес адміністрування, який є фактично бюрократичним методом управління командними засобами. Управління ж є «елементом, функцією організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечують збереження їх визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програм» [2, с. 10]. Водночас далеко не всі представники університетського управлінського корпусу вбачають суттєві відмінності між поняттями «управління університетами» та «стратегічне управління університетами».

Загалом, необхідність розробки стратегій діяльності організацій в сучасних умовах викликана такими тенденціями функціонування сучасного суспільства: значне зростання конкуренції на ринках практично всіх видів товарів та послуг; вплив процесів глобалізації на світові ринки, підвищення кваліфікації практично всіх категорій зацікавлених осіб («стейкхолдерів») та підвищення їх вимог до якості отриманих товарів та послуг, стала необхідність впровадження інновацій через швидке старіння знань та технологій. В таких умовах стратегічне планування допомагає фірмам зберегти наявні та створити нові конкурентні переваги [4, с. 150].

Стратегія зазвичай характеризується значною тривалістю в часі, проте, процедури з її форму-

вання, втілення, аналізу результатів, а також, за необхідності внесення відповідних коригувальних заходів мають відбуватися регулярно. Стратегічне планування у сфері управління вищою освітою можна схарактеризувати як процедуру створення і забезпечення стратегічного балансу між метою університету, його потенційними можливостями та ймовірністю досягнення позитивних результатів на ринку освітніх послуг [1, с. 14]. Основу стратегічного плану має складати всебічний аналіз можливостей освітнього закладу із врахуванням змін у зовнішньому середовищі. На основі такого аналізу формується стратегія розвитку організації, визначаються цільові пріоритети. Стратегічне планування загалом спрямовується на адаптацію діяльності університету до мінливих умов зовнішнього середовища та на отримання вигод із нових можливостей [2, с. 9]. Найчастіше для формування стратегії організації використовують методи, які ґрунтуються на комплексному аналізі зовнішнього та внутрішнього середовища. Під час створення програми свого розвитку університети найчастіше використовують модифіковану у той чи інший спосіб класичну модель стратегічного планування, що складається з таких етапів:

- 1) формулювання вихідних умов;
- 2) огляд організаційної нормативної бази;
- 3) оцінка місії та цінностей організації;
- 4) оцінка зовнішнього та внутрішнього середовища (SWOT-аналіз);
- 5) визначення стратегічних пріоритетів організації;
- 6) формулювання стратегії;
- 7) обговорення та прийняття стратегії та плану;
- 8) опис майбутніх перспектив організації;
- 9) реалізація;
- 10) переоцінка стратегії та процесу планування [3, с. 18].

Загалом, попри те, що такий підхід є гнучким, він ґрунтується на ретельно опрацьованих вихідних даних: складних дослідженнях внутрішнього і зовнішнього середовища, формулюванні місії та мети організації. Водночас допускається, що стратегічне планування залежить від різноманітних ситуативних обставин, однією з яких може бути спосіб (модель) інституційного управління університетом. Дослідження особливостей стратегічного планування в університетах, що функціонують у різний спосіб залежно від їх географічного розташування, способу управління та історичних традицій, **буде метою даної статті.**

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Загалом, аналіз систем університетської освіти, передбачає наявність двох відмінних моделей, «атлантичної» та «європейської». Для сектора вищої освіти на макрорівні характерні дві основні моделі інституційного управління – «кон-

тинентальна» («європейська») та «атлантична» модель. «Континентальна модель» (Німеччина, Франція, скандинавські країни) характеризується високим ступенем контролю за університетами зі сторони держави, жорстко стратифікованою системою доступу до університетської освіти та підтримкою академічної свободи всередині університету. «Атлантична» модель управління (США, Канада, Великобританія, Ірландія) характерна для країн із децентралізованим державним управлінням в секторі вищої освіти, а також посиленням ролі регіонів в управлінні університетами [4, с.68].

Загалом, розглядаючи «атлантичну» модель, слід зазначити, що вона характеризується більшою мірою демократизації ставлення держави до питань розвитку університетів, а ступінь академічної свободи зумовлений оптимальністю економічних та маркетингових характеристик. Як правило, ці країни характеризуються високою часткою недержавного сектору вищої освіти, де приватні вищі заклади освіти впливають на визначення інституційних рамок освітнього ринку. Функція контролю через акредитацію вишів є механізмом управління якістю освіти та на відміну від «континентальної» моделі вона ґрунтується на ініціативі університету, як акредитація «знизу» [4, с.68].

Як приклад розробки стратегічних планів університетів, які належать до «континентальної» моделі управління, розглянемо плани розвитку австрійського університету ім. Карла Франца м. Грац та Дунайського університету м. Кремс.

Зокрема, план розвитку Університету ім. Карла Франца м. Грац на 2013-2019 роки містить елемент стратегічного планування, в основу якого покладено використання комплексного підходу, що визначає загальноуніверситетську місію, системи цілей університету та основні стратегії діяльності. Складовими частинами плану є плани академічних підрозділів, розроблені відповідно до обраних напрямів, крім того, представлені кооперативні стратегічні проекти їх співпраці, вказані конкретні виконавці та терміни виконання [7].

Дунайський університет м. Кремс – один з найбільших європейських закладів, що спеціалізуються на післядипломній освіті. Висока якість освіти тут досягається шляхом органічного поєднання сучасної практичної бази підготовки із сучасним науково-дослідним забезпеченням навчального процесу. Дунайський університет м. Кремс представив план розвитку на 2015-2020 роки. У вказаний період заплановані для розв'язання такі стратегічні проблеми, як: посилення спеціалізації університету у галузях навчання та наукових досліджень; підвищення ефективності наукових досліджень; подальше зміцнення та розбудова позицій університету, як передового європейського закладу у галузі післядипломної освіти, представлення стратегій удосконалення якості

та професійного розвитку кадрів, забезпечення надійних джерел фінансування університету у майбутньому. У плані розвитку намічено також відповідні шляхи подолання цих проблем [8].

Зупинимось докладніше на цільовому компоненті планів розвитку вказаних університетів, а також формулюванні їх місії та стратегічних цілей. Аналіз вихідної ситуації є їхнім невіддільним елементом, хоча в обох випадках показники функціонування університетів, висвітлені небагатьма положеннями. Це, очевидно, пояснюється тим, що обидва університети є передовими у галузі освіти й науки, не лише в Австрії, але й у Європі загалом, а їхні програмні документи не потребують констатації очевидних фактів.

Що стосується формулювання місії університету м. Грац, то він, як і більшість європейських класичних університетів, визначив у ній основні фундаментальні цілі: викладання, наукові дослідження та робота на благо суспільства. Окремі положення присвячені науковій роботі молодих вчених та міжнародній співпраці в галузі викладання, досліджень, організаційного і кадрового розвитку. Свою особливу увагу університет зосереджує також на розвитку регіону власного місцеперебування (наукове, економічне середовище, інфраструктура, а також розвиток довкілля) [7].

Надалі деталізуються стратегічні цілі функціонування університету, які зводяться до рівнів організаційної структури, розроблення плану їх реалізації та визначення конкретних інструментів їх досягнення. Тим самим визначення конкретних цілей у досягненні конкретних показників базується на чіткій структурі, відповідальності виконавців, постійному моніторингу й оцінюванні, а також взаємозв'язках на всіх рівнях [7].

Що стосується формулювання місії університету післядипломної освіти м. Кремс, то вона пов'язана із розвитком та вдосконаленням основного напрямку роботи університету – післядипломною освітою «<...> найвищої якості відповідно до міжнародних стандартів». Як доповнення, сформульовані інші цілі функціонування університету – «<...> здійснення прикладних досліджень із високим ступенем трансдисциплінарності; забезпечення комфортного робочого середовища для студентів та викладачів» [8].

Розглянемо основи стратегічного планування університетів, які належать до «атлантичної» моделі. Альбертський університет, розташований в м. Едмонтон, є одним з провідних дослідницьких університетів Канади. Саме таке спрямування має й формулювання місії цього освітнього та науково-дослідного закладу «університет відкриває, поширює та застосовує нові знання на користь суспільства через викладання та навчання, дослідницьку та творчу діяльність, запроваджує національні та міжнародні інновації та відіграє провідну

роль у становленні Канади у світовому авангарді». Формулювання місії доповнене переліком цінностей – інтелектуальна цілісність, свобода досліджень і висловлювання, рівність і гідність всіх людей як основа етичної поведінки в наукових дослідженнях, викладанні, навчанні та працевлаштуванні. Пріоритетними названі також професійність у навчанні, дослідженні та творчій діяльності, збагачення досвіду, розширення знань, сприяння партнерству та суспільному добробуту [9].

Найстаріший франкомовний університет північноамериканського континенту і Канади – університет Лаваль, розташований у м. Квебек, формулює власну місію наступним чином: «Університет <...> навчає зацікавлених і творчих студентів, формує громадян, вчених і бізнес-лідерів, які мають важливий вплив на напрямки суспільного життя» [6]. Аналізуючи таке формулювання місії навчального закладу, можемо твердити про творче поєднання у ній навчальної, соціально-просвітницької та підприємницької функцій. Місія університету конкретизується системою таких цінностей: відповідальність, повага, рішучість, цілісність, інклюзія, солідарність. Саме ці якості допомагають університетській спільноті втілити в життя задекларовані ідеали.

Зупинимось на особливостях стратегічних планів вказаних університетів, які належать до «атлантичної» моделі управління. Зокрема, стратегічний план Університету Лавала на 2017-2022 рр. включає положення, що стосуються розширення наукового, робочого та партнерського досвіду, залучення громадськості до розвитку університету та прагненню до досконалості усіх його працівників. Основні положення вказаного документу демонструють прихильність до класичної університетської освіти, тобто перевага надається освітньому та дослідницькому напрямкам. Як пріоритети названі навчання досвідом, покращення спектра підготовки, залучення до співпраці кращих іноземних студентів та викладачів, міжнародна мобільність та інтернаціоналізація навчальних планів, збільшення можливостей для навчання протягом усього життя для задоволення потреб ринку праці та різних професійних, культурних та громадських потреб людей, посилення заходів з підтримки справедливості, різноманітності та інклюзії; застосування інновацій в дослідженнях і розробках, сприяння відкритій науці та підтримка фундаментальних досліджень тощо. Окрім цього документ характеризує систему заходів із досягнення вказаних цілей [6].

Стратегічний план Університету Альберти під назвою «Для суспільного блага» має на меті об'єднати ідеї та надії, які висловили викладачі, співробітники, студенти, випускники та партнери університету. Пріоритетними названі такі напрями діяльності: побудова різноманітної, інклюзивної

спільноти студентів, викладачів і співробітників з Альберти, Канади та світу; отримання різноманітного та корисного досвіду, який надихатиме, плекатиме таланти студентства, викладачів та науковців, розширюватиме знання та навички, і даватиме змогу досягти успіху; створення умов для творчого розвитку особистості, підтримка культури, яка сприяє вихованню лідерства у викладанні, навчанні та наукових дослідженнях, залучення до співпраці з університетською спільнотою, міст, регіонів, провінції, нації та світу, з метою створення взаємовигідного навчального досвіду, дослідницьких проектів та партнерських умов; створення безпечних та комфортних умов навчання та праці, збереження довкілля шляхом залучення та раціонального використання наявних ресурсів [9].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Отже, в сучасному світі функції університетів змінюються, оскільки змінилась їх роль у сучасному інформаційному суспільстві. Окрім того, слід зазначити значний накопичений досвід стратегічного планування у бізнесі, та активне використання його в некомерційному секторі, зокрема у сфері освіти. Університети намагаються бути гнучкими, для того, щоб оперативно реагувати на мінливі суспільні вимоги. Саме тому їх місії та основні положення стратегічних планів – динамічні, вони відбивають сучасні філософські ідеали, освітню політику і культуру конкретних суспільств. Університети з класичними традиціями формулюють у своїх місіях основні фундаментальні цілі: викладання, наукові дослідження та діяльність на благо суспільства. Вказані особливості стосуються стратегічних документів усіх проаналізованих вишів, безвідносно до їх географічного розташування. Поряд з реалізацією освітньої та науково-дослідної функції університети декларують плани дій та відповідні заходи з розвитку власних регіонів та країн на основі інтеграції навчального процесу, фундаментальних наукових досліджень та інноваційних підходів.

Список використаної літератури:

1. Балацька Л.П., Олексів Г.Д., Шийка О.І. Стратегії та сучасні тенденції забезпечення якості університетської освіти: досвід Австрії. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету «Педагогічні науки»*. 2017. № 76. Т.І. С. 13–18.
2. Князев Е.А. Об университетах и их стратегиях. *Университетское управление : теория и практика*. 2005. № 4. С. 9–17.
3. Морган Э.В. Нужно ли университетам стратегическое управление? Прагматичная оценка. *Университетское управление : теория и практика*. 2005. № 4. С. 18–26.

4. Павлова И.А. Трансформация институтов высшей школы и новая социально-экономическая парадигма : роли, функции, взаимодействия современного университета в региональной инновационной системе. Томск : STT, 2016. 232 с.
5. Bryson J.M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organization, Revised Edition. San Francisco : Jossey-Bass, 1995. 536 p.
6. 2017-2022 Strategic Plan The Université Laval Difference. URL: <https://www.ulaval.ca/en/about-us/strategic-plan.html>.
7. Entwicklungsplan 2013- 2019. Anpassung 2018. Graz : Universität Graz, 2015. 196 p.
8. Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung KREMS (Donau-Universität KREMS) 2015 bis 2020. KREMS : Donau-Universität KREMS, 2015. 48 p.
9. The Plan «For the Public Good». URL: <https://www.ualberta.ca/strategic-plan/overview>.

Oleksiv H., Shyika O. Role and peculiarities of the strategic planning of the universities' development: world aspect

The article deals with the study of the foreign experience in the strategic planning of higher education management. It has been determined that strategic planning in the field of higher education management can be characterized as a procedure for creating and ensuring a strategic balance between the mission of the university, its potential and the probability of achieving positive results in the educational services market. The list of the main stages of the universities' strategic planning is given. Two main models of institutional management – the “continental” (“European”) and “Atlantic” one have been defined and their main characteristics have been presented. Appropriate approaches to university education have been considered depending on historical, cultural, socio-economic development of countries and regions, along with the existing universities' traditions. The plans of the Austrian universities development have been reviewed as an example of the strategic plans of “continental” model universities: University of Graz and the Danube University Krems. “Atlantic” model has been represented by the examples of the Canadian Laval University, Quebec, and the University of Alberta, Edmonton. The article analyses the missions of the abovementioned universities in terms of the represented functions. The main provisions of the strategic plans have been analysed. It has been found that universities with classical traditions ground their missions on the basic fundamental goals: teaching, research and activities for the benefit of society.

These features refer to the strategic documents of all the analysed universities, regardless of their geographical location. It has been figured out that, implementing a research function, universities are guided by advanced scientific research. In addition to the implementation of educational and research functions, universities announce action plans and appropriate measures for the development of their own regions and countries on the basis of the integration of the educational process, fundamental research and innovative approaches.

Key words: *strategic planning, university, Austria, Canada, university mission, strategic goals of university functioning.*

УДК 378.6:355.23(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.18>**В. П. Олло**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри продовольчого та речового забезпечення
Військової академії (м. Одеса)

РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено пошуку шляхів розвитку конкурентоспроможності майбутніх офіцерів засобами тренінгових технологій. У нашому розумінні, конкурентоспроможність майбутніх офіцерів є комплексною інтегративною характеристикою, що передбачає сукупність особистісно-професійних, ділових й моральних якостей та характеристик, які відбивають гармонійність розвитку та забезпечують «здорову» конкуренцію.

Основна увага зосереджена на представленні наукових підходів щодо визначення тренінгу, що переважно розглядають як форму групової роботи, яка забезпечує активну участь та творчу взаємодію учасників, інструмент щодо формування знань, умінь й навичок, розширення досвіду, пізнання себе та навколишнього світу. Встановлено, тренінг як форма навчання майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти сприяє вирішенню комплексу завдань: мотивування й формування позитивного ставлення щодо певної діяльності/якості; формування системи уявлень та комплексу умінь (технологічних, стратегічних та диспозиційних). Розроблений тренінг націлений на формування чітких уявлень про конкурентоспроможність та розвиток означеної характеристики у майбутніх офіцерів. Програма тренінгу розраховано на п'ять тем. Основна увага зосереджено на основах конкурентології; питаннях розвитку та саморозвитку особистості військовослужбовця; особистісних й професійних якостях як чиннику розвитку конкурентоспроможності майбутнього офіцера; важливості «боротьби» щодо саморозвитку конкурентоспроможності військовослужбовця; саморозвитку майбутнього офіцера як конкурентоспроможної особистості. Основними методами тренінгу є інформування, аналіз дискусійних питань, груповий колаж, незакінчені речення та практичні завдання. Розроблений тренінг може бути доповнений різноманітними ігровими технологіями залежно від контингенту учасників. У кінцевому результаті тренінг повинен сформувати та розвинути у майбутніх офіцерів конкурентоспроможність, прагнення щодо засвоєння нових знань, вмінь та навичок.

Ключові слова: конкурентоспроможність, майбутні офіцери, тренінг, інтерактивні методи, розвиток.

Постановка проблеми. Ефективність розвитку особистості майбутнього офіцера значною мірою залежить від сформованості такої ознаки фахової компетентності, як конкурентоспроможність. Означена якість у професійній сфері передбачає позитивне сприйняття професії військовослужбовця як сенсу буття та сфери реалізації. Усвідомлена позиція людини щодо своєї професії залежить як від індивідуально-психологічних властивостей, здібностей, способу життя, звичок, так і від ставлення до неї інших людей – сім'ї, близького оточення та співробітників.

Під конкурентоспроможністю майбутніх офіцерів ми розуміємо комплексну інтегративну характеристику, що передбачає сукупність особистісно-професійних, ділових, моральних якостей та характеристик, які відбивають гармонійність розвитку і забезпечують «здорову» конкуренцію.

Модернізація системи професійного навчання військових кадрів сьогодні неможлива без впровадження інноваційних технологій та їх практичного впровадження у навчальний процес військових

закладів вищої освіти. У цьому плані значний інтерес становлять тренінгові технології навчання, які сприяють розвитку особистості курсантів та формуванню і розвитку їхньої конкурентоспроможності. Підтримуємо О. Торічного [10] в тому, що на відміну від традиційних методик, інтерактивні технології, до яких відносять тренінг, сприяють самоосвіті та самовдосконаленню майбутніх фахівців, оскільки передбачають самостійне здобуття знань у процесі власної активності та взаємодії на занятті з іншими учасниками освітнього процесу в комфортних і безконфліктних умовах.

Таким чином, особливо важливо під час організації освітнього процесу у військових закладах вищої освіти використовувати інноваційні освітні технології, які сприяють розвитку особистості курсантів та сприяють формуванню і розвитку їхньої конкурентоспроможності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні підходи професійної підготовки майбутніх офіцерів представлені у роботах О. Бойко, О. Войцехівського, В. Дзюби, О. Євсюкова,

В. Зеленого, Ю. Лісниченко, О. Маслій, В. Яковенко та інше. Теоретичні та практичні аспекти конкурентоспроможності персоналу широко висвітлені у працях В. Близнюк, Д. Богині, Т. Бучинської, А. Ваврик, І. Гаврилюк, Л. Карамушки, Л. Майстер, М. Семикіної, О. Філь та інше. Механізми впровадження інтерактивних технологій в освітній процес аналізується у дослідженнях С. Кашлева В. Кирилюк, І. Підласого, О. Пометун та інших. Однак, попри наявність наукових досліджень, досі невирішеними залишаються теоретико-методичні аспекти впровадження тренінгових технологій у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Мета статті – розкриття змісту поняття «тренінг», розроблення тренінгу розвитку конкурентоспроможності щодо майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу. Професійний розвиток особистості відбиває процес підготовки людини до конкретного виду трудової діяльності, охоплює опанування особистістю потрібними теоретичними знаннями, вміннями та практичними навичками, соціальними нормами поведінки, системою моральних цінностей і економічних якостей [4].

Вважаємо, що розвиток передбачає системно організований процес безперервного професійного навчання майбутніх офіцерів щодо підготовки їх до виконання професійних обов'язків, вдосконалення комплексу характеристик конкурентоспроможності, серед яких провідними ми виокремили творчі нахили та здібності, цілеспрямованість та рішучість, зважений ризик, потребу у незалежності та розвиток.

Як правило, розвиток конкурентоспроможності забезпечується заходами, пов'язаними з оцінюванням кадрів щодо соціально-психологічної та професійної адаптації персоналу, плануванням кар'єри, стимулюванням розвитку персоналу тощо. У військових закладах вищої освіти розвиток означеної комплексної характеристики пропонуємо розвивати з допомогою тренінгу, оскільки він є однією з найбільш зручних, конструктивних, швидкодіючих форм соціально-психологічної групової роботи.

Сучасні вищі військові навчальні заклади, за визначенням О. Торічного, повинні забезпечити реалізацію таких основних функцій: розвивальної, яка передбачає безперервне збагачення творчого потенціалу особистості майбутнього офіцера; компенсаційної, що дає можливість військовому фахівцю коригувати свою підготовку; адаптаційної, яка сприяє постійному пристосуванню до реалізації професійної діяльності [10, с. 187]. Поставлені завдання можна реалізувати саме під час проведення тренінгових занять.

Погоджуємося із М. Вовк у тому, що організація практичних і семінарських занять вимагає зміс-

тових і формальних змін у напрямі необхідності застосування проблемного підходу до формулювання теоретичних питань, активізації дослідницько-пошукової діяльності, самостійної роботи з інформаційними ресурсами [3, с. 105]. У цьому контексті пропонуємо проводити традиційні практичні та семінарські заняття у формі тренінгів.

Повністю підтримуємо І. Вачкова у тому, що «саме тренінг серед інших психологічних методів дає змогу реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людей та актуалізації їх ресурсів, змінити їхню поведінку і ставлення до світу й інших людей» [2, с. 5].

Акцентуємо увагу на тому, що сьогодні немає єдино прийнятого визначення терміну «тренінг». Різні трактування поняття «тренінг» зумовлені різноманіттям позицій та теоретичних підходів дослідників до зазначеної дефініції. Представимо найбільш поширені погляди науковців до визначення терміну «тренінг». Група дослідників визначає тренінг (англ. training от train – навчати, виховувати) як метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок [11, с. 4].

У розумінні К. Мілютіної, тренінг – це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [7]. О. Сорока запропонувала під тренінгом розуміти «нетрадиційну форму організації навчання, спосіб організації активності його учасників з метою здобуття спеціальних знань, вироблення на цій основі умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності» [9, с. 110]. Доволі широко трактують тренінг Г. Серова й О. Серов, підкреслюючи, що тренінг – це ефективна форма педагогічного впливу для засвоєння знань; інструмент для формування умінь і навичок; спілкування в довірчій атмосфері та неформальній обстановці; форма розширення досвіду; пізнання себе і навколишнього світу; це форма групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з викладачем [8, с. 5].

У контексті нашого дослідження будемо дотримуватися визначення тренінгу, запропонованого О. Євтіховим, який наголошує, що «тренінг є методом навмисних (або умисних) змін людини, що спрямовані на його особистісний та професійний розвиток через набуття, аналіз та переоцінку ним власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії» [5, с. 16].

Представимо програму тренінгу «Конкурентоспроможність – запорука успіху у професійній діяльності». В основі програми тренінгу для розвитку конкурентоспроможності майбутніх офіцерів нами були використані наукові

Програма тренінгу «Конкурентоспроможність – запорука успіху у професійній діяльності»

Тема заняття	Мета заняття	Зміст заняття
1. Основи конкурентології	Знайомство учасників тренінгової групи; інформування щодо базових понять конкурентології	<i>Інформування</i> щодо предмета і завдань, базових понять та концептуальних засад конкурентології. <i>Умови формування і розвитку конкурентоспроможності.</i> <i>Робота над дискусійними питаннями:</i> Чи погоджуєтеся Ви з тезою, що сучасна освіта, ваша професія сприятимуть формуванню конкурентоспроможності? Чи є «здорова» конкуренція? Чи студентський та викладацький колектив сприяє розвитку конкурентоспроможності? Якими характеристиками (якостями) має володіти конкурентоспроможна особистість? <i>Практичне завдання:</i> проаналізувати базові закони та принципи конкурентології. <i>Написання есе</i> «Конкурентоспроможна особистість: характеристики, можливості»
2. Розвиток і саморозвиток особистості військовослужбовця	Визначення змісту основних понять «розвиток», «саморозвиток», «самовиховання», «самоаналіз»	<i>Інформування</i> щодо Яконцепції саморозвитку особистості; етапів та механізмів саморозвитку; критеріїв саморозвитку особистості. <i>Дискусійні питання:</i> «Мій ідеал людини як розвиненої успішної особистості». Які причини, умови, чинники спричиняють розвиток/саморозвиток особистості, а які гальмують? <i>Метод незакінчених речень</i> (з подальшим груповим обговоренням): «Розвиток – це <...>»; «Саморозвиток для мене – це <...>»; «Самовиховання – це <...>»; «Успіх у професії – це <...>»; «Кар'єра – це <...>» <i>Написання есе</i> «Сенс життя успішної людини» <i>Домашнє завдання:</i> Розробіть поради щодо розвитку успішності та конкурентоспроможності особистості
3. Особистісні та професійні якості як чинник розвитку конкурентоспроможності майбутнього офіцера	Визначення змісту понять «якості», «характеристики», «компетентності», «особистість», «професіонал»	Самооцінювання комунікативно-лідерських якостей особистості. <i>Групова робота:</i> учасники ознайомлюються з ігровою ситуацією «безлюдному острові» і опрацьовують можливі «проблемні» запитання і шляхи їх вирішення. <i>Практичне завдання:</i> підготовка та представлення виступів на актуальні та цікаві теми з урахуванням правил та технології публічного виступу
4. «Боротьба» для саморозвитку конкурентоспроможності майбутнього офіцера	Визначення змісту понять «лідер», «керівник», «боротьба»	<i>Інформування</i> щодо управлінської боротьби, розв'язання конфліктів, ведення переговорів, аналізу причин виникнення конфліктів між людьми. <i>Дискусійні питання:</i> Чи погоджуєтеся Ви з наведеною формулою: конфлікт = проблема + конфліктна ситуація + учасники конфлікту + інцидент? <i>Практичне завдання:</i> розробка індивідуальної програми розвитку якостей, що допомогатимуть в управлінській боротьбі
5. Саморозвиток майбутньому офіцера як конкурент конкурентко особистості	Визначення змісту понять «стиль керівництва», «індивідуальний стиль професійної діяльності»	<i>Інформування</i> щодо різних видів стилю управління, індивідуального стилю професійної діяльності. <i>Дискусійні питання:</i> Який стиль управління колективом Вам найбільше імпонує: авторитарний, колегіальний, демократичний, консервативний, дипломатичний, лідерський, адміністративний? Які характерні риси індивідуального стилю професійної діяльності? <i>Груповий колаж</i> «Успішний офіцер» очима курсантів. Завершення тренінгу. Обговорення результатів

напрацювання В. Андрєєва (навчальний курс для творчого саморозвитку конкурентоспроможності) [1], М. Зимомрі, І. Добрянського [6]. Під час розробки тренінгу ми відійшли від традиційної технології проведення тренінгових занять і зосередили увагу на обговоренні актуальних питань і виконанні практичних занять. Розглянемо докладніше тематику і змістове наповнення тренінгу.

Слід враховувати той факт, що будь-який тренінг, як психологічний метод, спрямований на те, щоб допомогти учасникам опанувати або роз-

винути певну якість або діяльність. Водночас людина повинна хотіти це робити, знати, як це робити та вміти це робити. Отже, завданнями соціально-психологічного тренінгу є такі: мотивування й формування позитивного ставлення до певного виду діяльності, якості та характеристики; формування системи уявлень та комплексу вмінь технологічних (вміння використовувати знання та навички), стратегічних (вміння застосовувати найбільш адекватну стратегію діяльності) та диспозиційних (вміння займати певну диспозицію

на основі системи суб'єктивних відносин) щодо певної ситуації. Відповідно, мета розробленого нами тренінгу – формування чіткого уявлення про конкурентоспроможність та розвинути означену характеристику у майбутніх офіцерів. Програма тренінгу містить 5 тем, кожна з яких призначена на 2 год. (табл. 1).

Розроблена програма тренінгу не вичерпує інваріантності та може бути доповнена різноманітними ігровими технологіями залежно від контингенту учасників.

Висновки та пропозиції. Отже, тренінг у кінцевому результаті повинен сформулювати та розвинути у майбутніх офіцерів конкурентоспроможність, прагнення щодо засвоєння нових знань, формування й тренування необхідних вмінь та навичок. Використання соціально-психологічного тренінгу є ефективним під час підготовки майбутніх офіцерів. Наші наступні публікації будуть акцентові на розкритті практичних аспектів розвитку конкурентоспроможності майбутніх офіцерів засобами ігрових технологій.

Список використаної літератури:

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2004. 462 с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы : Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.
3. Вовк М.П. Специфіка організації освітнього процесу у контексті підготовки майбутніх фахівців національної гвардії України. *Вісник № 137. Серія «Педагогічні науки»*. URL: file:///D:/Documents/Downloads/VchdpuP_2016_137_27.pdf
4. Гаврилюк І.В. Розвиток персоналу як фактор конкурентоспроможності працівників та організації. *Економіка. Управління. Інновації*. 2009. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2009_2_10
5. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. Санкт Петербург : Изд-во Речь, 2004. 256 с.
6. Зимомря М., Добрянський І. Особливості становлення творчої особистості педагога: оціночні рівні. *Молодь і ринок*. 2012. № 3. С. 14–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_3_5
7. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
8. Серова Г.В., Серов О.В. Сутність та місце тренінгу в системі професійного навчання державно-управлінських кадрів. *Тренінг у системі професійної підготовки державно-управлінських кадрів* : зб. тренінгів/редкол. : Ю.П. Сурмін, Р.А. Науменко, Л.М. Гогіна. Київ : НАДУ, 2013. С. 5–10.
9. Сорока О.В. Соціально-психологічний тренінг у підготовці фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення*: Збірник наукових праць за матеріалами IV всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слозанської. Тернопіль : Вектор, 2016. С. 110–114.
10. Торічний О. Потенціал інтерактивних технологій у формуванні фахової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки / гол. ред. О.В. Діденко. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. № 1(3). С. 186–198.
11. Тренінг у системі професійної підготовки державно-управлінських кадрів: зб. тренінгів / редкол.: Ю.П. Сурмін, Р.А. Науменко, Л.М. Гогіна. Київ : НАДУ, 2013. 100 с.

Olo V. Future Officers competitiveness development by means of training technologies

The article is devoted to the search of competitiveness ways of development of future officers by means of training technologies. In our understanding, the competitiveness of future officers is a complex integrative characteristic that includes a combination of personality-professional, business and moral qualities and characteristics. Those characteristics reflect the harmony of development and provide "healthy" competition.

The focus is based on introducing scientific approaches to the definition of training. The training is mainly considered as a form of group work, which ensures the active participation and creative interaction of participants. It is an instrument for the knowledge, skills and competences formation, the expansion of experience, knowledge of themselves and the outside world. It is established that training as a form of future officers training in military institutions of higher education contributes to the set of tasks solving: motivating and forming a positive attitude towards certain activities/quality; the formation of a system of representations and a set of skills (technological, strategic, dispositional). The training is aimed at forming clear ideas about the competitiveness and development of the future officers. The training program is devoted to five topics. The focus is based on the basics of competition; issues of development and self-development of the personality of the serviceman; personal and professional qualities as a factor of development of the competitiveness of the future officer; the importance of the "struggle" for the self-development of the competitor of the military; self-development of a future officer as a competitive person. The main methods of training are informing, analysis of discussion issues, group collage, unfinished sentences, and practical tasks. The developed training can be supplemented by various game technologies depending on the contingent of the participants. As a result, the training should form and develop future competitiveness of the officers, the desire to learn new knowledge, skills and abilities.

Key words: competitiveness, future officers, training, interactive methods, development.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.19>

В. П. Опанасенко

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ MASTERSCADA В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті автор розкриває особливості використання інструментального програмного засобу MasterSCADA під час вивчення майбутніми педагогами професійного навчання фахових дисциплін циклу професійної підготовки, таких як «Сільськогосподарські та меліоративні машини»; «Електропривод та використання електроенергії з основами автоматизації сільського господарства»; «Технологія виробництва та переробки продуктів рослинництва», «Технологія виробництва і переробка продуктів тваринництва», що дозволяє в рамках їхньої наскрізної підготовки забезпечити наочність як етапів проектування автоматичних систем керування технологічними процесами, так і самої технології сільськогосподарського виробництва. На його думку, це забезпечує цілісність сприйняття навчального матеріалу та системність навчання, а підготовка фахівців із застосуванням такого роду засобів навчання дозволяє підвищити рівень компетентності студентів під час експлуатації сучасних автоматизованих систем керування сільськогосподарськими комплексами та розуміння місця виробничого процесу у загальній структурі сільськогосподарського виробництва.

Автор також наводить перелік найбільш поширених в Україні закордонних SCADA-програм, їхніх функціональних можливостей для реалізації завдань автоматизованих робочих місць операторів технологічних процесів та розкриває практичні аспекти використання інструментальних програмних засобів SCADA/HMI профільного спрямування, що імітують автоматизовані системи управління технологічними процесами (на прикладі програми MasterSCADA).

Автором визначено, що використання цих програм у навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців під час вивчення ними фахових дисциплін циклу професійної підготовки дозволяє покращити сприйняття перебігу технологічних процесів від окремого обладнання, цеху до виробничого комплексу або заводу загалом; активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів; здійснювати експериментальні дослідження технологічних процесів за різних умов (штучних чи природних) як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час; забезпечити можливість здійснювати контроль за процесом та рівнем засвоєння навчального матеріалу; розвивати самостійність майбутніх фахівців протягом усіх етапів роботи з автоматизованими робочими місцями; реалізувати міжпредметні зв'язки; впровадити дистанційні форми навчання; підготувати фахівців до аналізу, прийняття рішень та здійснення відповідних дій під час аварійних та нештатних ситуацій на виробництві.

Також розглянуто графічну підсистему автоматизованого робочого місця оператора програми MasterSCADA з її можливістю відбиття у вікнах сторінок технологічних процесів (мнемосхем), трендів, тривоги, іншої службової інформації, а також використання анімації кольору, руху на прикладі насосної станції.

Ключові слова: педагог професійного навчання, графічний людино-машинний інтерфейс, SCADA/HMI, MasterSCADA психологічна умова, провідні чинники, дослідницька діяльність, дослідницькі уміння.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших умов вдосконалення сільськогосподарського виробництва, підвищення економічного розвитку держави та життєвого рівня її громадян є прискорення науково-технічного прогресу, ефективне використання ресурсощадних технологій та виробничого потенціалу з одночасним оновленням або переозброєнням матеріально-технічної бази сільського господарства на засадах подальшого розвитку механізації та автоматизації виробництва.

На сучасному етапі науково-технічного, економічного та соціально-політичного розвитку країни

практично всі напрями народного господарства потерпають від нестачі не тільки кваліфікованих інженерів, робітників, а й викладачів професійного навчання, які й повинні готувати майбутніх фахівців. Це дійсно велика проблема для ринку праці не тільки України, але й усього цивілізованого світу.

Необхідно також враховувати мотивацію до опанування молоддю виробничими спеціальностями та фахом майстра виробничого навчання. Сьогодні молоде покоління прагне до опанування найпередовішими сучасними технологіями у всіх сферах виробництва і бажано у великих містах,

або навіть в інших країнах де заробітна плата відповідно більше, ніж в регіонах. Це стає великою проблемою, бо більшість виробництв знаходиться у віддалених регіонах країни, де найшвидше відбувається відтік найбільш перспективних трудових ресурсів. Якщо вести розмову про професійні (професійно-технічні) навчальні заклади освіти, що також знаходяться у віддалених від обласних центрів то ситуація ускладнюється, ще й занепадом матеріально-технічної бази, що не дає змогу не те що вести мову про найпередовіші технології, але взагалі хоч відповідати межі якості освіти.

У зв'язку з цим, для забезпечення якісної підготовки та відповідного рівня професійної компетентності майбутнього працівника сільськогосподарського виробництва та, відповідно, і педагогів професійного навчання, що будуть їх готувати, мають бути оновлені як зміст фахових дисциплін, так і засоби формування професійних компетентностей, знань та умінь роботи з такими системами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання інформаційних технологій в навчальному процесі під час освітньої діяльності студентів розглядали у своїх працях: В.Ю. Биков, Б.С. Гершунський, Р.С. Гуревич, М.І. Жалдак, К.К. Колін, В.М. Мадзігон, Ю.І. Машбиць, П.І. Підкасистий, Є.С. Полат, І.В. Роберт, А.В. Хуторський, Д.В. Чернілевський, І.В. Ставицька та інші. Проблеми використання інструментального програмного забезпечення класу SCADA/HMI у процесі підготовки майбутніх фахівців присвятили свої дослідження такі вчені, як В.Т. Діордієв, В.М. Дубовой, Р.В. Казьмірович, А.О. Кашкар'єв, І.А. Орловський, А.М. Стрюк [1; 2; 3].

За останні роки розвитку сільськогосподарського виробництва в Україні відбувся перехід від апаратних (релейних) до сучасних автоматизованих систем управління технологічними процесами (далі – АСУТП) на основі використання людино-машинного інтерфейсу (HMI – Human-Machine Interface), який є частиною автоматизованого робочого місця (далі – АРМ) оператора. Під «машиною», в цьому випадку, розуміється система з усіх технічних засобів, що бере участь у процесі вимірювання, контролю та управління показниками технологічного процесу, сповіщення з допомогою звукової та світлової сигналізації про стан та режими роботи обладнання, а під «людиною» – оператор-технолог, який бере безпосередню участь у процесі управління [1, с.73]. З огляду на те, що людина безпосередньо бере участь у процесі управління, вона є відповідальною частиною цієї системи, оскільки остаточне рішення залишається за нею.

Таким чином, є необхідність використання вищезазначених інструментальних програмних засобів профільного спрямування, що імітують автоматизовану систему управління технологіч-

ним процесом, як засобів в межах тем занять, що передбачають вивчення технологічних процесів. Суттєвою перепоною на цьому шляху є відсутність доступного для професійних (професійно-технічних) закладів освіти навчального програмного забезпечення такого класу.

Мета статті. Розглянути практичні аспекти використання інструментального програмного забезпечення MasterSCADA в освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання під час вивчення ними дисциплін циклу професійної підготовки, що дозволяють забезпечити їх ознайомлення як з технологіями, технологічними процесами сільськогосподарського виробництва, так і з роботою їх автоматичних систем керування.

Виклад основного матеріалу. Одним зі шляхів розв'язання зазначеної проблеми є використання викладачем інструментального програмного забезпечення класу SCADA/HMI, яке значно спрощує розробку прикладного програмного забезпечення для реалізації АРМів різного призначення.

Зауважимо, що основним принципом розробки та використання цих інструментів є конфігурування замість програмування. Це спрощує освоєння цього програмного забезпечення викладачем та полегшує йому створення мнемосхем технологічних процесів для підготовки майбутнього кваліфікованого робітника, адже різко зменшує витрачений час та вірогідність помилок під час створення АРМів, які у своїй базовій частині мало залежать від особливостей виробництва.

У світі налічуються значна кількість компаній, що активно займаються розробкою і розповсюдженням таких програм. В Україні найбільшого поширення набули такі закордонні SCADA-програми:

InTouch	(Wonderware в складі Schneider Electric, США)
Genesis	(Iconics, США)
WinCC	(Siemens, Німеччина)
Vijeo Citect	(Schneider Electric, Франція)
Zenon	(Copa Data, Австрія)

Серед вітчизняних розробників можна назвати відому фірму «Мікрол», яка постачає свою програму Visual Intellect.

Більшість програм SCADA/HMI має типовий набір функціональних можливостей для реалізації завдань АРМів: збір інформації про контрольовані технологічні параметри (даних реального часу) з контролерів та засобів віддаленого вводу/виводу; графічне представлення стану технологічного процесу та обладнання в зручній для сприйняття формі у вигляді мнемосхем; вторинна обробка інформації (масштабування, обмеження вводу, перевірка коректності тощо); приймання команд оператора і передача їх на контролер або засіб

віддаленого виводу; збереження даних реального часу в архівах даних і графічне представлення історичної інформації в зручній для сприйняття формі у вигляді графіків, гістограм тощо; сповіщення експлуатаційного та обслуговуючого персоналу про виявлені аварійні події в технологічному процесі та програмно-апаратних засобах; фіксація в електронних журналах виникнення аварійних подій у контрольованому технологічному процесі та дій експлуатаційного персоналу; формування звітів на основі архівної інформації, тривог та даних реального часу; обмін інформацією з автоматизованими системами управління виробництвом та підприємством у складі інтегрованих систем управління; підтримка мов програмування високого рівня, наприклад, VBA; захист від несанкціонованого доступу до компонентів і файлів [1, с. 75].

Загальний вигляд графічного людино-машинного інтерфейсу (HMI) суттєво залежить від типу технологічного процесу, прийнятих стандартів (корпоративних, галузевих) на побудову автоматизованих систем та індивідуальних потреб замовника (наприклад, технологів, інженерного персоналу). Найбільшого розповсюдження набув інтерфейс – багатовіконний з можливістю відображення у вікнах сторінок процесу, трендів, тривог та іншої службової інформації. З огляду на те, що вся доступна інформація не може вміститися в одному вікні, в один момент відображається тільки одна сторінка процесу. Такі сторінки можуть називатися по-різному, залежно від термінології прийнятої для вибраної SCADA/HMI. Сторінки, які призначені для відображення технологічного процесу або його частини, часто називають мнемосхемами. Найбільш типовим є побудова графічного інтерфейсу АРМ таких програм: Simple-Scada 2; SCADOffice 11.5 (для будівельних спеціальностей); MasterSCADA.

Використання цих програм у навчальному процесі підготовки майбутнього фахівця під час вивчення ним спеціальних дисциплін циклу професійної підготовки («Сільськогосподарські та меліоративні машини», «Електропривод та використання електроенергії з основами автоматизації сільського господарства», «Технологія виробництва та переробки продуктів рослинництва», «Технологія виробництва і переробка продуктів тваринництва» тощо) дозволяє:

- покращити сприйняття перебігу технологічних процесів від окремого обладнання, цеху до виробничого комплексу або заводу загалом;
- активізувати навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти;
- здійснювати експериментальні дослідження технологічних процесів за різних умов (штучних чи природних) як у навчальній, так і в позанавчальній період;

- забезпечити можливість здійснювати контроль за процесом та рівнем засвоєння навчального матеріалу;

- розвивати самостійність майбутніх фахівців протягом усіх етапів роботи з АРМ-ми;
- реалізувати міжпредметні зв'язки;
- впровадити дистанційні форми навчання;
- підготувати фахівців до аналізу, прийняття рішень та здійснення відповідних дій під час аварійних та нештатних ситуацій на виробництві.

Розглянемо, наприклад, графічну підсистему (HMI) АРМ оператора програми MasterSCADA.

Інтерфейс програми є багатовіконним з можливістю відображення у вікнах сторінок технологічних процесів (мнемосхем), трендів, тривог та іншої службової інформації. З огляду на те, що вся доступна інформація не може вміститися в одному вікні, в один момент відображається тільки одна сторінка процесу.

На рис. 2. зображено приклад загального вигляду екрана, де мнемосхема процесу займає більшу його частину. Такий спрощений вигляд установки з відображенням значень технологічних параметрів у плинний момент часу дає майбутньому фахівцеві найбільш вичерпну інформацію про перебіг технологічного процесу.

Для перегляду детальної інформації інших частин процесу студент повинен відкрити іншу сторінку з допомогою панелі керування, меню (рис. 3.) або інших елементів управління.

Для виконання конкретних дій, введення команд або перегляду уточнювальної інформації чи тимчасового відображення низки параметрів на сторінках передбачено можливість використовувати діалогові вікна, що відкриваються поверх основного та не заважають перегляду його вмісту.

У графічній підсистемі є головна мнемосхема, де відображається найбільш загальна інформація про весь процес. Це зумовлено виробничою доцільністю, оскільки неможливо ні кваліфікованому робітнику, ні, тим більше, здобувачу освіти, вчасно реагувати на зміни параметрів, постійно переходячи на інші сторінки. Кількість сторінок процесу не обмежується системою, а для забезпечення надійності контролю технологічних параметрів застосовується підсистема тривоги, що відстежує їхні значення з метою запобігання досягнення аварійних меж.

Зауважимо, що під час створення мнемосхеми технологічного процесу викладач повинен розробляти графічну підсистему таким чином, щоб тривоги, що виникають, відразу привертати увагу студента. Тобто вікно тривоги під час аварійних перевищень параметрів повинно бути постійно видимим, а сам параметр має окремо підсвічуватись, що вказуватиме на наявність нештатної ситуації в системі. Саме такий підхід реалізується під час розробки виробничих варіантів АРМів опе-

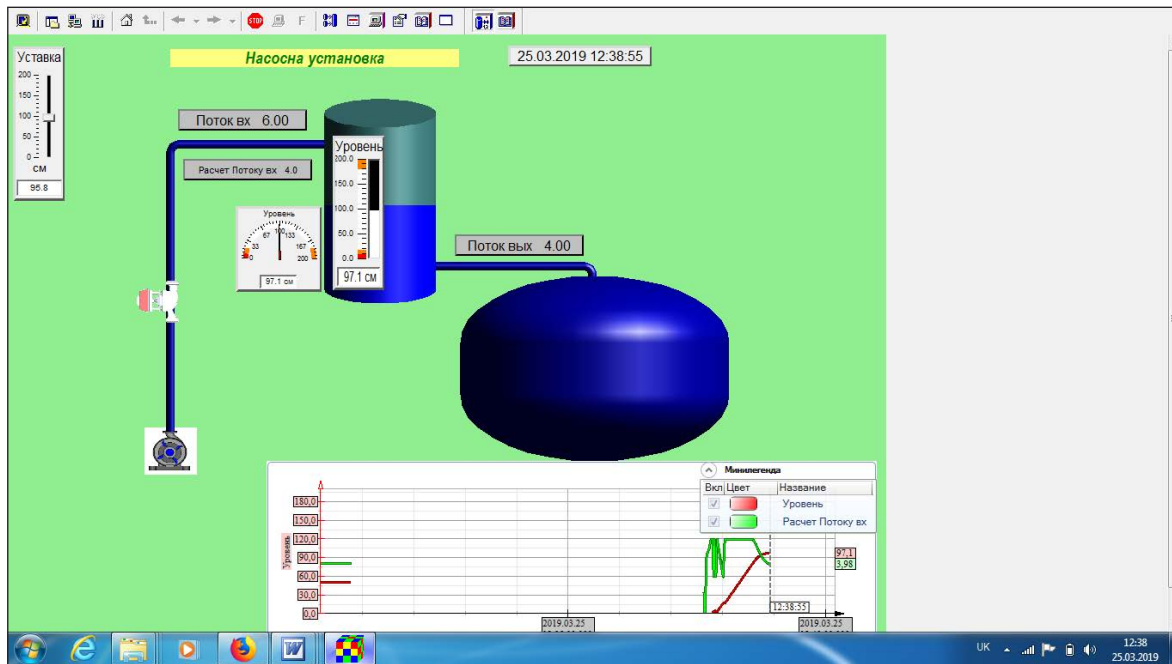


Рис. 2. Мнемосхема насосної установки програми MasterSCADA

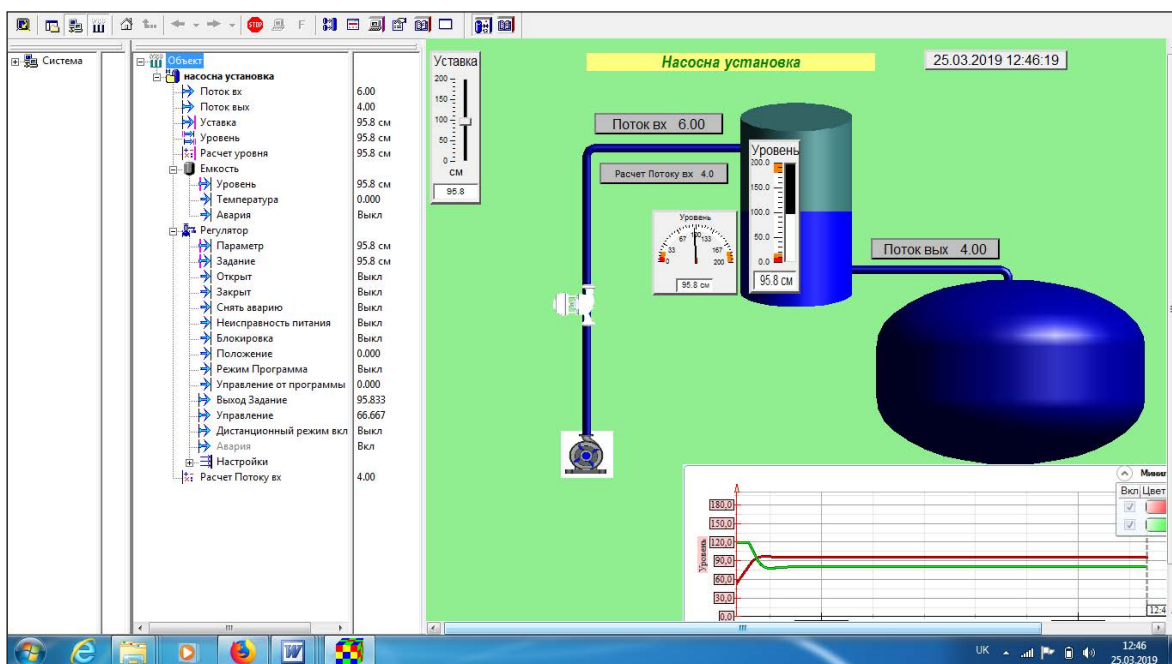


Рис. 3. Вид экрана с відкритими командними вікнами

раторів технологічних процесів в сільському господарстві.

Інформація про значення параметрів технологічного процесу, що вивчається, повинна бути надана в такому вигляді, щоб майбутній фахівець швидко визначив загальний стан процесу. З цією метою, окрім відображення значення величини у вигляді тексту, можна використовувати різного типу зміни властивостей графічного об'єкта, зокрема:

- кольору;
- тексту;
- видимості;
- вигляду зображення;
- геометричних розмірів;
- заповнення;
- позиції на екрані;
- кута повороту.

Анімація кольору використовується для показу стану змінної процесу або обладнання чи агрегату.

Яскраві червоні та жовті кольори заведено використовувати для сигналізації відповідно аварійного та передаварійного стану, а всі інші – для уточнення діапазону робочого стану. Сьогодні більшість компаній-розробників рекомендують використовувати як фонові кольори саме білий, чорний та відтінки сірого. Інші кольори рекомендують використовувати для виділення станів елементів, на які особливо треба звернути увагу, або для розрізнення елементів між собою (трубопроводи з різною рідиною, шнеки, норії, графіки на трендах тощо).

Так, наприклад, для відображення стану дискретної змінної (типу увімкнено/вимкнено) можна використати два кольори: зелений – для позначення стану «увімкнено», а сірий – для стану «вимкнено», або пару білий/темно-сірий. У будь-якому випадку призначення кольорів необхідно заздалегідь погодити у всіх мнемосхемах технологічних процесів, що вивчаються здобувачами освіти.

Стан аналогової змінної теж можна показати у вигляді зміни кольору елемента або його частини. У цьому випадку колір може вказувати на діапазон, у якому знаходиться значення змінної (див. Рис. 4.). У такий спосіб під час аналізу стану технологічних параметрів процесу студент може швидко орієнтуватися, чи знаходиться змінна в нормі або в якому технологічному режимі знаходиться установка, технологічна лінія чи весь комплекс. Зміна кольору елемента також часто використовується для сигналізації.

Стан періодичного процесу також може відображатися у вигляді різних кольорів. Так, стани

«ПУСК», «СТОП», «БЛОКУВАННЯ», «ПАУЗА» можуть відображатися на одному й тому самому елементі у вигляді однойменних написів з різним кольоровим підсвічуванням. Крім того, активний етап процесу можна показати на діаграмі станів у вигляді яскравого елемента.

Поряд з кольором та текстом нерідко використовується миготіння. Цей тип анімації в основному призначений для привертання уваги до події, що виникла та потребує відповідного рішення та дії. Найчастіше миготіння використовується в підсистемі тривоги, де фахівець повинен підтвердити факт, що він побачив тривогу.

Одним із найбільш наочних способів представлення аналогової величини є показ ступеня наповненості фігури у відсотковому відношенні (залівки). На рис. 3, 4 показано приклад заливки водонапірного котла насосної установки як відображення його рівня наповнення.

Хоч інтуїтивно заливка підходить для відображення рівня заповнення, анімацію заповнення використовують для будь-яких аналогових змінних процесу. Як правило, для цього в засобах SCADA/HMI доступні стандартні елементи, які заведено називати стовпчиковими діаграмами, або гістограмами, тощо. Стовпчикові діаграми – такі, на яких, окрім самого стовпчика, показано вимірювальну шкалу, а також відображено аварійні та попереджувальні межі, щоб майбутній фахівець бачив, у якому діапазоні зараз знаходиться величина.

З допомогою анімації руху по вертикалі чи по горизонталі можна показувати як значення вимірюваної величини, так і значення уставки (заданого або бажаного значення).

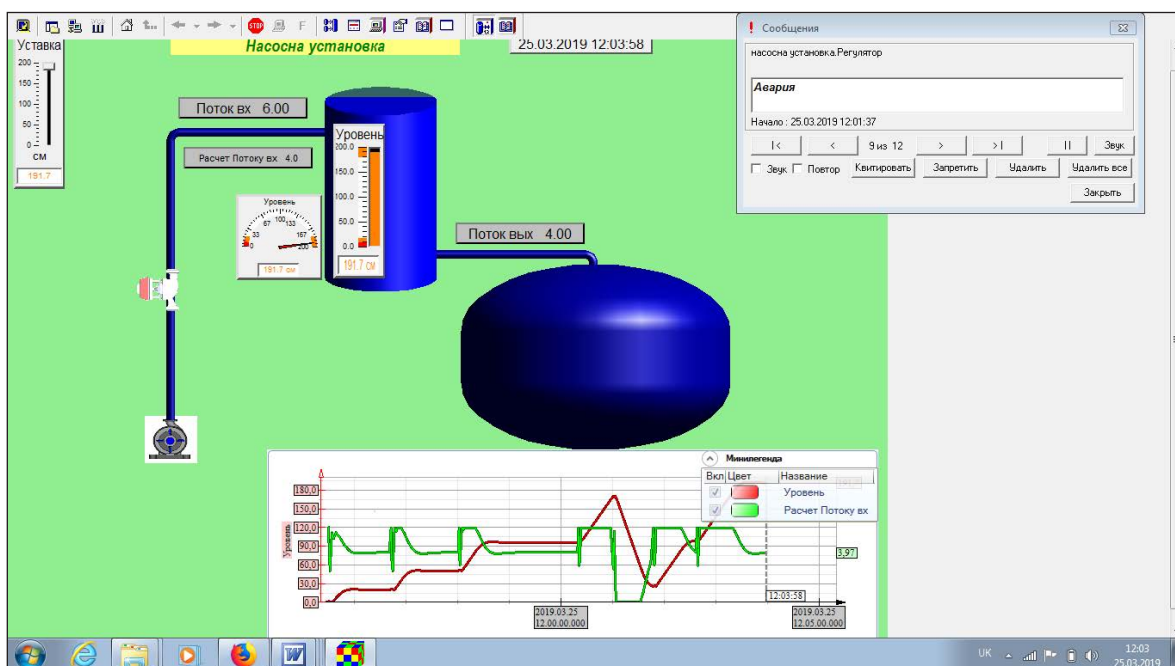


Рис. 4. Відображення граничних (аварійних) режимів роботи установки на мнемосхемі зміною кольора

Анімація обертання (зміна кута повороту), як правило, використовується в стрілкових індикаторах. Цей тип графічних елементів інтуїтивно зрозумілий студентові, а така інформація швидко сприймається. Комбінація з анімацією кольору поліпшує процес сприйняття.

Для відображення тенденції зміни значення технологічних змінних використовуються самописці, які також називають трендами реального часу. Так, на рис. 4. показано процес побудови таким самописцем графіків зміни рівня у напірному котлі та вхідного потоку з відміткою заданих значень у вигляді прямокутників, зафарбованих зеленим та червоним кольорами. На цій мнемосхемі самописець дає оператору уявлення про зміну вхідного потоку закачуваної рідини, оскільки різке його підвищення або падіння може вказувати на вихід з ладу автоматичного регулятора. Слід зазначити, що в даному випадку абсолютна величина рівня не має такого значення, як його зміна в часі.

Сучасні програми SCADA/HMI дають можливість, залежно від значення змінних, вмикати або вимикати мультимедійний контент, наприклад фільми, аудіо або різного типу анімацію GIF, Flash тощо. Однак не слід зловживати цими засобами, тому що їхнє надмірне використання тільки погіршує процес сприйняття інформації та адекватну оцінку стану процесу.

Висновки та пропозиції. Отже, використання програмного забезпечення SCADA/HMI у рамках наскрізної підготовки майбутніх фахівців дозво-

ляє забезпечити наочність як етапів проектування автоматичних систем керування технологічними процесами, так і самої технології сільськогосподарського виробництва, що дає змогу цілісного сприйняття навчального матеріалу та системності навчання. Підготовка фахівців із застосуванням такого роду засобів навчання дозволяє підвищити рівень компетентності студентів під час експлуатації сучасних АСК сільськогосподарських комплексів та розумінні місця виробничого процесу у загальній структурі сільськогосподарського виробництва.

Список використаної літератури:

1. Вовк Б.І., Опанасенко В.П. Інформаційно-комунікаційні технології в організації самостійної роботи майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ як умова формування самоосвітньої компетентності. *Науковий вісник Мукачевського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачево, 2017. № 1 (5). С. 72–76.
2. Ігнатенко С.В., Єрмоленко Є. І. Віртуальні динамічні моделі як засіб формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2014. Вип. 43. С. 178–182.
3. Ковальчук В.І., Кириченко М.О., Сергеева Л.М. Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства: кол. монографія. Київ, 2018. С. 133–157.

Opanasenko V. Practical aspects of MasterSCADA using in the educational process of intending vocational teachers training

The author of the article dwells on the peculiarities of using MasterSCADA instrumental software in the educational process aimed at learning special subjects of the cycle of vocational training such as: "Agricultural and reclamation machines"; "Electric drive and electricity usage with the basics of agriculture automation"; "Technology of production and processing of crop products"; "Technology of production and processing of products of livestock" by intending teachers of professional training. In the process of their training it allows to provide visibility of both the stages of automatic control systems of technological process designing and the technology of agricultural production itself. In his opinion, the above mentioned steps will ensure the integrity of the perception of the educational material and will make systematic the process of training whereas teaching specialists when such aids are used in the process of training can increase the level of students competence to operate modern automated agricultural systems and to understand the place of production process in the overall structure of agricultural production.

The author also gives a list of the most commonly spread foreign SCADA programs in Ukraine, their functional capabilities for the realization of the tasks of automated workplaces of process operators, and reveals the practical aspects of the use of SCADA/HMI instrumental software tools which simulate automated process control systems, for example, of the program MasterSCADA

The author determines that the use of these programs in the process of teaching the intending specialist during their studying special subjects of the cycle of professional training allows: to improve the perception of the flow of technological processes from separate equipment, workshop to the entire production complex or factory; to intensify educational and cognitive activity of students; to carry out experimental research of technological processes under different conditions (artificial or natural) both at classroom lessons and in the process of their self-studying; to provide an opportunity to control the process and level of mastering the educational material; to develop the independence of intending specialists at all stages of work with automated workplaces; to implement interdisciplinary connections; to introduce distance learning forms; to prepare specialists for analysis, decision-making and implementation of appropriate actions in emergency and extraordinary situations at the workplace.

It is also considered the graphical subsystem of the automated workplace of the MasterSCADA program operator with its ability to display the pages of technological processes (mimicry), trends, alarms, other official information, as well as the usage of color animation, movement on the example of a pumping station.

Key words: teacher of professional training, graphical human-machine interface, SCADA/HMI, MasterSCADA psychological condition, leading factors, research activity, research skills.

М. С. Пилявецьспеціаліст вищої категорії, викладач-методист,
заступник директора з навчально-методичної роботи
Вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ З ПРОФЕСІЙ «ЕЛЕКТРОГАЗОЗВАРНИК», «МОНТАЖНИК САНІТАРНО-ТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ І УСТАТКУВАННЯ»

У статті висвітлено основні напрями та умови реалізації Державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з робітничих професій «електрогазозварник» та «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» (2018 рік) на прикладі Вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці. Окреслено проблеми, які постають перед навчальним закладом та педагогами під час формування навчально-плануючої документації (робочих навчальних програм, планів, тощо) за модульним принципом. Також, описано особливості створення навчально-матеріальної бази для підготовки робітничих кадрів з відповідних професій, що сприяє розширенню можливостей формування ключових та профільних компетентностей, насамперед, шляхом використання інноваційних педагогічних та виробничих технологій. Розкрито сутність проблем та завдань, які постають перед педагогами-практиками в процесі реалізації ефективної підготовки учнів на основі компетентнісного підходу за модульним принципом; проаналізовано якісний склад педагогічних працівників, що забезпечують підготовку з відповідних професій. Проведено дослідження щодо впливу сформованого освітнього середовища на рівень навчальних досягнень учнів з професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки за вищезгаданими професіями. Крім того, зазначено особливості співпраці між закладами професійної (професійно-технічної) освіти та роботодавцями з питань формування змісту модулів та вимог до підготовки висококваліфікованих робітників, задля підвищення рівня конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Проаналізовано тенденцію зміни якості підготовки учнів за останні три роки з професій «електрогазозварник», «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування», тобто окреслено особливості впливу окремих складників навчально-виховного процесу (модернізація навчально-матеріальної бази, зміст навчальних модулів, якісний склад педагогічних працівників) на рівень навчальних досягнень учнів. Зазначено шляхи удосконалення підготовки робітничих кадрів згідно з Державними стандартами професійно-технічної освіти з професій будівельного профілю.

Ключові слова: Державний стандарт професійно-технічної освіти, стандартизація, професії «Електрогазозварник», «Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування», навчальні модулі, професійні компетентності, кваліфікаційна характеристика, рівні професійної освіти, висококваліфікований робітник.

Постановка проблеми. В Україні забезпечено правове регулювання питань функціонування системи освіти, всіх її рівнів і підсистем, діяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм навчання [4, с. 1]. Поточний етап розвитку професійно-технічної освіти висуває підвищені вимоги до випускників відповідних закладів освіти, які мають бути озброєними новітніми виробничими методами та технологіями, бути творчо мислячими фахівцями [2, с. 4]. Модернізація змісту саме професійно-технічної освіти передбачає, на основі проведеного моніторингу ринку праці, розроблення Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. І тут важливим аспектом є оновлення змісту Державних стандартів професійно-тех-

нічної з різних професій. Власне стандартизація професійної освіти – це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, забезпечує перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів з цілями їхньої компетентісно-орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних (професійно-технічних) навчальних закладах засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами [9, с. 4–5]. Відтак, для вдалої реалізації Державних стандартів серед їх розробників мають бути педагоги-практики, які безпосередньо беруть

участь у підготовці висококваліфікованих робітників. Крім того, саме вони, на основі розроблених навчальних планів і робочих навчальних програм, забезпечують якісну підготовку робітничих кадрів. Ось тут постає проблема: як розробити робочі навчальні програми, на основі компетентнісного підходу, щоб врахувати інноваційність змісту освітніх та виробничих напрямів, якість засвоєння професійних профільних компетентностей?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами оновлення змісту професійно-технічної освіти, методології її розвитку займалися Р.С. Гуревич, Н.Г. Ничкало, В.Г. Кремень, Н.В. Кузьміна, С.М. Ніколаєнко, В.О. Радкевич, В.В. Паржницький, М.С. Кучинський, К.Б. Мірошніченко, О.В. Овчинников, З.Н. Курлянд та інші.

Авторами розроблених Держстандартів з професії «Електрогазозварник» є А.І. Лученко, Є.І. Савенко, О.М. Багмут, А.В. Бакалов, О.М. Манжура, С.Г. Рубанович, Л.А. Тимошенко. А з професії «Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» є В.В. Гріненко, О.М. Багмут, М.С. Поджарий, А.І. Романюк, В.О. Сашко, О.В. Гачук, Ю.Ю. Глушко, В.М. Кузьніченко, Т.М. Терещенко. Разом з тим викладач Вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці Дремлюга С.О. та майстри виробничого навчання Антонюк М.А., Шимко М.В. брали участь в апробації Державних стандартів із зазначених професій.

Мета статті. Метою статті є опис основних засад реалізації професійних стандартів з відповідних професій у вищому художньому професійно-технічному училищі № 5 міста Вінниця. Адже підготовка висококваліфікованих робітників включає первинну професійну підготовку, перепідготовку та підвищення професійної кваліфікації. Загалом підготовка за кожною професійною кваліфікацією ґрунтується на компетентнісному підході та структурується за модульним принципом [7, с. 3–4].

Розробка робочих навчальних програм передбачає окреслення основних шляхів реалізації Державних стандартів із зазначених професій. Зокрема, це розподіл навчальних модулів та профільних компетентностей в календарному плануванні (навчально-тематичний план професійного модуля); погодинний розподіл блоків тем, що входять до складу відповідних модулів та відповідають певним робітничим розрядам; критерії оцінювання, навчальна література. Для забезпечення проходження виробничого навчання та виробничої практики, то важливим є пошук відповідних об'єктів (підприємств будівельного профілю), де є теж необхідні умови для формування тих компетентностей, які передбачені плануванням та вимогами змісту освіти.

Виклад основного матеріалу. З огляду на досвід створення професійних стандартів і кваліфікацій у високорозвинених країнах, особливої актуальності набувають нові підходи до розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти в нашій країні: використання модульно-компетентнісного підходу, який орієнтований на результат у конкретному виді професійної діяльності; функціональний аналіз професійних та особистісних компетентностей, які є потрібні на ринку праці, розподілені за кваліфікаційними рівнями та модулями; наближення сфери праці та сфери підготовки кадрів через встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей; професійні стандарти є однією з найважливіших складників національних систем кваліфікацій і передумовою формування національної рамки кваліфікацій, адаптованої до європейської [6, с. 132–133].

Під час вирішення завдань щодо реалізації певних інновацій у системі професійної освіти та у процесах стандартизації освіти на основі компетентнісного підходу педагоги професійного навчання мають: забезпечувати міжгалузеву комунікацію (інтегрувати професії); здійснювати управління проектами й процесами; проявляти міжкультурність і відкритість (знаходити способи розв'язання проблеми на основі аналізу досвіду інших країн і культур); усвідомлювати результати діяльності на рефлексивній основі; бути мережною особистістю (масштабно використовувати інформаційно-комунікаційні технології); конструктивно працювати в команді, в тому числі й в умовах невизначеності, у швидкозмінюваних ситуаціях тощо [1, с. 54–57].

Підґрунтям для вдалої реалізації сучасних Державних стандартів з професій «електрогазозварник» та «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» має бути доцільно розроблена навчально-плануюча документація.

Розробка та реалізація робочих навчальних планів і програм, на основі стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з відповідної робітничої професії – першочергове завдання педагога-практика. Робочі навчальні плани за професіями для певного ступеня професійно-технічної освіти (далі – робочі навчальні плани) – це документи, розроблені відповідно до типових навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників з кожної професії (далі – типові навчальні плани), що містять код і професійну назву роботи (спеціальності) освітній рівень вступника до ЗП (ПТ)О, строк навчання, графік навчально-виробничого процесу, зведені дані загального фонду навчального часу в тижнях, перелік навчальних предметів та кількість годин, відведених на них, послідовність їх вивчення, загальний фонд навчального часу, терміни контролю знань, умінь і навичок

учнів, слухачів, планований рівень професійної кваліфікації випускника [5, с. 4–5]. Таким чином, викладачі та майстри виробничого навчання розуміють всю цілісну картину підготовки майбутнього фахівця, мають погоджені напрями діяльності за професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, які є невіддільними складниками цілісного процесу.

Розроблені робочі навчальні програми з професійно-теоретичної підготовки за професією «Електрогазозварник» реалізуються в кабінеті професійно-теоретичної підготовки з «обладнання та технології зварювальних робіт», а ось лабораторно-практичні заняття відбуваються у лабораторії сучасного зварювання, яка оснащена тренажерами, що імітують різні види зварювання.

Робоча навчальна програма з професійно-практичної підготовки – це документ, що визначає зміст і обсяг професійних знань, умінь, навичок учнів, слухачів та способи та методи їх формування, розроблений майстром виробничого навчання ЗП(ПТ)О, погоджений відповідною методичною комісією [5, с. 6–7]. Відтак майстром виробничого навчання складається перелік навчально-виробничих робіт, який містить завдання для учнів відповідно до робочої навчальної програми професійно-практичної підготовки. Варто зауважити, що уроки виробничого навчання проходять не лише у майстерні, а й на виробництві. І ось тут перед майстром виробничого навчання постає важливе завдання – забезпечити належний рівень підготовки, відповідно професійно-практичної програми з урахуванням зазначеного переліку навчально-виробничих робіт на будівельному підприємстві, з першочерговим дотриманням усіх правил охорони праці та безпеки життєдіяльності, з правильною організацією робочого місця учня та наявними інструментами й матеріалами, що забезпечить якісне формування тих чи інших профільних компетентностей. Вибір правильного об'єкта – запорука успішного проходження виробничої практики чи навчання на виробництві.

Розроблення методичного забезпечення покладене, насамперед, на голову методичної комісії, викладача відповідних навчальних предметів «спеціаліста вищої категорії», «викладача-методиста» Дремлюгу С.О., який розробив комплекти планів-конспектів уроків з відповідних професій, дидактичні завдання (тести, он-лайн-опитування на власному сайті, вікторини, різноманітні завдання з кожної теми, презентації power point та грезі з демонстрацією малюнків, схем, відеотеку з фрагментами певних технологічних процесів).

Водночас впровадження компетентнісного підходу в реалізації професійних стандартів відповідних професій тісно пов'язане з формуванням ключових компетентностей загальноосвітньої підготовки (спілкування рідною мовою, математична,

інформаційно-цифрова, компетентності, уміння вчитися протягом життя, тощо). Такий підхід особливо яскраво демонструється під час проведення бінарних та інтегрованих уроків («обладнання та технологія зварювальних робіт» і фізика, тощо). Викладачі професійно-теоретичної та загальноосвітньої підготовки ВХПТУ № 5 м. Вінниця давно зрозуміли, що поєднання професійних та загальноосвітніх знань формує той фундамент, що максимально вдало забезпечує розвиток здібностей учнів, мотивує їх до опанування відповідними компетентностями з різних предметів.

З професії «Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» у ВХПТУ № 5 м. Вінниця створено навчально-практичний центр (на основі реалізації державно-соціального партнерства), відкриття якого відбулося на початку 2018 року. Завдяки проведенню уроків теоретичного та виробничого навчання у Центрі забезпечується реалізація основних модулів згідно з професійним стандартом. Навчальний модуль – логічно завершена складова СП(ПТ)О, що формується на основі кваліфікаційної характеристики та професійного стандарту, потреб роботодавців, сучасних технологій та новітніх матеріалів [7, с. 3]. Професійний стандарт включає три групи компетентностей: загальнопрофесійні, ключові та професійні. Саме формування професійних профільних компетентностей (монтаж та демонтаж водопостачання; налагодження, випробування і здача в експлуатацію систем газопостачання, каналізації; розведення систем опалення, укладання теплої підлоги, тощо) забезпечується під час проведення уроків виробничого навчання в Центрі з сучасним оснащенням. Варто зауважити, що кабінети професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки є суміжними, а робоче місце викладача та майстра виробничого навчання спільне, однак поділене на секції. Такий підхід до безпосередньої організації роботи педагогів дозволяє їм забезпечувати тісний взаємозв'язок теоретичного та виробничого навчання. Сучасний зміст модулів та забезпечення їх реалізації – підвищують якість підготовки сучасного висококваліфікованого робітника, розширюють його можливості подальшого працевлаштування в Україні та за її межами.

Принцип розробки робочої навчальної програми з професії «Електрогазозварник» також полягає в поділі навчального матеріалу на великі блоки – модулі, зміст яких відповідає Державному стандарту із зазначеної професії, однак певні зміни можна вносити, з огляду на замовлення роботодавців. Крім того, в робочій навчальній програмі окремо виділяються профільні компетентності, якими учні мають опанувати під час проходження певного модуля. Викладачі та майстри виробничого навчання сумісно готують навчально-

методичне, дидактичне забезпечення до кожного модуля, задля забезпечення умов формування тих чи інших профільних компетентностей (плани-конспекти уроків, інструкційно-технологічні картки, завдання для самоконтролю, тести тощо). Водночас також важливе значення має навчально-матеріальна база, де здійснюється проведення уроків теоретичного та виробничого навчання. Безпосереднє проведення уроків виробничого навчання відбувається у майстерні електрогазозварників, яка оснащена передусім притяжною-втяжною вентиляцією аби запобігти потраплянню в організми учнів шкідливих сумішей газів, що виділяються під час проведення зварювальних робіт. Крім того, в майстерні є сучасні інвектори, що працюють на постійному струмі, а це полегшує процес зварювання та сприяє виконанню відповідних зварювальних робіт більш якісно. Також майстерня нараховує 15 робочих місць, які відокремлені прозорою шторою, що затримує УФП, а також дає можливість майстру виробничого навчання, не відволікаючи учня від роботи, контролювати хід виконання того чи іншого практичного завдання. Робоче місце учня містить стіл з різними видами кріплень (тримачі для електродів, молотків, тощо) та низка пристосувань для зварювання в різних просторових проекціях. Майстерня електрогазозварників ВХПТУ № 5 м. Вінниця оснащена сучасним плазмолізом, що дозволяє легко розрізати різні види металевих конструкцій. Уроки теоретичного навчання проходять в лабораторії сучасного зварювання, яка оснащена тренажерами ДТС-02 для навчання й тренування майбутніх електрогазозварників. В процесі опанування навичками зварювання в лабораторії наголос робиться на створенні для учнів можливостей здобувати все більш глибокі знання, і оцінювати – як застосовують набуті знання, вміння та навички в реальних ситуаціях. Процес оцінювання є досить об'єктивним, проходить автоматично, залежно від якості імітаційного виконання тих чи інших видів зварювальних робіт, що передбачені робочою навчальною програмою. Обладнання лабораторії, поза сумнівом, потенційно розширює обсяг і різноманітність інформації, доступної учням, зближує теоретичне та практичне навчання, сприяє швидшому та ефективному формуванню профільних компетентностей. Прикладом цього може бути вивчення видів зварювання простих деталей з використанням інтерактивного тренажера зварювальника ДТС-02, завдяки чому учні мають можливість: моделювати процеси ручного дугового зварювання покритими електродами; моделювати процеси зварювання електродом, що плавиться в середовищі захисних газів; електродом, що не плавиться в середовищі інертних газів з присадкою та без неї; вводити вихідні дані імітаційного зварювального процесу в діалоговому режимі;

здійснювати навчання навичкам збудження дуги й підтримання нормативної довжини дугового проміжку; здійснювати навчання та формування навичок підтримання правильних кутів нахилу електрода зварювального інструмента, оптимальної швидкості зварювання, правильного теплового режиму зварювальної ванни; виконувати обробку техніки переміщення імітатора ручного інструмента в процесі зварювання щодо об'єкта зварювання; відображати на екрані монітора комп'ютера поточні параметри імітаційного зварювального апарата; здійснювати зворотний зв'язок з учнями безпосередньо під час виконання процесу зварювання, шляхом автоматичної подачі звукових сигналів («звукова підказка») й тим самим оперативно коректувати їх дії; контролювати правильність проведення зварювального процесу як за окремими параметрами (довжина дугового проміжку, кути нахилу електрода зварювального інструмента, швидкість здійснення зварювального процесу, тепловий режим зварювальної ванни), так і всього процесу загалом; проводити статистичну обробку результатів тренажера; отримувати оцінку якості виконання імітаційних зварювальних робіт шляхом введення елементів експертної системи; документально реєструвати результати тренажера у вигляді табличної та графічної інформації на оптичному, магнітному й паперовому носіях, що дозволить здійснювати контроль за динамікою формування навичок в учнів. Під час роботи з тренажерами відбувається економія великої кількості електродів.

Таким чином, у ВХПТУ № 5 м. Вінниці створена відповідна навчально-матеріальна база, яка забезпечує опанування професією, досягнення учнями відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів з професій «Електрогазозварник», «Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування». Врешті-решт закономірно, що модернізована система професійної освіти не може відмовитися від формування в учнів цілої низки якостей, яких вимагало виробництво в усі часи, зокрема: виховання виробничої та технологічної дисципліни; прищеплення бережного ставлення до обладнання й інструментів; уміння застосувати на практиці отримані теоретичні знання; формування глибоких і міцних знань про технології виробництва, про організацію праці – в обсязі, необхідному для опанування професією і подальшого зростання виробничої кваліфікації. Мова про те, що не варто відмовлятися від передових, прогресивних ідей педагогічного досвіду підготовки кваліфікованих робітників [3, с. 9]. І як результат – постійне оновлення педагогічного та виробничого змісту навчально-виробничого процесу.

Важливим результатом впровадження соціального партнерства та реалізації Держстандартів у створених умовах є рівень задоволеності учнями

від теоретичного та виробничого навчання, який за останні роки зріс на 28% (за результатами анкетування учнів випускних груп). Майже 90% опитаних випускників стверджували, що задоволені сформованими компетентностями, набутими знаннями, вміннями та навичками у ВХПТУ № 5 м. Вінниця та планують реалізувати себе за фахом. А ось 61% опитаних випускників з відповідних професій запевнили, що порекомендують своїм знайомим здобувати освіту саме у ВХПТУ № 5 м. Вінниця. Паралельно проводилося анкетування батьків учнів, що здобувають освіту в училищі за відповідними професіями. 72% опитаних батьків задоволені співпрацею з керівництвом, викладачами та майстрами виробничого навчання. В умовах сучасної демографічної кризи, ефективна профорієнтаційна робота – запорука успішної комплектації груп та виконання плану – набору на поточний навчальний рік.

Висновки та пропозиції. Отже, результативність реалізації професійних стандартів на основі компетентнісного підходу відбиває динаміка рівня навчальних досягнень учнів з професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. Зокрема, за I семестр 2018 року з професійно-практичної підготовки, третього та четвертого (достатнього і високого) рівня навчальних досягнень досягли 96% учнів з професії «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» та 94% з професії «електрогазозварник». А ось з професійно-теоретичної підготовки це показник дещо нижчий – 87% з предмета «обладнання та технологія зварювальних робіт» й 88,2% – з предмета «монтаж санітарно-технічних систем і устаткування». Кількість учнів, які б отримали бали початкового рівня відсутня. Крім того, загальний якісний показник з професійно-практичної підготовки за останні три роки не був нижчим 90%, а з професійно-теоретичної не сягав менш як 85%. Варто зауважити, що учні училища систематично беруть участь у конкурсах фахової майстерності та мають відповідні відзнаки. Всі ці показники дають можливість стверджувати, що ВХПТУ №5 м. Вінниця має всі необхідні умови для реалізації Державних стандартів з відповідних професій, саме на основі компетентнісного підходу, а створене освітнє середовище сприяє їх ефективному формуванню. Якісний показник педагогічного складу, який залучений в реалізації підготовки з відповідних професій, теж є досить високого рівня, що надає підстави поширювати набутий педагогічний досвід в межах Вінницької області та України.

Загалом забезпечення активного функціонування ЗП(ПТ)О – важкий, багатогранний процес, що включає низку функцій, обов'язків, а також містить в собі певні особливості взаємодії з працівниками, учнями, їх батьками та створення належного середовища для праці й навчання

учнів. Важливим завданням сучасного закладу професійної (професійно-технічної) освіти є створення умов для залучення закордонних партнерів та розвиток державно-соціального партнерства. В перспективі необхідним є розгляд головних складників сучасної європейської освітньої стратегії – намагання зберегти та підвищити рівень освіти, забезпечити кожного сучасного випускника достатньою за обсягом і змістом компетентністю, яка б гарантувала його індивідуальні успіхи на ринку праці. Високкокваліфіковані робітничі кадри, за будь-якого рівня розвитку економіки та суспільства, є необхідним інструментом у розбудові держави. Адже розвиток системи професійної освіти, удосконалення її методики та теорії можливий за умови спільних зусиль усіх європейських країн водночас у трьох стратегічних напрямках удосконалення: поліпшення її якості та ефективності; співпраця з роботодавцями, підприємцями, благодійними організаціями; відкритості систем освіти.

Список використаної літератури:

1. Кравець С.Г. Проектна культура педагогів у реалізації сучасних стратегій стандартизації професійної освіти. Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції, присвяченої 25-річчю НАПН України «Розвиток професійної культури майбутніх фахівців : виклики, проблеми, перспективи» (м. Київ, Ірпінь, 27 квітня 2017 р.) / за заг. ред. В.О. Радкевич, Л.М. Петренко. Павлоград : ІМА-прес, 2017. С. 54–57
2. Модернізація змісту професійної освіти і навчання : теорія і практика : монографія / М.А. Вайнтрауб, А.М. Романова, І.А. Мося, Я.Ю. Білоконь та ін., за наук. ред. М.А. Вайнтрауб. Київ : 2015. 328 с.
3. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П.Г. Лузан, В.В. Ягупов, Г.І. Лук'яненко, Т.В. Пятничук, М.І. Михнюк. Київ : 2015. 255 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013.
5. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30 травня 2006 р. № 419,; із змінами внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки України № 731 від 05 серпня 2008 р., № 1019 від 10 листопада 2008 р., №746 від 10 липня 2015 р.
6. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л.П. Пуховська, А.О. Ворначев, С.В. Мельник, Ю.І. Кравець. Київ : «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.
7. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з робітничої професії «Монтажник сані-

- тарно-технічних систем і устаткування»: СП(ПТ) О 7136.Ф.43.22-2018 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2018 року №1289.
8. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з робітничої професії «Електрогазоварник»: СП(ПТ)О 7212.С.28.00-2018 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2018 року № 1281.
9. Стандартизація професійної освіти: теорія і практика; монографія / А.А. Каленський, П.Г. Лузан, Н.М. Ваніна, Т.М. Пащенко, С.Г. Кравець, Т.В. Пятничук ; За наук. ред. А. А. Каленського. Житомир : «Полісся», 2018. 256 с.

Pyliavets M. Competent approach in the realization of the state standards of the of the professions “electric welder”, “installer of sanitary-technical system and equipment”

There are outlines of the main directions of implementation of the State standards (vocational) education from the working professions as “electric gas welder”, “installer of sanitary-technical system and equipment” on example of High Art Vocational School № 5 Vinnitsa in the article. The problems by the educational institution and educators during the formation of planning documents (working curricula, plans, etc.) on a modular basis are faced. In particular, the peculiarities are described a training material base for the preparation of workers from the corresponding professions, which contributes to the expansion of opportunities for the formation of key and professional competent through the use of innovative pedagogical and production technologies. The problems and tasks which practice teacher in the process of realization of qualitative preparation of students on the basis of the competent approach on the modular principle are revealed. The research was carried out on the influence of the developed educational environment on the level of academic achievement of students from the professionally-theoretical and vocational-practical training on the above-mentioned professions. Moreover, the peculiarities of cooperation between the instions of professional (vocational) education and employers regarding the dormation of the modules content and requirements for the training of highly skilled workers are indicated, in order to increase the level of competitiveness of graduates in the labor market. The tendency of the change in quality of the training of students during the last three years from the professions “electric gas welder”, “installer of sanitary and technical system and equipment”, has been analyzed, that is, features of the separate components of the educational process (modernization of the educational and material basis, the content of the training modules, the qualitative composition of the pedagogical workers) to the level of academic achievement of students are influenced. The ways of improvement of training working frames to the State standards of vocational education from professions of constructive profile are indicated.

Key words: state standard of vocational education, standardization, professions “electric welder”, “installer of sanitary-technical system and equipment”, training modules, professional competent, qualification characteristic, level of professional education, highly skilled worker.

Ю. Ю. Руденко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені В. В. Винниченка

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглянуто теоретичні аспекти професійної самореалізації майбутнього соціального працівника. Професійна самореалізація визначається взаємним впливом індивідуальних особливостей людини та соціального середовища в процесі здійснення трудової діяльності. Це засвоєння людиною професійних цінностей, набуття професійного досвіду, професійних та соціальних зв'язків, реалізація своїх здібностей, інтересів та потреб в процесі здійснення професійної діяльності.

Професійне самовизначення є частиною особистісного, вони нерозривно пов'язані та взаємодіють один з одним. Спочатку особистість визначає цінності, мотиви та потреби, які орієнтують її на вибір професії. Такі особистісні чинники, як уміння організувати свою діяльність, досягати успіху у взаємодії з людьми, гнучкість поведінки та незадоволеність собою стимулюють розвиток потреби до професійного зростання. Людина засвоює знання, вміння та навички, які необхідні для вирішення професійних завдань. А вже потім починає реалізовувати нагромаджений інтелектуальний досвід в межах професійного потенціалу, формує професійну майстерність і компетентність.

Професійна самореалізація майбутніх соціальних працівників має свої особливості. Робота соціального працівника передбачає ідентифікацію особистості з професією, злиття з діяльністю, за якого професійні риси починають проявлятися в усіх інших сферах життєдіяльності й визначають характер ставлення особистості до навколишнього середовища.

Також у статті визначено структуру професійної самореалізації майбутнього соціального працівника (професійне самовизначення, професійний розвиток, професійне становлення) та функції (ціннісно-орієнтаційна, виховна, гедоністична, пізнавальна, технологічна, комунікативна, управлінська, правова, духовно-моральна, естетична, валеологічна, розвивальна та економічна).

***Ключові слова:** самореалізація, професійна самореалізація, соціальна робота, соціальний працівник, функції професійної самореалізації, структура професійної самореалізації.*

Постановка проблеми. В епоху соціально-економічних змін у нашому суспільстві соціальна робота набуває особливого значення. Зростання груп ризику, злочинності, числа людей без певного місця проживання, безробітних вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців в області соціальної роботи.

Діяльність соціального працівника визначена специфікою соціальної ситуації у суспільстві: низьким рівнем соціальної активності молоді, особливістю характеру взаємин старшого і молодшого поколінь, збільшенням кількості асоціальних груп, зміною цінностей або нехтуванням цінностей попередніх поколінь, низьким рівнем життя, невмінням адаптуватися та знаходити вихід у складних життєвих ситуаціях. Все вищезгадане – це соціальний запит суспільства соціальному працівникові. Така ситуація вимагає якісної підготовки фахівця, здатного швидко реагувати на зміни в соціальній ситуації, що володіє новим типом мислення, орієнтованим на індивідуально-творчий стиль професійної поведінки, потреби самостійно вибирати стратегію і тактику дій в мінливих соціально-педагогічних умовах.

Тому проблема підготовки майбутніх соціальних працівників з високим рівнем духовної культури та готовності до професійної самореалізації є досить актуальною у наш час. Впливає необхідність спеціально організованої навчально-виховної системи вищого навчального закладу на засадах особистісного, ціннісно-орієнтаційного розвитку з напрямом на досягнення високих результатів у професійній діяльності та реалізації в ній. Тому **метою статті** є вивчення та аналіз проблеми професійної самореалізації майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядають такі вчені: С. Архипова, В. Васильєв, О. Карпенко, В. Поліщук, О. Холостова та інші. Аналізу та осмисленню самореалізації особистості приділяють увагу М. Боришевський, Т. Вівчарик, М. Гасюк, Ю. Долінська, А. Зарицька, А. Ковальова, І. Краснощок, І. Лебедик, С. Максименко, І. Сірак, В. Радул, Г. Тимошук та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поняття «самореалізація» визначається як реалізація людиною активності в значущих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин – спілкуванні, навчанні, творчості, професії, сім'ї, вихованні дітей, дружбі, любові, громадському житті, політичній кар'єрі тощо [11, с. 404].

Для дослідження самореалізації особистості варто звернутися до поглядів Л. Анциферової, згідно з якими особистість, примушуючи оточення рухатися та діяти, сама перетворюється цілеспрямовано відповідно до своїх задумів. Людина переоцінює свої цінності, цінності людей, упорядковує власний внутрішній світ не тільки відповідно до логіки соціальної ситуації, але й логіки свого індивідуального розвитку, що дуже добре погоджується з внутрішньою стійкістю особистості [9, с. 11].

І. Краснощок вказує, що людина в процесі самореалізації усвідомлює те, чим вона володіє та чого вона хотіла б досягти, а також робить вибір практичних дій для втілення свого досвіду в реальну дійсність [9].

І. Бех вважає, що самореалізація як особистісне утворення є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, за якою практично здійснюється її Я (система цінностей). Самореалізація – це не сукупність певних способів діяльності чи поведінки, а цілісна діяльність і поведінка особистості. Ця функція самореалізації змушує враховувати її структуру та рівні здійснення, оскільки самореалізація властива дітям дошкільного віку, не говорячи вже про підлітковий чи юнацький вік, коли відбувається її інтенсивне розгортання, коли особистість стає суб'єктом власного розвитку, здатною до проектування власного життя.

Самореалізація особистості може бути розглянута на окремих етапах життєдіяльності людини. Ми вважаємо за доцільне звернути увагу саме на юнацький вік, етап навчання у вищому навчальному закладі, професійну самореалізацію. Оскільки одним із проявів самореалізації є професійна діяльність як специфічна форма активності особистості.

На думку Н. Пилипенко професійна самореалізація – це соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в період навчання у вищій школі та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей та обов'язків, що є невіддільним атрибутом розкриття й здійснення особистісного професійного потенціалу [8].

Основними складовими частинами професійної самореалізації особистості вважаються:

– характер ставлення до професійної діяльності;

– ступінь взаємодії та погодженості системи професійних та особистих цінностей, традицій та норм;

– характер сприйняття взаємодії з трудовим колективом;

– специфіка групових та міжособистісних трансакцій в контексті професійної діяльності;

– соціально-психологічні прояви особистості в процесі професіоналізації [2].

Ми дотримуємося такої точки зору, що професійна самореалізація визначається взаємним впливом індивідуальних особливостей людини та соціального середовища в процесі здійснення трудової діяльності. Це засвоєння людиною професійних цінностей, набуття професійного досвіду, професійних та соціальних зв'язків, реалізація своїх здібностей, інтересів та потреб в процесі здійснення професійної діяльності.

Специфіка професійної самореалізації особистості полягає в тому, що кожна професія має свої особливості, вимоги, які вона висуває до людини та їх поєднанням з індивідуальними особливостями фахівця. Тому професійна самореалізація майбутніх соціальних працівників має свої особливості.

Робота соціального працівника передбачає ідентифікацію особистості з професією, злиття з діяльністю, за якого професійні риси починають проявлятися в усіх інших сферах життєдіяльності й визначають характер ставлення особистості до навколишнього середовища.

В. Гупаловська визначає поетапну структуру професійної самореалізації:

1 етап – професійне самовизначення – усвідомлений вибір професії з врахуванням власних можливостей і здібностей, вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов. Професійне самовизначення здійснюється протягом усієї професійної діяльності, окреслюючись різними подіями (закінчення школи, професійного навчального закладу, підвищення кваліфікації, отримання іншої посади тощо) [11, с. 374]. Вибір професії робить життя визначеним. Студент прагне зробити правильний життєвий вибір, впливати на процеси життєдіяльності суспільства та відчувати вплив суспільства на собі;

2 етап – професійний розвиток – професійна адаптація, професійний розвиток, який пов'язаний з розвитком особистості взагалі, з засвоєнням нового досвіду, знань, умінь; застосування цих знань у практичній діяльності; розвиток особистості в професійній ролі; професійне самовдосконалення. Цей етап професійної самореалізації впливає на перетворення особистістю свого внутрішнього світу, творчу самореалізацію у професії;

3 етап – професійне становлення – підвищення рівня професіоналізму; набуття професійного авторитету; досягнення активності, самостійності, творчого підходу у професійній діяльності [4].

Можна стверджувати, що професійне самовизначення є частиною особистісного, вони нерозривно пов'язані та взаємодіють один з одним. Спочатку особистість визначає цінності, мотиви та потреби, які орієнтують її на вибір професії. Такі особистісні чинники, як уміння організувати свою діяльність, досягати успіху у взаємодії з людьми, гнучкість поведінки та незадоволеність собою стимулюють розвиток потреби до професійного зростання. Людина засвоює знання, уміння та навички, які необхідні для вирішення професійних завдань. А вже потім починає реалізовувати нагромаджений інтелектуальний досвід в межах професійного потенціалу, формує професійну майстерність і компетентність.

На думку Є. Федосенко умовами професійної самореалізації можуть виступати:

– об'єктивні: суспільний статус спеціаліста, адекватна соціальна політика, матеріальне становище, стимулювання праці та побутові умови;

– суб'єктивні: ставлення фахівця до професії на основі розуміння її цінності, уявлення про себе як професіонала, потреба у професійному вдосконаленні й творчому підході до професійної діяльності, психологічне самопочуття та комфортність на роботі [14].

Досягнення професійної самореалізації, на думку Г. Тимошук, забезпечується рухом у системі координат: професійне самовизначення – професійне становлення в обраній діяльності – самопроекування – самовдосконалення. На кожний з цих етапів впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні умови професійної самореалізації (подолання певних труднощів, внутрішніх суперечностей між реальним і бажаним рівнями професіоналізму тощо) [12].

У своїх працях В. Радул [9, с. 22] наголошує на тому, що основним видом діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є навчання. У цьому напрямі дієвим шляхом ефективного формування розумових здібностей і професійних навичок стає вироблення навичок до навчальної праці, педагогічно обґрунтована організація всього навчального процесу, залучення до аналітичного, творчого мислення. Під час такого навчального процесу виховується культура праці, виробляється стиль творчої діяльності, що стає однією з характеристик самореалізації майбутнього фахівця.

Ми підтримуємо думку В. Радула і наголошуємо на тому, що самореалізація майбутнього соціального працівника включає формування знань, умінь та навичок майбутньої професії, створення необхідних педагогічних умов, взаємозв'язку виховання з самовихованням та вимагає від студента активної життєвої позиції, бажання досягти вищих рівнів саморегуляції, потребу у саморозвиткові. Самореалізуючись, особистість розвивається,

оскільки протягом усього життя людина ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких стає показником поступального розвитку.

Також важливими для працівника соціальної сфери виступають ціннісні орієнтації, що закріплені життєвим досвідом, які стають для фахівця орієнтиром у ставленні до дійсності, які пояснюють цілеспрямовану готовність до відповідного роду соціальної діяльності. Оскільки соціальна робота вимагає від людини здатності до активності, вибір відповідного стилю життя на основі осмислення змісту професійної життєдіяльності, вміння вирішувати складні життєві ситуації клієнта, спілкуватися з ним, спілкуватися з професіоналами у своїй сфері, опрацьовувати нові методики та технології роботи, виробляти та відпрацьовувати власний набір професійного інструментарію.

Соціальна активність студента має бути спрямована на служіння інтересам суспільства, формувати пізнавальну активність, яка, зі свого боку, спрямована на опанування знаннями, необхідними для включення в активну трудову діяльність. Тому завданням педагогічного колективу є проектування майбутнього фахівця, його особистісно-професійного зростання зараз і в майбутньому. Для цього варто звернути увагу на структурно-функціональну модель самореалізації, запропоновану Л. Коростильовою, де автор виокремлює три блоки – «хочу», «можу» і «потрібно». Блок «хочу» містить бажання, інтереси, прагнення, що спонукають до активної життєвої позиції, тим самим демонструючи можливості самореалізації. Блок «можу» вказує на самопізнання людиною своїх можливостей та адекватне самооцінювання. І блок «потрібно» сприяє самоорганізації та саморегуляції особистості, а також визначає соціальний запит щодо людини [6, с. 58]. Для професійної самореалізації майбутніх соціальних працівників важливо враховувати вимоги самої професії (блок «потрібно»). В ст. 1 Закону України «Про соціальні послуги» вказано, що соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та надає соціальні послуги. Фахівець, який працює на посаді «соціальний працівник», повинен знати законодавство у сфері надання соціальних послуг; основи етики та професійного спілкування; зміст, форми та порядок надання послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; методи та форми соціальної роботи зі спеціальними групами клієнтів; основи психології; основи медичних та гігієнічних знань; основи економіки, права і трудового законодавства, норми охорони праці та виробничої санітарії; діловодство.

Різноманітні професійні вимоги до спеціаліста з соціальної роботи впливають з його головних функцій. На основі виділених В. Байлуком [1] функцій професійної самореалізації особистості,

хочемо схарактеризувати суть професійної само-реалізації майбутнього соціального працівника.

Важливою в професійній саморегуляції людини виступає ціннісно-орієнтаційна функція. Її основна мета – вибір тих цінностей, якими фахівець буде користуватися у своїй практичній діяльності, які стануть рушійною силою, допоможуть у виборі цілей, мотивів та засобів роботи, ставлення до колег і керівництва організацією. Ми підтримуємо думку С. Єрмакової щодо формування професійних цінностей як важливого моменту в підготовці та професійному становленні майбутнього соціального працівника, передумовою якого є зростання. Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукає людину до творчого пошуку, вдосконалює у свідомості студента умовну модель майбутньої фахової діяльності, яка слугуватиме орієнтиром для професійного саморозвитку [5].

Сучасний дослідник у галузі соціальної роботи Л. Тюптя виокремлює такі основні цінності соціальної роботи як професійної діяльності: прагнення до переваги індивіда перед суспільством; повага конфіденційності у взаєминах з клієнтами; готовність відокремити особисті почуття і потреби від професійних відносин; прагнення соціальних змін, що відповідають соціально пізнаним потребам; готовність передавати знання та вміння іншим; повага до індивідуальних і групових відмінностей, гідне оцінювання їх; прагнення до розвитку здатності підлеглого допомагати собі самому; готовність діяти від імені підлеглого, попри можливі фрустрації; прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного та розумового добробуту всіх членів соціуму; прагнення до високих стандартів особистої та професійної етики [13, с. 50].

Пізнавальна функція реалізується через пізнання вимог до себе як професіонала та через пізнання умов праці. Професійне самопізнання здійснюється з допомогою проектної технології, що включає такі етапи: діагностичний, який передбачає пізнання працівником своїх потреб і можливостей, успіхів і невдач та пояснення причин останніх, критичну самооцінку всіх цих явищ; пошукове прогнозування; цілепокладання; планування; моделювання, вибір і прийняття рішення.

Технологічна функція реалізується в безпосередньому впливі (або взаємодії) суб'єкта праці на об'єкта (предмет) праці з допомогою різноманітних засобів праці (технологій, методів, інструментів, техніки, інформації, переконання, навіювання тощо).

Реалізація технологічної функції також передбачає певну організацію виробничого процесу, що виражається, насамперед, у впорядкованості трудових дій працівника. Проте вимоги до

суб'єкта праці далеко не вичерпуються вимогами змісту праці, бо він в процесі реалізації його технологічної функції вступає в різноманітні соціальні відносини з іншими суб'єктами праці та виконує інші функції. Результатом реалізації технологічної функції трудової діяльності є основний продукт (цінність), який визначається її основною метою.

Для соціального працівника технологічна функція передбачає взаємодію фахівця з клієнтами, допомоги їм у межах «проблемної ситуації» з акцентом на усвідомлення, стимулювання й підтримку власних здібностей і ресурсів.

Комунікативна функція реалізується в процесі спілкування працівника з іншими працівниками трудового колективу, а також з представниками інших професійних і непрофесійних (недержавних) організацій з метою досягнення взаєморозуміння і прийняття на цій основі конструктивних рішень, що підвищують ефективність виконання працівником технологічної функції професійної самореалізації.

У професіях типу «людина – людина», до якої належить соціальна робота, комунікативна функція реалізується під час взаємодії соціального працівника та клієнта. Вона полягає у встановленні доцільної, конструктивної взаємодії з дитиною, батьками та іншими клієнтами, які звернулися до послуг соціального працівника. Завдання цієї функції полягає у дотриманні основних правил та норм спілкування, доборі оптимальних прийомів і засобів комунікативного впливу, попередженні та подоланні конфліктних ситуацій.

Управлінська функція або функція самоврядування пов'язана зі свідомим регулюванням працівником своєї професійної діяльності на основі розробленого проекту та професійних ціннісних орієнтацій. Основне завдання соціального працівника полягає в реалізації ідеального плану в реальні практичні дії з урахуванням усіх умов ситуації та особливостей клієнта.

Правова функція – пов'язана з уміннями соціального працівника володіти механізмами правового захисту клієнтів у різних соціальних інститутах, використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей і молоді, застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії щодо об'єктів соціальної роботи, створювати умови для підтримки віри клієнта в можливості досягнення позитивних результатів, інформувати представників різних груп про їх права та соціальні гарантії [3, с. 200].

Духовно-моральна функція пов'язана з умінням соціального працівника керувати своїми моральними цінностями щодо об'єкта (суб'єкта) своєї діяльності, а також інших суб'єктів праці в даній організації та в інших організаціях, з якими працівник вступає у взаємодію з метою оптимізувати свій процес роботи. До таких цінностей належать товариськість,

тактовність, доброзичливість, толерантність, справедливість, бажання прийти на допомогу, зрозуміти іншу людину, прагнення до самовдосконалення в особистісному та професійному аспектах, творча активність тощо [10, с. 70–71].

Естетична функція реалізується працівником, по-перше, в процесі створення речей, предметів, що володіють не тільки практичними, але й естетичними якостями, по-друге, в любові до своєї роботи. По-третє, вона реалізується під час створення сприятливого професійного середовища на основі морально-етичних цінностей і норм, правил професійного етикету.

Ця функція реалізується соціальним працівником з допомогою Етичного кодексу спеціалістів у соціальній роботі України. Етичний кодекс – це стандарт етичних принципів, ідеалів, навичок та практичних умінь соціальних працівників. Його головною метою є визначення незаперечних принципів роботи в інтересах клієнта, сприяння втіленню ідеалів гуманізму, моральної та соціальної справедливості у професійній діяльності та суспільстві загалом.

Реалізація валеологічної функції пов'язана з підтриманням, збереженням і зміцненням професійного здоров'я. Для соціального працівника однією з проблем постає професійне вигорання, що пов'язане зі специфікою роботи. Ця специфіка полягає в тому, що в цій професії присутня велика кількість ситуацій з високою емоційною насиченістю і когнітивною складністю міжособистісного спілкування, і це вимагає від фахівця значного внеску до встановлення довірливих відносин і умінь управляти емоційною напруженістю ділового спілкування [7].

Тому націлений на професійну самореалізацію соціальний працівник повинен володіти засобами профілактики професійного вигорання. Дуже важливо для уникнення професійного вигорання фахівців правильно організувати робочий процес, слідкувати за своїм здоров'ям, бути впевненим у собі, своїх здібностях і можливостях; бути відвертим, товариським, самостійним, прагнути спиратися на власні сили; здатним до конструктивних змін у напружених умовах, успішно долати професійний стрес, а також вміти звернутися по допомогу та вміння приймати її.

Розвивальна функція, або функція саморозвитку працівника в професії. Оскільки ця функція реалізується через творчість, то її можна ще назвати креативною. Будь-яка професійна діяльність має дві сторони розвитку – якісний та позитивний, або навпаки негативний і регресивний. Оскільки наше дослідження пов'язане з самореалізацією особистості, варто наголосити на позитивних моментах розвитку, прогресивних змінах в професійній діяльності. Нам імпонує думка В. Байлука [1] щодо аспектів саморозвитку суб'єкта профе-

сійної діяльності: – критична оцінка своєї роботи, її процесу, умов, результату, свого ставлення до колег, керівництва та визначення на цій основі заходів щодо її вдосконалення; – прийняття нових вимог до своєї професійної діяльності з боку суб'єктів різних рівнів управління; – використання передового досвіду колег зі своєї організації або колег з інших організацій в даній сфері професійної діяльності; – отримання нових знань в процесі підвищення кваліфікації на курсах, наукових конференціях, методологічних семінарах, майстер-класах, а також в процесі самоосвіти та використання отриманих знань з метою вдосконалення своєї діяльності; – самостійна інноваційна діяльність, що виражається у відкритті нових технологій, методів, форм, що підвищують ефективність виконання насамперед технологічної функції своєї трудової діяльності; – кар'єрний ріст.

Реалізація виховної функції містить постійне фахове самовиховання, яке ми розуміємо для майбутнього соціального працівника як процес, який визначає зорієнтованість майбутнього фахівця на пошук свого місця в суспільстві, пов'язаний зі співвіднесенням суспільних вимог і власних здібностей, що й спричиняє здатність соціального працівника до самостійного розв'язання важливих життєвих питань та питань, що стосуються майбутньої професії та реалізації професійних функцій.

Економічна функція реалізується через мотивацію працівника на отримання за свою працю певного доходу, а опосередковано вона мотивується його різноманітними потребами, пов'язаними з його іншими видами самореалізації.

І остання гедоністична функція професійної самореалізації особистості означає задоволеність майбутнього соціального працівника своєю роботою, оскільки задоволеність фахівця своєю роботою залежить, насамперед, від його професійних ціннісних орієнтацій, від змісту праці та його технологічних та соціальних умов, від професійних цінностей, які виступають засобами праці.

Висновки та пропозиції. Отже, можна зробити висновок, що проблема професійної самореалізації є комплексною, а дане поняття – багатоаспектним. На наш погляд, професійна самореалізація майбутнього соціального працівника – це сукупність процесів самопізнання, самовиховання, самооцінки та саморозвитку, метою яких є розкриття професійних здібностей, можливостей та необхідних якостей для отримання позитивного результату для себе, своєї професії та суспільства загалом.

Перспективним для подальшого наукового пошуку є більш детальний аналіз особливостей професійної самореалізації, розкриття механізмів її активізації та педагогічних умов формування готовності до професійної самореалізації майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури:

1. Байлук В.В. Функции профессиональной самореализации личности. Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 6–15.
2. Богатырева О.О. Личностные факторы профессиональной самореализации : дис. на соискание уч. степени канд. психол. Наук : спец 19.00.01 Общая психология. История психологии. Москва, 2009. 162 с.
3. Богданова І.М. Соціальна педагогіка : Навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 200 с.
4. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : Автореф. дис... канд. психол. Наук : 19.00.01; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 25 с.
5. Єрмакова С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. Київ, 2003. 266 с.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере. Санкт Перербург : Изд-во «Речь», 2005. 222 с.
7. Методичні рекомендації «Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери» / За загальною редакцією кандидата медичних наук М.Л. Авраменка. Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. Львів, 2008. 53 с.
8. Пилипенко Н.М. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія*. 2005. № 3 (11). С. 72–79.
9. Дослідження особливостей самореалізації особистості : монографія / В.В. Радул, І.П. Краснощок, І.В. Лебедик. Київ : «Імекс-ЛТД», 2009. 352 с.
10. Руденко Ю.Ю. Особистісне самовизначення майбутнього соціального педагога : Монографія / Ю.Ю. Руденко. Харків : Мачулін, 2017. 208 с.
11. Соціальна педагогіка : словник-довідник / За заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. Вінниця : Планер, 2009. 374 с.
12. Тимошук Г.В. Професійна самореалізація особистості як педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск 43. 2018 С. 413–421.
13. Соціальна робота. Теорія і практика : навч. Посібник, 2-ге вид., перероб. і доп. / Л.Т. Тюття, І.Б. Іванова. Київ : Знання, 2008. 574 с.
14. Федосенко Е.В. Особенности психологического сопровождения учащихся в учреждениях начального профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.0.07. Санкт Петербург, 2007. 220 с.

Rudenko Yu. Professional self-realization of future social workers

The article deals with theoretical aspects of professional self-realization of the future social worker. Professional self-realization is determined by the mutual influence of the individual characteristics of a man and the social environment in the process of carrying out work activities. It is the mastering of professional values by a person, gaining professional experience, professional and social connections, realizing his abilities, interests and needs in the process of carrying out his professional activity.

Professional self-determination is a part of the personal one, they are inextricably linked and interact with each other. Initially, the person defines the values, motives, and needs that focus on her choice of profession. Personality factors such as the ability to organize, succeed in interacting with people, the flexibility of behavior and their dissatisfaction stimulate the development of the need for professional growth. A person acquires the knowledge, skills and abilities necessary to solve professional problems. And then he/she begins to realize the accumulated intellectual experience within the limits of professional potential, forms professional skill and competence.

Professional self-realization of future social workers has its own peculiarities. The work of a social worker involves identifying an individual with a profession, merging with activity, in which the professional features begin to manifest in all other areas of life and determine the nature of the person's attitude to the environment.

The article also defines the structure of professional self-determination of the future social worker (professional self-determination, professional development, and professional formation) and functions (value-orientation, educational, hedonistic, cognitive, technological, communicative, managerial, legal, spiritual and moral, aesthetic, valeological, developing and economical).

Key words: self-realization, professional self-realization, social work, social worker, functions of professional self-realization, structure of professional self-realization.

УДК [378.6:37](100+477)«20»

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.22>

А. М. Сільвейстр

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та методики навчання фізики, астрономії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

М. О. Моклюк

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри фізики та методики навчання фізики, астрономії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ Й УКРАЇНІ

У статті розглянуто стан дослідженості проблеми з позицій реформування і вдосконалення системи вищої освіти. Визначено тенденції, що характеризують розвиток системи вищої освіти у світі й Україні у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. Проаналізовано та уточнено зміст понять: «освіта», «професійна освіта» та «тенденція».

Наголошується, що у нашому дослідженні будуть мати місце тенденції, що віддзеркалюють професійну підготовку майбутніх вчителів, а саме: гуманізація, фундаменталізація, інтеграція, інформатизація, комп'ютеризація, віртуалізація, та компетентнісний підхід. З'ясовано, що ці тенденції сприяли встановленню основних світових вимог до спеціальної підготовки фахівців: запровадження кредитно-трансферної системи, підвищення якості навчання, забезпечення мобільності, навчання протягом життя, перехід до індивідуального навчання тощо, які, зі свого боку, призводять до модернізації державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм з метою орієнтації їх на фахову спрямованість.

Виявлено, що врахування цих тенденцій допоможе нам закласти основу для розроблення нових методичних прийомів та підходів до підготовки майбутніх учителів, які, на наш погляд, забезпечать підвищення якості їх освітнього процесу, а відповідно й професійної підготовки.

Встановлено, що зміна в галузі вищої освіти передбачає перегляд концепції підготовки спеціалістів у кожній конкретній галузі діяльності, тому модернізація змісту освіти вимагає істотного оновлення навчально-методичної бази (цілей, змісту, методів, форм і засобів), через яку надалі буде здійснюватися реалізація сучасних інноваційних підходів. З'ясовано, що поставлені вимоги до майбутнього вчителя не можуть бути реалізовані лише на основі традиційного навчання, яке сьогодні у багатьох випадках ще переважає, а необхідне впровадження інтерактивного як важливого чинника підвищення доступності, ефективності і якості освіти.

Ключові слова: тенденції, освіта, вища освіта, професійна освіта, студенти, майбутні вчителі, заклади вищої освіти, освітній процес.

Постановка проблеми. Зміна соціально-економічних та політичних умов, залежність країн одна від одної, підсилювальна роль міжнародних організацій створили новий контекст розвитку системи вищої освіти. Сучасний стан вищої (професійної) освіти у світі, без перебільшення, залишається складним і суперечливим. З огляду на це, розвиток та її організація у різних країнах світу мають свої особливості. По-перше, проявляються значні досягнення у соціальних та науково-технічних галузях господарства; по-друге, відбувається загострення суспільних проблем, що призводять у більшості випадків до кризи; по-третє, відбувається пошук шляхів формування нової системи освіти.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Для успішної реалізації системи вищої професійної освіти необхідно враховувати не тільки

вітчизняні тенденції та підходи, але й світові. Використання досвіду вітчизняних та закордонних фахівців допоможе знайти ті загальні й спільні особливості, які допоможуть реформувати та вдосконалити систему вищої освіти.

У теоретичних дослідженнях науковців (А. Амбросов, В. Андрущенко, В. Байденко, Н. Башмакова, В. Биков, Л. Віткін, О. Волоков, Б. Гершунський, А. Зенкін, С. Іванов, Ю. Коречков, В. Кремень, К. Мирзова, Н. Мойсеюк, М. Набок, С. Ніколаєнко, О. Огієнко, О. Сердюк, Н. Скотна, М. Степко, Н. Суворов, Є. Терещенкова, Т. Туркот, Г. Хімичева та інші) визначені основні тенденції розвитку сучасної вищої професійної освіти у світі й Україні. На думку дослідників, що у реформуванні та вдосконаленні системи професійної підготовки у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), необхідно спиратися на: вивчення та узагальнення здобутків

минулого й сьогодення в Україні та за її межами; вивчення передового досвіду освітніх закладів; демократичний підхід в освітньому процесі; нові взаємовідносини між викладачами та студентами, які сприяють розвитку творчості та ініціативи; нові прогресивні світові концепції, які надають відкритості системі професійної освіти загалом.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування та визначення тенденцій розвитку сучасної професійної вищої освіти у світі й Україні.

Виклад основного матеріалу. Систему вищої освіти України побудовано відповідно до структури освіти розвинених країн світу, визначеною ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями. На основі міжнародних документів з питань демократії й гуманізації в галузі освіти та прав людини МОН України (починаючи з 1991 р.) здійснило низку масштабних заходів щодо створення нової нормативно-правової бази вищої освіти. Зокрема, прийнято закони України «Про освіту» (2019 р.) [14], «Про вищу освіту» (2002 р.) [12] і (2014 р.) [13], постанови Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» (1993 р.) [21].

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні має увібрати у себе загальноосвітні тенденції трансформації сутності та методів сучасної вищої освіти, яка у багатьох розвинених країнах стала прискорювачем економічного зростання, сприяла задоволенню висхідних потреб і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечила впровадження нових інформаційних технологій [8, с. 3].

Пристаючи до дослідження проблеми, пов'язаної з освітнім процесом у ЗВО, ми намагалися з'ясувати: які тенденції розвитку сучасної професійної освіти є актуальними у світі й Україні; яку роль у професійній підготовці майбутніх спеціалістів відіграє цикл дисциплін професійної підготовки; які недоліки у професійній підготовці студентів ЗВО (у тому числі й педагогічних) мають місце на сучасному етапі розвитку вищої освіти; які напрями модернізації професійної підготовки, пов'язані з традиційними та інноваційними підходами до вивчення дисциплін професійної підготовки, пропонують науковці.

З'ясування відповіді на перше питання зумовило необхідність уточнення змісту поняття «*професійна освіта*». Професійна освіта як рухома сила економічного росту проявляється у створенні єдиного світового освітнього простору. У зв'язку з розвитком світового освітнього простору актуальними є такі його чинники, які спрямовані на забезпечення фундаментальної, наукової, загальнокультурної, професійної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Розглядаючи поняття «професійна освіта», доцільно згадати про сутність терміна «освіта». У Національній доктрині розвитку освіти України [18, с. 3] «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є найбільш масштабною і людиномісткою сферою українського суспільства, визначальним чинником його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний і економічний потенціал народу, виховує патріота і громадянина України».

Під освітою розуміють (І. Лернер) систему знань, умінь, навичок і компетенцій, набутих у навчальних закладах або самостійно, способи діяльності та ціннісне ставлення до світу [20, с. 66].

У ширшому значенні освіта, на думку С. Гончаренка [11, с. 241–242], – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. Водночас на перше місце ставиться не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними якостями, уміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Традиційно виділяють три види освіти: загальну, політехнічну і професійну. Професійна освіта спрямована на опанування знаннями, уміннями й навичками, які потрібні для здійснення професійної діяльності. В Україні професійну освіту здобувають у вищих, середніх спеціальних та професійно-технічних навчальних закладах [10, с. 80; 11, с. 275].

Вища професійна освіта віддзеркалюється у тенденціях, які, зі свого боку, впливають на її розвиток. Щодо різних країн, тенденції можуть проявлятися як більшою або меншою мірою, так і навпаки, майже не виявлятися на певних проміжках часу і мати загальний характер.

Термін «тенденція» в Академічному тлумачному словнику української мови вживається як «напрямок розвитку чого-небудь; прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь або/чи потяг, схильність до чогось; провідна думка, ідея художнього, наукового й т. ін. твору або/чи ідейне спрямування; упереджена думка, ідея, теза, що не впливає логічно з самого розвитку подій, з художніх образів, а нав'язується читачеві» [23, с. 72]. У нашому дослідженні цей термін (від лат. *tendo* – направляю, прагну) буде застосовуватися як такий, що «визначає можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямі».

Саме з цих позицій спробуємо виділити та проаналізувати основні світові тенденції вищої освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. У педагогічних дослідженнях розглянуто різні класифікації характеристик тенденцій. Розглянемо докладніше погляди науковців на тенденції розвитку освіти у світі й Україні.

На думку В. Бикова [5, с. 28] основними тенденціями розвитку вищої освіти є: інтеграція, демократизація й інформатизація.

В. Кремень [16, с. 7-8] визначає загальноцивілізаційні тенденції:

глобалізація суспільного розвитку (зближення націй, народів, держав, кроки до створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо; зближення характеру суспільних відносин у різних країнах світу, залежність прогресу кожної країни від здатності спілкуватися зі світом; загострення конкуренції між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, й інші сфери, і це надає процесу глобальних масштабів; зміна сутності держави, що змушена передавати частину традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру, як, наприклад, Європейський Союз, чи загальносвітового – як ООН);

набуття людством здатності до самознищення (війни, ядерна зброя, екологічні проблеми тощо);

переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій (ґрунтується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва, і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації).

Колектив авторів В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко [6, с. 16] характеризують загальні для сучасної цивілізації тенденції розвитку: посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку й взаємозалежності держав світу (формування загального світового економічного і планетарного інформаційного простору до інтенсивного обміну результатами матеріальної й духовної діяльності); розширення умов для індивідуального розвитку особистості, її реалізації у світі.

В. Андрущенко [2] звертає увагу на світові тенденції: лідерства країн, у яких переважно базуються новітні технології; спостерігається в контексті загальної еволюції цивілізації, яка все рельєфніше повертається до гуманістичних пріоритетів та людських цінностей.

У науковців В. Кременя, М. Степка та інших [7, с. 40–41], Т. Туркот [26, с. 43–44] знаходять місце тенденції системи освіти світової спільноти:

1. унітарна або єдина система, що представляється університетами або іншими, прирівняними до них, навчальними закладами, які надають загальні академічні ступені. Програми навчання різної тривалості й рівня є глибоко професійними за харак-

тером, академічною та теоретичною орієнтацією. Так у закордонних університетах освіта бакалаврів здійснюється у відповідних коледжах або професійних школах, де після закінчення студенти отримують відповідний ступінь – бакалавра. Саме така освітня система притаманна Австрії, Великобританії, Іспанії, Італії, США, Фінляндії, Швеції;

2. бінарна або подвійна система, де є традиційний університетський сектор є паралельно з сектором неуніверситетської вищої освіти. Розрізняють програми з поглибленим теоретичним курсом, спрямованим на ґрунтовний науковий пошук, та програми професійного навчання високого рівня. Переважає академічний розвиток неуніверситетського сектору, а університети беруть все більшу участь у професійно орієнтованій діяльності. Бінарна система збереглася в Бельгії, Данії, Греції, Ірландії Нідерландах, Німеччині, Франції та Швейцарії. Для Норвегії притаманна тенденція співпраці та інтеграції обох секторів.

До світових тенденцій розвитку вищої освіти науковці О. Волоков, Л. Віткін, Г. Хімичева, А. Зенкін [8, с. 14–15] відносять: категорії якості освіти; фундаменталізацію; інновацію; гуманізацію; неперервність; адаптивність; доступність. На думку О. Огієнко [19, с. 366] тенденціями розвитку професійної освіти у світі є: інтеграція, глобалізація, інтернаціоналізація, забезпечення мобільності людей, входження в інформаційне суспільство. Н. Скотна [22] тенденції розвитку вищої професійної освіти вбачає в інтеграції та гармонізації знань і віри. Тенденцію інтеграції, що стане основним етапом розвитку системи вищої освіти пропагує К. Мирзова [17]. Б. Гершунський [9, с. 93] акцентує увагу на тенденціях: гуманізації, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації, демократизації, інтеграції, технологізації. Сучасний етап розвитку освітньої системи, на думку Є. Терещенкової [25], характеризується двома протилежними тенденціями – регіоналізацією освіти та інтеграцією регіональних систем.

Утримувати баланс між традиційним академізмом вищої школи та професіоналізмом, що спонукає до дотримання системоутворюючих чинників демократизації, гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, фундаменталізації, неподільності навчання і виховання, забезпечення відповідних умов для навчання і виховання пропонують А. Амбросов, О. Сердюк [1]. Н. Суворов [24] вбачає тенденції розвитку вищої освіти у: збільшенні тривалості часу загальної освіти; необхідності безперервної освіти (протягом усього життя); індивідуалізації вищої освіти; зростанні значущості методологічних знань та аналітичних навичок. Натомість Ю. Коречков та С. Іванов [15] виділяють дві взаємопов'язані тенденції: диверсифікація та інтернаціоналізація освіти. Диверсифікація пов'язана з організа-

цією нових освітніх установ, з введенням нових напрямів навчання, нових дисциплін і курсів, зі створенням міждисциплінарних програм, з доданням громадським установам освітніх функцій. Інтернаціоналізація, навпаки, спрямована на зближення національних освітніх систем, знаходження і розвиток в них загальних універсальних концептів і компонентів. Серед світових тенденцій розвитку вищої освіти В. Байденко [3, с. 37–42] звертає увагу на: диверсифікацію вищої освіти; радикальне оновлення навчальних програм; підсилення взаємозв'язку зі світом праці; розвиток соціального діалогу і соціального партнерства; рух від поняття кваліфікації до поняття компетенції; висування якості вищої освіти на роль «спільного знаменника» реформ вищої освіти.

Вартою уваги, на наш погляд, є думка Н. Башмакової [4], що світові тенденції це: широка диверсифікація вищої освіти – багатоваріантність, різноманіття, багатомодельність; радикальне перетворення й оновлення освіти як системи: гнучкість, передбачення потреб й інтересів замовників, орієнтація на парадигму «освіта для всіх», закріплення зв'язків з іншими ступенями та формами освіти; неперервна адаптація навчальних програм до майбутніх потреб, підвищення адекватності вищої освіти перспективам соціально-економічного розвитку; реалізація установки на виховання студентів у дусі громадськості та підготовки їх до активної участі в житті суспільства; формування стійкої орієнтації випускників на створення ендогенного потенціалу розвитку; надання студентам оптимального діапазону вибору, створення умов для гнучкості та багатоваріативності у термінах початку і завершення отримання вищої освіти; підвищення ролі вищої освіти у формуванні в студентів здібностей розуміння, інтерпретації, збереження, розвитку і поширення національних, регіональних, міжнародних та історичних культур в умовах плюралізму і різноманітності; розширення доступу до вищої освіти на початках справедливості – «вища освіта не для вибраних, а для здібних»; розвиток академічних свобод як загальноприйнятої цінності вищої освіти; перехід вищої освіти до парадигми «освіта протягом усього життя»; підсилення зв'язків вищої освіти до всіх ступенів після середньої освіти; орієнтація вищої освіти на студента; досягнення збалансованості когнітивного засвоєння навчальних дисциплін та опанування навичками у сфері комунікацій, творчого і критичного аналізу колективної праці у багатокультурному контексті; формування необхідного потенціалу і стратегії розвитку на основі соціального партнерства, розширення зв'язків зі світом праці; подолання вузькоекономічної орієнтації в діяльності ЗВО і підготовці кадрів; підвищення

ролі та рівня наукових досліджень та навчання; підсилення спрямованості на міждисциплінарні, багатодисциплінарні та трансдисциплінарні програми; підвищення уваги до підготовки спеціалістів в нових технологічних і управлінських галузях; інтернаціоналізація вищої освіти; прискорення розвитку академічних дисциплін і їх диверсифікація; забезпечення балансу університетського і неуніверситетського секторів вищої освіти; досягнення розумного співвідношення між традиціями й оновленням; поява нового навчального середовища, що базується на сучасних технологіях та нових видах освітніх послуг; впровадження модульних навчальних програм у якості організаційних меж навчання і викладання.

Висновки та пропозиції. Отже, аналіз підходів засвідчує, що погляди науковців на тенденції розвитку освіти у світі й Україні неоднозначні та отримують різне трактування й оцінку. Серед основних тенденцій сучасної вищої професійної освіти можна виокремити демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію, професіоналізацію, фундаменталізацію, комп'ютеризацію, віртуалізацію, інтернаціоналізацію, глобалізацію, інтеграцію, інформатизацію, компетентнісний підхід тощо.

У нашому дослідженні мають місце тенденції, що віддзеркалюють професійну підготовку майбутніх учителів, а саме: професіоналізація, інтеграція, фундаменталізація, інформатизація, комп'ютеризація, віртуалізація, та компетентнісний підхід. З'ясовано, що перші три наведені тенденції більшою мірою пов'язані зі змістом навчання, інші три перекликаються з процесом навчання, а компетентнісний підхід передбачає підсилення змістової та процесуальної складників під час навчання майбутніх вчителів.

Список використаної літератури:

1. Амбросов А., Сердюк О. Системний погляд на місію вищої освіти. *Вища освіта України*. 2007. №3. С. 21–29.
2. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 11–17.
3. Байденко В.И. Болонский процесс : Курс лекций. Москва : Логос, 2004. 208 с.
4. Башмакова Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке : видение ЮНЕСКО и практика реформ. *Высшее образование сегодня*. 2007. № 1. С. 28–30.
5. Биков В.Ю. Модели організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
6. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. ; за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. Київ : Знання, 2005. 327 с.

7. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М.Ф. Степко та ін. ; за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
8. Волоков О.І. Системи якості вищих навчальних закладів : теорія і практика. Київ : Наукова думка, 2006. 302 с.
9. Гершунский Б.С. Философия образования : Учебн. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учебн. заведен. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
10. Гладуш В.А., Месенко Г.І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : Акцент, 2014. 416 с.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
12. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
13. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/paran77#n77>.
14. Про освіту : Закон України від 19.01.2019 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
15. Коречков Ю.В., Иванов С.В. Тенденция развития профессионального образования в зарубежных странах. *Ярославский пед. вестн.* 2012. Т. 2. № 4. С. 57–61.
16. Кремень В.Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
17. Мырзова К.А. Современные тенденции развития высшего образования. *Креативная экономика.* 2011. № 9. С. 48–52.
18. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. М-во освіти і науки України, АПН України. Київ, Шкільний світ, 2001. 24 с.
19. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (Друга половина XX століття) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 500 с.
20. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
21. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). Верховна Рада України : Офіційний веб-портал ; Кабінет Міністрів України ; Постанова, Програма, Заходи від 03.11.1993 № 896. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93>.
22. Скотна Н. Україна і світ у контексті цивілізаційної виховної стратегії. *Філософія освіти.* 2006. № 1. С. 79–88.
23. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. 1979. 660 с.
24. Суворов Н.А. Тенденция развития высшего образования в современном мире. *Науч. вестн. Московского гос. техн. ун-та гражд. авиации.* 2012. № 182. С. 103–108.
25. Терещенкова Е.В. Проблемы и тенденции развития системы высшего образования в России. *Роль науки в современном информационном обществе.* 2010. № 1–3(2). С. 104–109.
26. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

Silveistr A., Mokliuk M. Trends in the development of modern vocational education in the world and in Ukraine

The article examines the state of research of the problem from the point of view of reforming and improving the system of higher education. The tendencies characterizing the development of the system of higher education in the world and Ukraine in the context of globalization and European integration processes are determined. The content of the concepts: “education”, “vocational education” and “tendency” are analyzed and specified.

It is noted that in our study there will be tendencies that reflect the professional training of future teachers, namely: humanization, fundamentalization, integration, informatization, computerization, virtualization, and competence approach. It was revealed that these tendencies contributed to the establishment of the main world requirements for special training of specialists: the introduction of a loan transfer system, improving the quality of training, ensuring mobility, lifelong learning, transition to individual training, etc., which in turn lead to the modernization of public educational standards, curricula and programs with a view to orienting them to professional orientation.

It is revealed that taking these trends into account will help us to lay the groundwork for developing new methodological approaches and approaches to the training of future teachers, which, in our opinion, will ensure the improvement of the quality of their educational process and, consequently, vocational training.

It has been established that the change in the field of higher education envisages the revision of the concept of training specialists in each particular field of activity, therefore, the modernization of the content of education requires a substantial updating of the teaching and methodological base (goals, content, methods, forms and means), through which the implementation of modern innovative approaches. It has been determined that the requirements for the future teacher can not be realized only on the basis of traditional training, which in many cases still prevails, but the introduction of interactive as an important factor in increasing the accessibility, efficiency and quality of education is necessary.

Key words: trends, education, higher education, vocational education, students, future teachers, institutions of higher education, educational process.

УДК 005:37.011.3-057.875

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.23>**А. О. Скляренко**аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету

ПОКАЗНИКИ ТА КРИТЕРІЇ ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті акцентується увага на актуальності та необхідності формування навичок самоменеджменту у майбутніх педагогічних кадрів. Перераховуються закордонні та вітчизняні вчені, які опікувалися проблематикою самоорганізації особистості. Зазначається відсутність сталого розуміння концепції самоменеджменту, його визначення та структури, зокрема доцільності її дослідження у педагогічному вимірі.

Педагогічний самоменеджмент розглядається як складова частина загальної педагогічної майстерності вчителя. Відповідно до принципів концепції самоменеджменту, яка має на меті пошук механізмів та умов найбільш ефективного розподілу часу та ресурсів задля досягнення професійного розвитку, запропоновані відповідні структурні компоненти. В статті ми визначаємо чотири структурні компоненти педагогічного самоменеджменту: мотивацію та самомотивацію, систему знань, умінь та навичок самоменеджменту, професійні та особистісні якості, рефлексію та самоаналіз.

Під системою знань, умінь та навичок самоменеджменту нами розуміється у статті класична структура менеджменту, яка має особистісно-орієнтований характер. Відповідно під педагогічним самоменеджментом розуміється самоорганізація яка має певні особливості застосування вчителями задля максимального розкриття творчого потенціалу.

Відповідно до визначених структурних компонентів запропоновані та аргументовані такі критерії оцінки прояву педагогічного самоменеджменту: мотиваційна спрямованість до успіху, наявність професійних компетенцій та продуктивності праці, знання та вміння особистої організації, здатність до рефлексії та самоаналізу. Зі свого боку, критерії сформованості педагогічного самоменеджменту поділені на рівні: високий (творчий), достатній, середній (базовий), низький (елементарний).

У статті вказано про місце апробації розроблених критеріїв прояву педагогічного самоменеджменту та окреслено вектор подальших наукових пошуків.

Ключові слова: самоменеджмент, самоорганізація, саморозвиток, навички педагогічного самоменеджменту, критерії та рівні сформованості навичок самоменеджменту, професійна підготовка майбутнього вчителя.

Постановка проблеми. Істотні зміни умов праці педагогічних працівників, які є наслідком євроінтеграційних процесів, формують нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на нові компетентності, які повинні формуватися в учнів через зміст навчального матеріалу у рамках концепції Нової української школи, педагогічні працівники постають перед необхідністю зміни та корекції наявних технологій навчання. Це ускладнюється зростаючою потребою в опануванні засобами інформаційно-комп'ютерних технологій, обов'язковим вивченням англійської мови. Завдання ускладнюється для вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін, які постають перед проблемою переосмислення причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільних процесів.

Крім того, як доречно зазначають Білик Н.І. та Галич О.Г., необхідно звернути увагу на те, що робота вчителя зумовлена такими професійними особливостями: необхідність працювати в декількох класах, в більшості випадків паралельно обіймати посаду класного керівника, бути організатором та керівником навчально-виховної діяльності

учнів, яких він повинен підготувати до життя в нових економічних умовах, враховувати резерви, закладені в них, а також сприяти формуванню адекватної самооцінки та саморозвитку [1].

Повною мірою це стосується і вчителів історії та суспільно-гуманітарних дисциплін. Однією з умов самовдосконалення, зростання професійної майстерності, раціонального використання власного часу та психічних ресурсів є готовність до опанування навичками педагогічного самоменеджменту задля покращення адаптації та професійної мобільності, вважаємо доцільним розробку критеріїв визначення показників прояву відповідних навичок.

Аналіз останніх публікацій. Ознайомлення з відповідними літературними джерелами засвідчує, що сутність педагогічного самоменеджменту розкрита в недостатній мірі. Самоменеджмент як комплекс практичних прийомів, вправ та рекомендацій починає свою історію з кінця ХХ ст. Саме в цей період з'являються перші праці таких вчених

як Л. Зайверт, А. та К. Бішоф, Т. Бенді та К. Мур, М. Вудкока та Д. Френсіса, Бербель і Хайнц Швальбе, К. Кінан, Веттен Д, Л.Фаткін. Оскільки концепції, розроблені цими вченими, орієнтовані на бізнес-менеджмент, запропоновані ними показники та критерії оцінки не можна вважати коректними під час оцінки прояву педагогічного самоменеджменту. Певні елементи вищезазначених підходів можуть бути використані під час підготовки майбутніх фахівців галузі освіти, оскільки вчитель значною мірою виступає керівником навчального процесу.

На теренах вітчизняної науки проблемами управління саморозвитком особистості займалися К.А. Андрющенко, О.І. Бабчинська, Н.М. Буняк Т.П. Волотовська, С.А. Кирій, В.М. Колпаков, М.П. Лукашевич, Л.М. Федоришин, А.С. Чкан, О.С. Штепа. А окремо сутність педагогічного самоменеджменту знайшла своє відбиття у працях Н.І. Білик, В. Андрєєва, В. І. Мусієнко-Репської, Т.В. Майданової, О.О. Симонової, А. Хроленко. Всі доробки вищезазначених вчених безумовно заслуговують на увагу.

Сьогодні спостерігається посилення інтересу до порушеної проблеми в наукових доробках фахівців з педагогіки, психології та менеджменту. Водночас як підкреслюють вчені, питання, пов'язані з саморозвитком, самоорганізацією, самоуправліннями особистості стосуються не лише керівників, а й практичних педагогів усіх рівнів, які прагнуть досягти успіху в професійній діяльності [9].

Водночас попри невинно висхідну кількість досліджень та публікацій присвячених проблематиці самоменеджменту, серед дослідників немає єдності як щодо розуміння сутності цього явища, так і щодо структури, компонентів, критеріїв та показників оцінювання стану сформованості означеної якості.

Метою статті є визначення ключових компонентів педагогічного самоменеджменту та розробка критеріїв прояву у майбутніх вчителів історії. А також обґрунтування доцільності та адекватності запропонованих критеріїв та показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як засвідчує практика, до критеріїв та показників самоменеджменту, як правило, включається все, що якимось чином пов'язано з саморозвитком та самоорганізацією. Також слід зазначити, що педагогічний самоменеджмент тісно пов'язаний з поняттям «педагогічна майстерність» і являє собою частину останнього. Це ускладнює завдання диференціації проявів самоменеджменту з контексту загальної фахової компетентності майбутнього педагога.

Так наприклад Є. Кагаров, на основі складання психограм видатних педагогів, ще на початку 20-х років ХХ ст. виділив такі найголовніші струк-

турні компоненти педагогічної майстерності: фізичне здоров'я, урівноваженість, наявність розвинутої волі, ініціативність, організаторські здібності, добре знання предмета, схильність до самоосвіти, знання учнів та уважне ставлення до них, інтерес до громадського життя та участь у ньому, дисциплінованість, акуратність, сумлінність, почуття обов'язку тощо [5].

Відповідно до запропонованих компонентів розвинутої педагогічної майстерності та сучасних наукових доробок, можемо зазначити, що ініціативність, схильність до самоосвіти та самовдосконалення, дисциплінованість та сумлінність є компонентами самоменеджменту. У зв'язку з цим є необхідність подальшої розробки, диференціації, конкретизації та трансформації критеріїв та механізму діагностики до кваліметричного рівня.

Зрозуміло, що об'єктивна характеристика рівнів прояву педагогічного самоменеджменту вимагає наявності чітких ознак, за якими вона здійснюється. На нашу думку, під час розробки критеріїв прояву педагогічного самоменеджменту слід неухильно дотримуватися загальної структури останнього. Як показують результати нашого дослідження, загальну концепцію педагогічного самоменеджменту можна умовно поділити на чотири основні структурні компоненти:

1. *мотивація та самомотивація* (орієнтованість особи на професійне та особистісне зростання. Прагнення до розкриття власного творчого потенціалу);

2. *система знань, умінь та навичок самоменеджменту* (володіння навичками постановки цілей, планування, прийняття рішень, реалізації та організації праці, самоконтролю, комунікації та обробки інформації);

3. *професійні та особистісні якості* (опанування відповідними розумовими, дидактичними, перцептивними, організаторськими та комунікативними якостями. Наявність тактичності, педагогічної уяви, динамізму особистості, емоційної стабільності, стресостійкості, оптимістичного прогнозування, та креативності);

4. *рефлексія та самоаналіз* (адекватність самооцінки, особистісна концентрація лише до даної професії, педагогічне передбачення, методичне осмислення навчально-виховних дій, аналіз досягнутих результатів у співвідношенні до поставлених цілей та завдань, усвідомлення поточного положення справ, адекватність «Я-концепції»).

Як відомо, мотив є рушійною силою, приводом та спонукальною причиною будь-якої дії. Зі свого боку, мотивація – це система внутрішніх чинників, покликаючих і направляючих орієнтовану на досягнення цілей поведінку людини [8]. На думку Н. Бухарцевої, проблема мотивації потребує особливої уваги. Таким чином, самомотивація відіграє важливу, якщо не вирішальну роль, у фор-

муванні особистісної потреби до опанування механізмом самовдосконалення, застосування відповідних навичок у професійній діяльності і являє собою перший показник сформованості самоменеджменту [2].

Загалом серед дослідників немає єдності щодо тлумачення єдиної системи знань, умінь та навичок самоменеджменту. Проте, спираючись на функції управління, серед яких загальноприйнятими є планування та прогнозування, організація,

координування та регулювання, стимулювання та заохочення, контроль та аналіз можемо зробити висновок, що система самоменеджменту повинна містити вищезазначені функції, але мати особистісно-орієнтований характер [3].

Загальна характеристика професійних та особистісних якостей вчителя історії не відрізняється загалом від наявних у гуманістично-спрямованій педагогічній парадигмі необхідних особливостей фахівця. Перелік відповідних характеристик

Компоненти				
	Мотиваційно- ціннісний	Змістово- практичний	Психолого- професійний	Функціонально- рефлексивний
Критерії оцінювання				
	Мотиваційна спрямованість до успіху	Знання і вміння особистої організації	Наявність професійних компетенцій, продуктивність праці	Здатність до рефлексії
Високий	сформованість системи ціннісних орієнтацій та внутрішньо-спонукальної мотивації до самоорганізації; вмотивованість до побудови успішної кар'єри у майбутньому та розкриття свого творчого потенціалу.	володіння методологією і методикою особистої організації та підвищення ефективності праці, здатність і готовність до професійного зростання;	ініціативність; самостійність; креативність, логічність мислення; чіткість структурування роботи; висока активність на заняттях і поза аудиторних видах роботи; вияв особистої позиції; професійні завдання виконуються вчасно і без керівника.	наявність об'єктивного уявлення про себе; здатність до самоаналізу, бажання до самовдосконалення; творча активність, самоконтроль, спрямованість на систематичне професійне самовдосконалення; постійний аналіз результатів роботи; повна адекватність «Я-концепції».
Достатній	зовнішні та внутрішні мотиви мають однаковий вплив на виконання завдань процесі професійної діяльності; рівень спрямованості на опанування відповідними «ЗУН» достатній; система ціннісних орієнтацій до самовдосконалення та створення умов успіху розвинута на достатньому рівні.	достатнє володіння методологією і методикою особистої організації праці, «ЗУН» професійної діяльності носять переважно системний характер; ускладнень в організації праці не має.	логічність мислення; прояви креативності, ініціативи, активності сформовані та переважно проявляються; професійні завдання виконуються вчасно і без контролю керівника, але без ініціативи.	Готовність до самоорганізації проявляється; повне усвідомлення «Я-концепції»; переважна активність у процесі самовдосконалення; самоконтроль розвинутий на достатньому рівні. у більшості випадків результати роботи аналізуються.
Середній	внутрішня мотивація до самоорганізації та майбутньої професійної діяльності незначна; невисока зацікавленість до набуття знань і вмінь особистої організації; прагнення до самовдосконалення та професійного зростання проявляється рідко.	володіння методикою та методологією особистої організації розвинуто на середньому рівні; є ускладнення в організації праці.	рівень самостійності у професійної ефективності середній; отриманні завдання вимагають періодичного контролю і корекції з боку керівника; розуміння необхідності самовдосконалення та кар'єрного зростання не проявляється ініціатива переважно відсутня.	готовність до самоорганізації несе примусовий характер; не повне усвідомлення «Я-концепції»; аналіз результатів роботи проводиться рідко самоконтроль розвинутий не на високому рівні. інколи проводиться аналіз результатів роботи.
Низький	внутрішня мотивація до самоорганізації та майбутньої професійної діяльності незначна або відсутня; невисока зацікавленість до набуття знань і вмінь особистої організації; прагнення до самовдосконалення та професійного зростання відсутнє.	знання і вміння особистої організації, сформовані слабо або зовсім відсутні; низька сформованість здатності до професійної діяльності; постійні ускладнення в організації праці	рівень самостійності та професійної ефективності низький; отриманні завдання вимагають постійного контролю і корекції з боку керівника; розуміння необхідності самовдосконалення та кар'єрного зростання низьке або відсутнє; ініціатива повністю відсутня.	нездатність до самоаналізу; неадекватна самооцінка; недостатнє або відсутнє усвідомлення необхідності особистої організації у професійній діяльності; відсутнє бажання самовдосконалення; аналіз отриманих результатів роботи ніколи не робиться.

доволі великий і включає цілу низку соціальних та психологічних особливостей. Аналіз досліджень Ф.Н. Гоноболіна, В.А. Крутецького, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткіна, Г.С. Сухабської дав змогу нам виділити основні якості, якими повинен володіти вчитель [4].

Питання рефлексії вчителя окреслено у наукових доробках В.М. Кривошеєва, Н.В. Кузьміної, Є.І. Рогова, А. К. Маркової, Л.М. Лесохіної та інших. Синтез наукових доробок означених вчених дозволяє виділити найсуттєвіші компоненти самоаналізу педагогічного працівника [6].

Таким чином, означені складові частини педагогічного самоменеджменту формують чотири компоненти: *мотиваційно-ціннісний, змістовно-практичний, психолого-професійний та функціонально-рефлексивний*. Відповідно до цих компонентів пропонуємо критерії оцінювання наявності навичок самоменеджменту:

1. мотиваційна спрямованість до професійного успіху та розкриття творчого потенціалу;
2. сформованість системи знань, умінь та навичок особистої організації праці;
3. наявність професійних компетенцій та відповідних соціальних і психологічних якостей;
4. здатність до рефлексії та самоаналізу.

Слід зазначити, що під критеріями нами розуміється сукупність ознак, з допомогою яких визначається рівень прояву (сформованості) навичок педагогічного самоменеджменту майбутнього працівника галузі освіти.

У вітчизняній літературі пропонується чотири рівні фахової майстерності вчителя. Ці ж рівні є нормативними для оцінки знань студента. О.С.Штепа пропонує чотири рівні оцінки прояву самоменеджменту: критичний, середній, високий, псевдовисокий [10]. На основі запропонованої характеристики людини з псевдовисоким рівнем можна припустити, що результати праці та професійного розвитку не будуть відрізнятися від людини з середнім чи низьким рівнем, оскільки відсутня режимність та стабільність. Безумовно цей феномен потребує окремої уваги, але носії подібних психологічних особливостей ймовірно складуть статистичну похибку. Ми вважаємо, що зручніше дотримуватися найпоширенішої класифікації рівнів: *низький (елементарний), середній (базовий), достатній та високий (творчий)*.

Відповідно до зазначеної структури педагогічного самоменеджменту, компонентів, критеріїв прояву та рівнів пропонуємо зведену таблицю оцінки прояву самоменеджменту у майбутніх вчителів.

Визначенні компоненти, критерії та рівні сформованості прояву педагогічного самоменеджменту пройшли часткову апробацію у процесі проведення констатувального етапу педагогічного експерименту у Херсонському державному університеті.

Висновки та пропозиції. Таким чином, розроблені критерії оцінювання прояву можуть використовуватися у процесі професійної підготовки у ВНЗ, частково у ланці середньої освіти, задля оцінки рівня прояву навичок самоменеджменту у практикуючих педагогічних працівників. В перспективі планується розробка відповідної методики діагностики рівня сформованості навичок педагогічного самоменеджменту на прикладі студентів спеціальності «Історія».

Список використаної літератури:

1. Білик Н.І., Галич О.Г. Роль самоменеджменту в особистому розвитку вчителя. *Педагогічний менеджмент*. 2017. № 7. С 9–12.
2. Бухарцева Н.Г. Самообразование как активный вид деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2013. № 3. С. 80–83.
3. Дафт Р.Л. Менеджмент. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 832 с.
4. Гоноболін Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. Москва, 1951. 158 с.
5. Зайцева З.Г., Постовий В.Г. До питання наукової організації педагогічної праці. *Використання спадщини повернутих і забутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного вузу та школи*: тези респ. міжвузівської науково-практичної конференції. Рівне, 1991. 194 с.
6. Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителя : Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Санкт-Петербург, 1967. 234 с.
7. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.
8. Майданова Т.В. Показатели и критерии проявления самоменеджмента бакалавров социальной работы. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 8. С. 52–58.
9. Матішак М. Формування навичок самоменеджменту майбутніх вихователів ДНЗ. *Освітній простір України*. 2016. № 8. С. 88–93.
10. Штепа О.С. Самоменеджмент : процесуальна та диспозиційна характеристика. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 224–235.

Skliarenko A. Indicators and criteria for pedagogical self-management of future pedagogical workers

The article focuses on the urgency and necessity of forming skills of self-management in future pedagogical staff. It is listed foreign and domestic scholars who have been concerned with the problem of self-organization of the individual. It is noted about the lack of a stable understanding of the concept of self-management, its definition and structure, particularly the feasibility of its research in pedagogical dimensions.

Pedagogical self-management is considered as an integral part of the overall pedagogical mastery of the teacher. In accordance with the principles of the concept of self-management, which is aimed at finding mechanisms and conditions for the most effective allocation of time and resources for the purpose of professional development, appropriate structural components are proposed. In the article, we define four structural components of pedagogical self-management: motivation and self-motivation, a system of knowledge of skills and abilities of self-management, professional and personal qualities, reflection and self-analysis.

Under the system of knowledge, skills and skills of self-management, we understand in the article the classical management structure, which has a personality-oriented character. Accordingly, pedagogical self-management means self-organization which has certain features of the use of teachers for maximizing the disclosure of creative potential.

In accordance with the specified structural components, the following criteria for assessing the manifestation of pedagogical self-management are proposed and argued: motivational orientation to success, the availability of professional competences and productivity, knowledge and skills of a personal organization, the ability to reflect and self-examination. In turn, the criteria for the formation of pedagogical self-management are divided into levels: high (creative), sufficient, average (basic), low (elementary).

The article describes the place of approbation of developed criteria for the manifestation of pedagogical self-management and outlines the vector of further scientific research.

Key words: *self-management, self-organization, self development, skills of pedagogical self-management, criteria and levels of self-management skills, future teacher training.*

УДК 376.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.24>**В. Д. Сологуб**кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри музичного мистецтва
відокремленого підрозділу «Миколаївська філія
Київського національного університету культури та мистецтва»

ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВИКОНАВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КЛАСИЧНА ГІТАРА» В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (НА ПРИКЛАДІ ВП «МФ КНУКІМ»)

У статті представлено результати експериментальної програми, впровадженої у ВП «МФ КНУКІМ», щодо підготовки фахівців спеціальності «класична гітара». Відзначено суттєві відмінності даного проекту від робочих планів, які функціонують в інших закладах вищої освіти мистецького спрямування. Акцентується увага на тому, що викладання класичної гітари потребує більш індивідуалізованого підходу, який можливий за умови здійснення навчання за окремою програмою, що буде здійснюватися не на відділеннях народних інструментів. В експериментальній програмі надається увага впровадженню гітарних оркестрів як навчальних колективів, що функціонують при закладах мистецького спрямування. Наявність таких колективів змінює підхід до викладання дисциплін «Творчий колектив», «Оркестровий клас», «Методика роботи з колективом», які матимуть більший зв'язок зі специфікою гітарного виконавства, розвитком уявлень про поєднання однотипних інструментів в оркестрі, його виразних та технічних можливостей, особливостями репертуару. Наголошено, що викладання дисциплін «Фах (класична гітара)», «Методика викладання фаху», «Історія та теорія виконавства» мають здійснюватися без залучення відомостей про інші струнно-щипкові інструменти, зосереджуючись на особливостях історії виникнення, особливостях трактування гітарного мистецтва, специфіці звуковидобування на класичній гітарі, її конструктивних та виразних можливостях. Відмічено високу результативність, отриману внаслідок впровадження даної експериментальної моделі, що проявляється у досягненнях студентів, які за нею навчаються, в їх багаточисленних концертах та сольних програмах, здобутками на міжнародних та всеукраїнських конкурсах та фестивалях. Рекомендовано розглянути питання надання класичній гітарі академічного статусу в Україні, що дасть змогу створювати більш індивідуалізовані плани, спрямовані на її просування у напрямі загальноєвропейських та світових тенденцій розвитку гітарного виконавства.

Ключові слова: класична гітара, робочий план, ВП МФ КНУКІМ, гітарний оркестр, академічний статус.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний освітній процес проходить низку трансформацій, пов'язаних з переглядом тих стандартів, які були до цього часу. Хоча певні аспекти повинні зберігати константне положення, низка інших – потребують заміни на ті, що більше відповідають запитам суспільства ХХІ століття. Надзвичайно гостро постає питання набуття класичною гітарою академічного статусу в Україні. Цей інструмент протягом ХХ століття у вітчизняному просторі можна було опанувати виключно на відділеннях та факультетах народних інструментів, проте світова практика засвідчує спроможність вивчати його окремо, як академічний інструмент, що немає жодного стосунку до вищезгаданих структурних підрозділів. Чималі зрушення у питанні зміни програми викладання класичної гітари були зроблені автором даної теоретичної розробки. Вони потребують висвітлення, адже шляхом їх поширення можливо досягти позитивних зрушень у сфері гітарного виконавства, особливо у питанні надання інструменту

академічного статусу. Наявні практичні напрацювання є актуальними та такими, що матимуть значний потенціал для подальшого розвитку гітарного виконавства України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості народно-інструментального виконавства аналізуються в праці Т. Буяльської та Т. Сідлецької [1]. Актуальні питання, пов'язані з обґрунтуванням встановлення академічного статусу класичної гітари у пострадянських країнах, зокрема у Росії, піднімають в роботах В. Ганєєва [2], В. Кочекова [5] та інтерв'ю, проведеному з Н. Івановою-Крамською [4]. Новації, наявні у викладанні класичної гітари у ВП «МФ КНУКІМ» стисло представлено в робочому плані спеціальності 025 «Музичне мистецтво» [6]. Деякі результати, пов'язані з практичною реалізацією даної експериментальної програми, викладено у звіті МФ КНУКІМ за I півріччя 2018-2019 н.р. [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Питання необхідності впровадження

спеціальності «класична гітара» як такої, що буде мати академічний статус та підготовка якої буде здійснюватися відокремлено від відділень народних інструментів, не піднімалося до цього часу у вітчизняній педагогіці.

Формулювання цілей статті. Метою статті є наголошення уваги на необхідності впровадження нового підходу до викладання спеціальності «класична гітара» в українському освітньому просторі, а саме у закладах вищої освіти мистецького спрямування та аргументування потреби надання їй академічного статусу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українських закладах вищої освіти мистецького спрямування підготовка виконавців фаху «класична гітара» впроваджується за системою, яка прийнята за радянських часів. Одним з ключових чинників, який відрізняє вітчизняний підхід від західноєвропейської практики, є те, що навчання гітаристів продовжує здійснюватися на факультетах чи відділеннях народних інструментів. Даний чинник є таким, що демонструє докорінно невірний підхід до викладання майстерності гри на класичній гітарі. За радянських часів був брак фахівців, які б могли вести саме класи гітари, завдяки чому нерідкими були приклади, коли один і той самий педагог навчав гри на гітарі, балалайці, домрі та навіть баяні. Відповідно, доцільність поєднання всіх цих інструментів на одному відділенні була наочною. Проте поступово виникло чимало фахівців-гітаристів, які мають високий професійний рівень, що дозволило сконцентрувати увагу саме на гітарі, а не на усіх струнно-щипкових інструментах, які були представлені на відділеннях народних інструментів. Подібні питання піднімаються у роботах, де змальовується досвід інших пострадянських країн: «Йдеться про статус гітари, її місця в структурі навчальних закладів. Як відомо, клас гітари знаходиться при відділах і кафедрах народних інструментів. Частина представників гітарної спільноти вимагає вивести гітару з цієї структури, і вимоги звучать досить категорично» [5, с.92]. Виникла можливість порівняти вітчизняний та закордонний підхід до викладання класичної гітари. В останні десятиліття стала більш виразною можливість та доцільність переосмислення гітари, як академічного інструменту, адже за зразок можна взяти модель, яка вдало функціонувала в західноєвропейському просторі. Закордонна практика викладання гітари була орієнтована на сприйняття її як академічного інструмента. Саме подібне завдання й вбачається такою, що має нагальний характер. «Викладання класичної гітари до теперішнього часу здійснюється в рамках кафедр (відділень) народних інструментів всіх рівнів професійної музичної освіти (початкової, середньої, вищої). Дане положення не відповідає академічній суті класичної

гітари, вимагає принципової зміни погляду на її справжню природу і передбачає модернізацію наявної освітньої системи» [2, с. 185].

Автором статті була впроваджена експериментальна модель викладання класичної гітари, яка проходить апробацію у Відокремленому підрозділі «Миколаївська філія Київського національного університету культури та мистецтв». За основу беруться розробки, що вдало функціонують у закордонній освітній практиці, а також власні напрацювання В. Сологуб. В робочому плані спеціальності 025 «Музичне мистецтво» ВП «МФ КНУКіМ» [6], спрямованому на підготовку бакалаврів музичного мистецтва, керівників мистецького колективу (оркестру, ансамблю), артистів ансамблю (оркестру), викладачів фахових дисциплін спеціалізації «класична гітара» окреслено дисципліни та представлено їх змістовне наповнення. Зазначимо, що дисципліни професійної та практичної підготовки гітаристів включають ті самі, що й в інших закладах вищої освіти мистецького спрямування: фах (класична гітара), творчий колектив, оркестровий клас, історія та теорія виконавства, методика роботи з колективом, методика викладання фаху. Проте змістовний рівень виявляє суттєві розбіжності, порівнюючи з програмами інших закладів вищої мистецької освіти. Під час викладання фаху (класичної гітари) обирається досить широкий репертуар, який включає музику, починаючи від доби Відродження до сучасної авангардної музики, призначеної для гітарного виконавства, причому, насамперед, надається увага не перекладенням та аранжуванням, а оригінальним творам. Курс передбачає розвиток майстерності від початкового до рівня концертного професійного виконавства. Викладання фаху нерозривно пов'язане з дисципліною «Методика викладання фаху (за фаховим спрямуванням)», де акцентується увага на тих показниках, що характерні саме для гітари та відрізняють її від інших струнно-щипкових інструментів: посадка, постановка виконавського апарату, способи звукоутворення та звуковидобування, прийоми гри, гітарна аплікатура, табулатура, штрихи, тощо. Тому абсолютно недоречним буде вивчення її разом з іншими виконавцями-народниками (баяністами, домристами, духовиками), що неодноразово трапляються в інших закладах вищої освіти мистецького спрямування.

Під час опанування практичної дисципліни «Творчий колектив» запропоновано використовувати гітарні ансамблі (дуети, тріо, квартети), а також ансамблі за участю гітари, які історично склались у вітчизняній та західноєвропейській музичній культурі (гітара-флейта, гітара-скрипка, гітара-віолончель, гітара-фортепіано). Подібний підхід підтримувався та впроваджувався раніше провідними гітаристами та педагогами. Зокрема,

Н. Іванова-Крамська акцентувала увагу на необхідності опанування власного інструменту в ансамблі з йому подібними, що безперечно буде позитивно впливати на зростання гітариста у професійному стосунку. «Завжди прагнула розширити можливості власних вихованців та вважала, що заняття в ансамблі допоможуть краще та швидше опанувати інструмент. А в 1996 році організувала «Класичний ансамбль гітаристів», в складі якого студенти мого класу» [4, с. 48].

Також в рамках дисципліни «Творчий колектив» професійної та практичної підготовки гітаристів пропонується виконувати твори для гітарних ансамблів малих форм (дуети, квартети) у поєднанні з оркестрами. Наявний величезний оригінальний репертуар, який не потребує адаптації або перероблювання, що дає змогу реалізувати подібні проекти. Зокрема, варто згадати Концерт для двох гітар з оркестром оп. 201 (1962 р.) Маріо Кастельнуово-Тедеско та твори Хоакіна Родріго – «Концерт-мадригал» для двох гітар з оркестром (1966 р.) і «Андалузський концерт» для чотирьох гітар з оркестром (1967 р.), які надають широкі можливості для реалізації ансамблево-оркестрового виконавства за участю гітар. Загалом у багатьох закладах вищої освіти мистецького спрямування наявна проблемна ситуація, коли гітару поєднують з іншими народними інструментами та виконується, відповідно, принципово інший репертуар.

Під час вивчення дисципліни «Оркестровий клас», студенти-гітаристи беруть участь саме у гітарному оркестрі, а не в оркестрі народних інструментів. Гітарний оркестр як виконавський склад був заснований в XIX столітті, є широко визнаним у європейському просторі та набув академічного статусу за кордоном ще з середини XX століття. Проте в українському освітньому процесі він переважно не застосовується. При факультетах та відділеннях народних інструментів функціонують оркестри народних інструментів або українські оркестри народних інструментів. Т. Буяльська та Т. Сідлецька у навчальному посібнику наводять ґрунтовний опис складів двох типів оркестрів народних інструментів, що розповсюджені у вітчизняному просторі. «Основу українського оркестру народних інструментів становить група струнно-смичкових інструментів. Її склад повністю збігається зі складом аналогічної групи в симфонічному оркестрі. Дерев'яні духові, струнно-щипкові (кобзи, бандури), ударні інструменти, цимбали та баяни тут застосовуються епізодично. Провідною групою в академічному оркестрі народних інструментів є група струнно-щипкових інструментів (домровий секстет). До її складу входять шість різновидів чотириструнної домри (кобзи): перші та другі домри, альти, тенори, басы, контрабаси. Група балалайок складається з п'яти

різновидів: прими, секунди, альти, баса, контрабаса і застосовується епізодично, переважно у функції акомпанементу. До групи баянів входять шість інструментів: ріссоло, перший, другий баян, баритон, бас, контрабас. Вона розширює технічні можливості оркестру, використовується епізодично» [1, с. 81]. Як можна побачити з наведеного опису, гітара до них не включається, відповідно, виконавці-гітаристи там не потрібні. Варто зазначити, що оркестри народних інструментів як виконавський склад набули поширення, починаючи з другої половини XX століття, в українському просторі не лише як професійні, а і як навчальні оркестри. У разі фактичної наявності у студентському оркестрі гітари, даний інструмент трактується саме у якості народного (на кшталт балалайки, домри та т.п.). Або, виконавці-гітаристи змушені грати на інших струнно-щипкових інструментах, які входять до складу оркестру, тобто на домрі або балалайці. Відповідно, хоча гітаристи таким чином і розширюють власний кругозір, вивчаючи стрій, конструктивно-акустичні можливості, виконавську техніку, засоби звуковидобування та звукоутворення інструментів домрово-балалайочної групи, проте це не стає у пригоді у подальшій професійній діяльності. Це не сприяє розвитку ані даного напряму оркестрового музикування, ані навичок роботи гітаристом в оркестровому класі. Натомість, у разі участі в гітарному оркестрі, який функціонує в МФ КНУКіМ, студент отримує можливість засвоювати специфіку колективної гри на гітарі у рамках саме оркестру, зосереджує увагу на грі за цифровими позначеннями, які використовуються в гітарному виконавстві, а також набуває навички гри з аркуша. Останній чинник взагалі дуже скромно, або взагалі не представлений в системі професійної освіти, що необхідно виправити, встановивши нові стандарти освіти.

Опанування дисципліни «Методика роботи з колективом (за фаховим спрямуванням)» у МФ КНУКіМ також орієнтоване на роботу з наявними складами, а саме – з гітарним оркестром, ансамблем, інструментальними колективами за участю гітари (переважно камерними), тобто на ті, які безпосередньо розвиватимуть професійні якості виконавця та нададуть йому потрібний практичний досвід. Завдяки тому, що гітарний оркестр є однорідним колективом, який набагато більше наближений до струнного оркестру, ніж до оркестру народних інструментів, специфіка роботи з ним має низку відмінностей. Гітарний оркестр складається винятково з поліфонічних інструментів, де наявні нейлонові або карбонові струни, де наявне пальцеве, а не плекторне звуковидобування, яке розповсюджене у народних струнно-щипкових інструментах, тому він має принципово інше звучання. До того ж під час роботи з подібним колективом студент має чітко знати різ-

новиди гітар (від октавіни, терц-гітари до квінт-бас та контрабас – гітари), їх стрій, нотацію, способи та прийоми гри, а також той специфічний репертуар, який може цей колектив виконувати.

Вивчення дисципліни «Історія та теорія виконавства (за фаховим спрямуванням)» у ВП МФ КНУКіМ передбачає увагу до розвитку саме гітарного мистецтва. Протягом опанування даного курсу відбувається вивчення історії виникнення класичної гітари та інших типологічних різновидів гітар, основних етапів становлення гітарного мистецтва, зосереджується увага на провідних гітарних школах, віртуозних виконавцях, композиторах, чії твори призначені для гітарного виконавства, специфіці становлення гітарної педагогіки. Даний ракурс погляду дозволяє сконцентрувати увагу на становленні високопрофесійних виконавців-гітаристів. Натомість у більшій частині інших вищих закладів мистецького спрямування в рамках цієї дисципліни опановують масив принципово інших знань, які пов'язані з розвитком народно-інструментального виконавства. Так викладаються такі теми, як: «Удосконалення та реконструкція традиційних народних інструментів (хроматизація гармошки, бандури, цимбалів, сопілки)», «Творчий шлях провідних українських колективів: Національний академічний оркестр народних інструментів України, Національна заслужена капела бандуристів України імені Г.І. Майбороди, Київський академічний ансамбль української музики «Дніпро», ансамбль народної музики «Святовид», Український академічний фольклорно-етнографічний ансамбль «Калина»; «Сучасний оригінальний репертуар народних інструментів: В. Зубицький та В. Рунчак (баян), Р. Гриньків та О. Герасименко (бандура), Н. Проценко (домра), О. Журавчак (сопілка)». Попри безперечно позитивний вплив, який чинить вивчення даних тем для розвитку світогляду музикантів, вони не сприяють розвитку більш спрямованого фахового знання гітариста.

В якості вибіркової у ВП МФ КНУКіМ пропонується навчальна дисципліна «Сучасні музичні технології (інструментування та аранжування музики)», яка передбачає створення аранжувань для тих виконавських складів, що можуть стати бакалавру музичного мистецтва фаху «класична гітара» у пригоді у подальшій професійній діяльності. Тобто це інструментування для гітари соло, гітарних оркестрів, ансамблів, камерних інструментальних колективів за участі гітари, яка здійснюється у віртуальних звукових студіях для гітари з використанням відповідного програмного забезпечення.

Варто підсумувати, що дане експериментальне навчання за фахом «класична гітара» у Відокремленому підрозділі Миколаївська філія КНУКіМ мало надзвичайно високі показники.

Чимало студентів-гітаристів стали лауреатами Міжнародних та Всеукраїнських конкурсів, причому не лише як солісти, а й у складі гітарних дуетів та квартетів та гітарного оркестру. «Клас класичної гітари під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента Сологуб В.Д. є організатором та постійним учасником освітньо-мистецького проекту «GUITAR CORPORATION», що підтверджується багаточисленними концертами та сольними програмами, досягненнями на міжнародних та всеукраїнських конкурсах та фестивалях» [3, с. 21]. Лише в I півріччі 2018-2019 н.р. студенти класу В. Сологуб брали участь та отримали почесні нагороди на Фестивалі класичної музики «Буковинський листопад» (м. Чернівці), Конкурсі гітаристів «Боярський Хрещатик» у рамках Всеукраїнського молодіжного мистецького фестивалю-конкурсу ім. І. Коваленка (м. Київ), Міжнародному конкурсі «Подільський водограй» (м. Київ).

Багато випускників продовжують працювати за фахом, впроваджуючи на базі ДМШ та Будинків творчості гітарні колективи. Значним досягненням стало проведення у Миколаєві гітарного флешмобу 19 травня 2018 року, який зібрав 254 гітаристи, що стало визначною подією для України та Східної Європи. Ця подія, проведена в рамках святкування Дня Європи в місті Миколаєві дозволила продемонструвати потенціал вітчизняного гітарного виконавства та можливість співпрацювати з провідними європейськими фахівцями, адже оркестром керував професор Бременської вищої школи мистецтв Ганс Вільгельм Кауфманн.

Важливим показником результативності даної програми підготовки гітаристів у ВП МФ КНУКіМ стало впровадження його організаторами й інших культурно-мистецьких проектів, які сприяли активізації інтересу до класичної гітари. Зокрема чималу роль відіграло заснування В. Сологуб та С. Гриненко Міжнародного фестивалю гітарного мистецтва «VIVAT GUITARA!», який демонструє високі результати вже протягом більш ніж десяти років. Так само значний внесок для розвитку гітарного виконавства має Всеукраїнський освітньо-мистецький проект «GUITAR CORPORATION», в рамках якого відбуваються відкриті майстер-класи з класичної гітари, ансамблю та оркестру гітаристів. Також в рамках «GUITAR CORPORATION» проводяться майстер-класи з тих навчальних дисциплін, які не входять до робочого плану, але необхідні для виховання гітариста-фахівця, а саме: основи гітарної імпровізації, основи гітарної композиції, сольфеджіо та гармонія (спеціалізований курс для гітаристів).

Подібна програма має надзвичайно великий потенціал та доцільність, адже вона демонструє слідування провідним тенденціям, наявним у

західноєвропейських закладах, де здійснюється підготовка за фахом «класична гітара». Окрім цього необхідно підкреслити, що в результаті опитування, проведеного в рамках освітньо-мистецького проекту «GUITAR CORPORATION», було виявлено нагальні проблемні аспекти сучасної гітарної освіти. Зокрема було опитано сімдесят респондентів, віком від 10 до 65 років, серед яких були учні та викладачі ДМШ, студенти Миколаївського коледжу культури та мистецтв, Миколаївського музичного коледжу, студенти інших освітніх закладів міста Миколаєва. Зокрема, було виявлено, що серед причин, які викликали припинення навчання гри на гітарі була відсутність бажання грати на інших інструментах в оркестрі народних інструментів, незадоволення наявною програмою, де мало уваги приділялося саме гітарі, рівнем викладання фаху (гітара), який здійснювався виконавцем на іншому народному інструменті. Також респонденти зазначили відсутність потреби навчатися гри на інших інструментах та необхідність змінювати наявну систему навчання гітаристів.

Зазначимо також, що у підготовці фахівців гітаристів-естрадників враховується специфіка профілю, на відміну від сучасної вітчизняної системи навчання «класичних» гітаристів. Їх програма включає такі дисципліни, як: «Естрадно-джазовий оркестр», «Джазовий ансамбль та імпровізація», «Мистецтво імпровізації», «Історія та теорія джазового виконавства», «Аналіз естрадно-джазових творів». Відповідно, доцільним є врахування подібної налаштованості робочих програм і до напряму «класична гітара».

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Отже, представлена експериментальна програма підготовки класичних гітаристів, яка проходить апробацію у ВП «МФ КНУКіМ», значно відрізняється від тих, що представлені у інших закладах вищої освіти мистецького спрямування. Головну увагу зосереджено на ґрунтовній підготовці гітаристів, де здійснено спробу більш поглиблено вивчати історію гітарного виконавства, виникнення самого інструменту, гітарні школи, різновиди гітар, прийоми гри на ній. Впровадження гітарних оркестрів та ансамблів за участю гітар вбачається

більш доцільним, ніж намагання певним чином долучити гітаристів до оркестрів народних інструментів. Пропонується здійснювати навчання гітаристів не на відділеннях народних інструментів, а надати інструменту академічний статус. Програма та її результати вбачаються такими, що є гідними для наслідування й іншими освітніми закладами України. Активна участь її організаторів у проведенні різноманітних культурно-мистецьких та освітньо-мистецьких проектів сприяє зростанню рівня вітчизняного гітарного мистецтва.

Список використаної літератури:

1. Буяльська Т.Б., Сідлецька Т.І. Практична культурологія. Частина I : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2012. 108 с.
2. Ганеев В. Р. Классическая гитара в России : к проблеме академического статуса : дис. ... канд. Искусствоведения : 17.00.02, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В.Рахманинова. Саратов, 2006. =
3. Звіт з навчально-виховної роботи факультету мистецтв Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв» за I півріччя 2018-2019 навчального року. Миколаїв, 2018. 35 с. URL: https://mfknukim.mk.ua/images/normatyvni_dokumenty/2019/zvit_nvr_f_mystetstv_I_2018-2019.pdf.
4. Иванова-Крамская Н. Считаю, что судьба сделала мне подарок, когда однажды, открыв футляр, я взяла в руки гитару отца, *Гитаристь*. 2002. № 1. С. 48–53.
5. Кочекон В.Ф. Классическая шестиструнная гитара в народно-инструментальной культуре России (к статусу классической шестиструнной гитары). *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2014. № 2 (38). С. 92–96.
6. Робочий план спеціальність 025 «Музичне мистецтво» бакалавр музичного мистецтва, керівник мистецького колективу (оркестру, ансамблю), артист ансамблю (оркестру, ансамблю), викладач фахових дисциплін ВП «МФ КНУКіМ». Миколаїв, 2018-19.

Solohub V. Practice of preparation of specialists "Classic Guitar" in Ukrainian educational space (on example of SS "MB KNUKіM")

The article presents the results of the experimental program implemented in the SS "MB KNUKіM", concerning the training of specialists in the specialty "Classical Guitar". Significant differences of this project from work plans, which operate in other institutions of higher education of artistic direction, are noted. The emphasis is placed on the fact that the teaching of classical guitars requires a more individualized approach, which is possible provided that the study is conducted in a separate program, which will be carried out not in the departments of folk instruments. In the experimental program attention is paid to the introduction of guitar orchestras as educational groups that function at the institutions of artistic direction. The presence of such teams changes the approach to teaching the disciplines "Creative collective", "Orchestra class", "Methodology of work with the team", which will have a greater connection with the specifics of guitar performance, the development of ideas about combining instruments of the same type with the orchestra, its expressive and technical capa-

bilities , features of the repertoire. It was emphasized that the teaching of disciplines “Fah (classical guitar)”, “Teaching methodology of the specialty”, “History and theory of performance” should be carried out without the use of information about other string-pincers, focusing on the peculiarities of the history of origin, the features of the interpretation of the guitar, the specificity of sound production on classical guitar, its constructive and expressive capabilities. The high efficiency gained as a result of the implementation of this experimental model is shown, which is reflected in the achievements of students who study in their numerous concerts and solo programs, achievements at international and all-Ukrainian competitions and festivals. It is recommended to consider giving the classical guitar the academic status in Ukraine, which will allow creating more individualized plans aimed at its promotion in the direction of pan-European and world trends in the development of guitar performances.

Key words: *classical guitar, work plan, SS MB KNUKiM, guitar orchestra, academic status.*

Л. О. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

Ю. Є. Зубцова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ГАРМОНІЗАЦІЯ ПРІОРИТЕТІВ

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню пріоритетних аспектів у формуванні готовності майбутніх учителів початкової освіти до професійного саморозвитку крізь призму концепції Нової української школи.

Акцентовано на суттєвому коригуванні цілей та змісту вищої педагогічної освіти, зокрема: мотивації на активне самопізнання, саморозвиток; володіння засобами творчого вдосконалення змісту і засобів своєї професійної діяльності, особистісно-професійного самовираження й самоактуалізації; пошук та розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку; відкриття культурологічних засобів самовдосконалення особистості майбутнього вчителя, що є взірцем високої духовної та педагогічної культури.

Наголошено на тому, що професійне навчання майбутніх учителів початкової школи відповідно до положень концепції Нової української школи передбачає підготовку творчих і відповідальних педагогів, вчителів – агентів змін, лідерів, фасилітаторів зі сформованим холістичним мисленням, умотивованих до особистісно-професійного зростання, що активно виражають власну фахову думку, здатних до вироблення власних позицій і переконань, постановки життєвих цілей щодо самоствердження, самопобудови, самовдосконалення й самореалізації.

За авторською позицією професійний саморозвиток майбутнього вчителя початкової школи презентовано як процес активного створення особистістю, котра розвивається, життєвих відносин, визначення свого «професійного життєвого простору», умов і перспектив для її подальшого вдосконалення.

Визначено, що формування готовності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійного саморозвитку розглядається через побудову мегайнформаційного, гуманно розвивального, ціннісно орієнтованого освітнього середовища активно пошукового характеру, спрямованого на безперервну розвивальну взаємодію студента, що передбачає якісну самозміну, пробудження відчуття потреби й здатності до самонавчання, прагнення до рефлексії, саморегуляції та самооновлення, спонукання до управління самостійною роботою, свідомо формуючи індивідуальну особистісно-професійну траєкторію власного розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель початкової освіти, освітнє середовище, професійний саморозвиток.

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена радикальними та широкоформатними освітніми трансформаціями, орієнтованими на пошук якісно нових конструктивних підходів в оновленні та модернізації вищої педагогічної школи, яка має підготувати інноваційну особистість вчителя початкової освіти, здатного до цілеспрямованого, планомірного і систематичного ціннісного професійного зростання та самореалізації.

Спрямованість професійної педагогічної освіти на кінцевий результат – гармонійний розвиток особистості учня, успішна його соціалізація, зокрема: розвиток креативних здібностей, активізація готовності до свідомого життєвого вибору, відповідаль-

ності, самостійності, наполегливості, підприємли- вості, здатності до самовдосконалення і навчання впродовж життя.

Квінтесенцією серед ключових компетентностей, якими має опанувати майбутній учитель початкової школи – уміння навчатися впродовж життя має пріоритетне значення, необхідність оновлення якої задекларовано в нормативно-правових документах найвищого рівня, як-от: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.); Державна програма «Вчитель» (2002 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національна рамка кваліфікацій (2011 р.); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на

2012-2021 рр. (2012 р.); Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.); Концепція «Нова українська школа» (2016 р.); Державний стандарт початкової освіти (2018 р.).

У кожному з цих документів наголошується на тому, що сучасній українській школі потрібен вчитель, який здатний швидко адаптуватися до нових умов суспільства, гнучко перебудувати та активізувати власні потенції, з наявністю фундаментальної здатності бути активним суб'єктом власного професійного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливо важливими в цьому ракурсі є наукові доробки, які становлять основні теоретичні положення дослідження:

– концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, Н. Кічук, О. Комар, А. Крамаренко, М. Марусинець, І. Підласий, Р. Пріма, О. Савченко, О. Федій, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та інші);

– психолого-педагогічні аспекти особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення (І. Бех, О. Будник, А. Громцева, О. Ігнатюк, І. Зязюн, В. Ковальчук, В. Купрієвич, А. Кучерявий, О. Набока, О. Самсонова, В. Семиченко, А. Смолюк, Т. Сорочан, В. Стрельников, С. Хатунцева, Г. Цветкова, І. Шиманович та інші).

Мета статті – висвітлити й науково обґрунтувати пріоритетні аспекти у формуванні готовності майбутніх учителів початкової освіти до професійного саморозвитку крізь призму концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Системоутворювальним чинником на шляху до оновлення, модернізації та підвищення ефективності освітнього процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів є перегляд його ключових концептів з акцентуванням на формуванні однієї з фахових компетентностей – здатності до саморозвитку, самоосвіти, особистісно-професійного зростання, конкурентоспроможності.

Цінність для нашої роботи мають доробки І. Зязюна з питань вивчення концептуальних засад, моделей, змісту та форм неперервної освіти в галузі наукових досліджень на сучасному етапі розвитку суспільства. Дослідник доводить, що «суть і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом; у такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного» [1, с. 582].

Академік В. Андрущенко у статті «Обличчям до школи» обґрунтував деякі узагальнення, а також визначив можливості їх реалізації у вітчизняному освітньому просторі. Так, автор наголошує: «Майбутні інновації мають відтворювати стан-

дарту рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти: вільне спілкування державною мовою, володіння іноземними мовами; математична грамотність; соціальні та громадянські компетентності; підприємливість; уміння навчатись упродовж життя» [2, с. 9]. Й додає: «Один з аспектів підготовки базується на постійному самовдосконаленні вчителя, збагаченні знаннями, розширенні загального кругозору, наукової картини світу, високої світоглядної культури. Компетентність і постійне самовдосконалення є альфа та омега ефективності діяльності вчителя. Якщо ж він відстає від новітніх досягнень науки та суспільної практики, не прагне до самоудосконалення, то його слабкі сторони відразу стануть помітними й перетворяться на предмет нищівної критики учнями та батьками. Далі йде відторгнення від учителя, втеча учнів від школи» [3, с. 10].

Таким чином, за авторськими концепціями вищезазначених дослідників, з якими ми повністю погоджуємося, увагу акцентовано на суттєвому коригуванні цілей та змісту вищої педагогічної освіти, зокрема: мотивації на активне самопізнання, саморозвиток; володіння засобами творчого вдосконалення змісту і засобів своєї професійної діяльності, особистісно-професійного самовираження й самоактуалізації; пошук та розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку; відкриття культурологічних засобів самовдосконалення особистості майбутнього вчителя, що є взірцем високої духовної та педагогічної культури тощо.

Контурноокреслені позиції віддзеркалюють авторське бачення щодо побудови та створення внутрішньоуніверситетського освітнього середовища, орієнтованого на умотивовану, відрефлексовану на основі самопізнання, самовизначення й самоконтролю, постійну напружену діяльність людини, спрямовану на самовдосконалення своїх природних та духовних якостей, на розвиток творчого особистісного потенціалу, дивергентного мислення, на моделювання власного способу життя в контексті культури та соціального розвитку, на самореалізацію творчих здібностей у процесі життєтворення.

Наслідком цих явищ є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи відповідно до положень концепції Нової української школи: творчих і відповідальних педагогів, учителів – агентів змін, лідерів, фасилітаторів зі сформованим холістичним мисленням, умотивованих до особистісно-професійного зростання, що активно виражають власну фахову думку, здатних до вироблення власних позицій і переконань, постановки життєвих цілей щодо самоствердження, самопобудови, самовдосконалення й самореалізації.

У ракурсі викладеного вище стає зрозумілим, що головним джерелом якісної зміни освіти є

радикальна модернізація підготовки *нового* вчителя. Так, неможливо уявити організацію освітнього процесу студентів без індивідуалізації та диференціації як важливого чинника результативної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи. Особистісна орієнтація зазначеного процесу викликана необхідністю екофасилітативної підтримки споконвічного природного прагнення людини до вершин її фахової майстерності, до вершин акме. Квінтесенцією професійної майстерності є акмеїстичні устремління фахівця, які не можуть реалізуватися без створення ціннісно-особистісного простору професійної взаємодії. Сама людина, її особистість стає цінністю, а це положення є фундаментальним у педагогіці організації життєвого простору особистості майбутнього вчителя. Тобто, виникає замкнуте коло, безліч переплетень, і тому важко здійснити чітке розмежування сфер впливу засобів і методів, шляхів, характерних для певного окремого підходу у здійсненні цілеспрямованого формувального впливу на підготовку студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійного саморозвитку.

На думку А. Маркової, ознаками суб'єктності є такі «параметри активності» особистості професіонала: активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі); усвідомлення (сфери та структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху); ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, запобігання; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу та гармонії; постійне налаштування на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації та творчого створення; інтеграція свого професійного шляху, структурування та впорядкування свого професійного досвіду й досвіду інших [4].

Професійний саморозвиток, як зазначають А. Деркач та В. Дьячков, – це процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення. Це процес формування професіоналізму особистості й діяльності, здійснюваний у саморозвитку, професійних взаємодіях [5]. Це визначення констатує прогресивний характер такого розвитку, оскільки, з позиції О. Бодальова [6], прогрес особистісного зростання означає: зміну мотиваційної сфери особистості, в якій сильніше, ніж раніше, починають знаходити своє відбиття загальнолюдські цінності; зростання вміння на рівні інтелекту планувати, а надалі й втілювати на практиці саме ті діяння й робити ті вчинки, що відповідають духу зазначених цінностей; появу більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, які

заважають виявляти самостійність і здійснювати діяння відповідно до цих цінностей; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін та рівня своєї готовності до нових, складніших діань і відповідальних вчинків.

Отже, погоджуючись з міркуваннями вчених, доходимо висновку: професійний саморозвиток майбутнього вчителя початкової школи постає як процес активного створення особистістю, котра розвивається, життєвих відносин, визначення за їх допомогою свого «професійного життєвого простору», умов і перспектив для її подальшого вдосконалення. Особистість педагога, яка постійно саморозвивається й самоактуалізується, свідомо формує перспективну стратегію свого майбутнього професійного життя, де визначальним є проблемне ставлення до довілля, інших людей і самого себе, яке, зі свого боку, звільняє особистість від безпосередньої дійсності й допомагає їй ставати творчим суб'єктом своєї професійної життєдіяльності. У зв'язку з цим особливістю особистості педагога, яка саморозвивається й самоактуалізується, стає чіткіше усвідомлення складників її майбутнього професійного життя як суб'єктивної реальності: навколишнього середовища, професійної культури та її власного внутрішнього світу, внаслідок чого відбувається сходження з адаптивного типу в реалізації нею своїх професійних відносин як наслідок «професійного відтворення» до перетворювальної – професійної життєтворчості.

Процес формування цілісної особистості майбутнього вчителя початкових класів, який був би суб'єктом свого життєздійснення й самопобудови виглядає досить перспективним у відповідному освітньому середовищі, що створює умови для розвитку цілераціонального мислення педагога, творчого потенціалу, активної дослідницької позиції, що є, своєю чергою, унікальною основою для самоактуалізації як вищої форми його саморозвитку.

З огляду на наведені вихідні положення, визначимо сили, які, на нашу думку, зумовлюють продуктивне та дієве протікання процесу підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійного саморозвитку. Насамперед, одним із концептуальних підходів є створення мегаінформаційного, гуманно розвивального, ціннісно-орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на безперервну розвивальну взаємодію викладача і студента. Таке середовище має стати спонукальним механізмом, рухом до центрації свідомої якісної самозміни самого себе, яке є головним внутрішнім джерелом особистісно-професійного саморозвитку кожного майбутнього вчителя. Водночас цей процес у своїй розвиненій формі здійснюється як поліпланове і поліваріативне спілкування, а вирішальна роль у ньому належить мовленнєвій взаємодії.

Слід зазначити, що особистісно-розвивальна функція суб'єкт-суб'єктного спілкування в освітньому процесі є тією домінантою, за якої педагогічний діалог постає як взаємодія, виражена у слові морально-ціннісних позицій співрозмовників: викладача і студентів. Таке спілкування матиме особистісно перетворювальний сенс за вимог побудови продуктивного педагогічно розвивального діалогу морально-духовної спрямованості, що надаватиме глибоке задоволення кожному з учасників комунікації.

Тому одним із ключових пріоритетів у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійного саморозвитку у фаховій підготовці виступає духовна культуродомінантність професійно-педагогічного спілкування на моральних засадах.

У цьому контексті особливої значущості набуває інтеграційний чинник трикомпонентної структури професійно-педагогічного спілкування (на рівні соціального пізнання, емоційного ставлення та на поведінковому рівні), який виявляється в:

– наявності довіри як вершини комунікації, що ґрунтується на взаємній повазі, культурі та емоційному контакті;

– міжособистісному спілкуванні діалогічного типу, за якого студенти свідомо опановують технології професійного саморозвитку, перетворюючи їх на відповідну особистісно-професійну цінність як регулятора своєї поведінки, як особистісну синтезувальну рефлексію, що видозмінює всю шкалу цінностей майбутнього вчителя;

– гуманно розвивальній орієнтації суб'єктів професійного навчання: готовність до нового альтернативного мислення і дії, імпровізації, зорієнтованість на вищий рівень власного розвитку тощо;

– морально-духовній спрямованості на співрозмовника: розуміння, прийняття й повага до особистості майбутнього фахівця, породжуючи в ньому, тим самим, почуття впевненості, особистісної значущості й цінності;

– ціннісно-смысловій спрямованості предметної діяльності особистості, утвердження особистісно розвивальної самопобудови, самоактуалізації та самоорієнтації тощо.

Поряд зі створенням такого гуманно розвивального середовища активно-пошукового характеру у закладах вищої освіти передбачається активізація, стимулювання та зорієнтованість майбутніх учителів початкової освіти на особистісно-професійний саморозвиток на постійній основі.

Досліджуючи проблему зорієнтованості студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» на фундаментальну властивість особистості – самоорганізацію, основними завданнями ми визначили: активізацію мотиваційних ресурсів особистості крізь призму її ціннісно-смыслові сфери;

сформованість образу майбутньої професійної діяльності, уявлень і перспектив життєвої стратегії; створення й побудову професійних прогнозів (самооцінка реалізації життєвих цілей, активізація особистісних резервів засобами самовдосконалення і самоосвіти, аналіз потреб у професійному саморозвитку, самопроєктування власного життєвого шляху, альтернативна та смислова організація прогностичної діяльності тощо).

Висновки. Отже, підсумовуючи зазначимо: пріоритетна роль у становленні майбутнього вчителя початкової школи як фахівця-професіонала, як самоактивного відповідального суб'єкта з його готовністю до професійного саморозвитку на постійній основі відводиться саме закладам вищої освіти.

Авторська стратегія *формування готовності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійного саморозвитку* розглядається нами через побудову мегаінформаційного, гуманно розвивального, ціннісно орієнтованого освітнього середовища активно пошукового характеру, спрямованого на безперервну розвивальну взаємодію студента, що передбачає якісну самозміну, пробудження відчуття потреби й здатності до самонавчання, прагнення до рефлексії, саморегуляції та самооновлення, спонукання до управління самостійною роботою, свідомо формуючи індивідуальну особистісно-професійну траєкторію власного розвитку.

Список використаної літератури:

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
2. Андрущенко В. Обличчям до школи. *Вища освіта України*. 2018. № 4. С. 5–14.
3. Андрущенко В. Вчитель XXI століття : нова стратегія Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 5–14.
4. Маркова А.К. Психологія труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 265 с.
5. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психологической готовности студентов к педагогической деятельности. *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся*. Москва : НИИ ОП, 1980. С. 141–149.
6. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения. Москва : Флинта-Наука, 1998. 230 с.
7. Тимошенко Н., Власюк О., Дараган Т. Освіта упродовж життя – головна тенденція розвитку сучасної освіти. *Вища школа*. 2018. № 7-8. С. 28–35.
8. Андрущенко В. Суспільство і школа в умовах соціальних змін. Київ, 2018. 247 с.

Sushchenko L., Zubtsova Yu. Professional Self-Employment of the Future Teacher of Personal Education: Harmonization of Priorities

The article is devoted to the definition and substantiation of the priority aspects in the training of future teachers of elementary education to professional self-development through the prism of the concept of the New Ukrainian School.

The emphasis is on substantially correcting the goals and content of higher pedagogical education, in particular: motivation for active self-knowledge, self-development; possession of means of creative improvement of the content and means of his professional activity, personal and professional self-expression and self-actualization; search and disclosure of internal self-development potential; the discovery of culturological means of self-improvement of the personality of the future teacher, which is an example of a high spiritual and pedagogical culture, etc.

It is emphasized that the professional training of future primary school teachers in accordance with the provisions of the concept of the New Ukrainian School envisages the training of creative and responsible teachers, teachers of change agents, leaders, facilitators with formed holistic thinking, motivating to personal and professional growth, actively expressing their own professional opinion capable of developing their own positions and beliefs, setting goals of life for self-affirmation, self-building, self-improvement and self-realization.

By author's position, the professional self-development of the future teacher of elementary school emerges as an active process of creating an emerging person, life-affairs, identifying with their help their «professional living space», creating conditions and prospects for further improvement.

It is determined: the formation of the readiness of students of the specialty 013 «Primary education» for professional self-development is considered through the construction of a mega-information, humanely developing, value-oriented educational environment, actively seeking character, aimed at the continuous development of the interaction between the teacher and the student, which involves a qualitative self-change of oneself, the awakening of a sense of need and the ability to self-education, the desire for reflection, self-regulation and self-renewal, the incentive to self-management, creating individual personal and professional trajectory of its development.

Key words: *professional training, future teacher of the elementary school, educational environment, professional self-development.*

УДК 378.147.091.33-027.22:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.26>**О. М. Трифонова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри природничих наук та методик їхнього навчання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ТРИЄДИНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Нині постала необхідність на сучасному етапі розвитку освіти переглянути підготовку інженерів-педагогів зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» на основі потрійного критерію або триєдиного підходу: освіта – наука – технології, що забезпечує сталий розвиток. Розв'язання зазначених проблем можливе в умовах створення та забезпечення функціонування триєдиного освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. У статті ми показали, що в умовах стрімкої цифровізації не відбулося системного переосмислення концепції підготовки інженерів-педагогів зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)», та назріла низка системних проблем у процесі їх фахової підготовки. Особливого значення ця проблема набуває в умовах євроінтеграційних процесів в Україні та мобільності кадрів, що стрімко зростає. З метою розв'язання окресленої проблеми нами у статті запропоновані основні компоненти триєдиного освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Ми сформуваємо триєдине освітнє середовище, де вказані галузі з огляду на вимоги сталого розвитку. Воно складається з трьох блоків: наука – освіта – технології; доступність – відкритість – якість; сталість – управління – навчання впродовж усього життя. Перший блок забезпечує формування предметної компетентності. Наукові знання трансформуються у навчальні дисципліни спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)», фізику та технічні дисципліни. Другий блок передбачає в умовах доступності, відкритості освіти одержання не лише якісної освіти, а й забезпечення всебічно розвиненої особистості. Вона не є новою і бере свій початок з системи виховання всебічно розвиненої особистості, педагогічних концепцій, педагогічних підходів, самоорганізації Аристотеля, який розглядав зміст всебічного розвитку, культ тілесної краси, насолоду музикою, мистецтвом, літературою тощо. Третій блок передбачає організацію навчання впродовж життя, що відповідає засадам сталого розвитку суспільства.

Ключові слова: триєдине освітнє середовище, інформаційно-цифрова компетентність, майбутні фахівці комп'ютерних технологій, сталий розвиток.

Постановка проблеми. Освіта належить до найважливіших напрямів державної політики будь-якої прогресивної держави, й Україна не є винятком. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» визначає освіту як стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації всіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Водночас в Україні вища освіта перебуває на стадії свого реформування, удосконалення та модернізації змісту та структури. Основний вектор

цих реформаторських процесів визначається низкою нормативних документів, серед яких Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», Концепція нової української школи, Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, Концепції розвитку педагогічної освіти, Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та низка наказів та розпоряджень Міністерства освіти та науки України.

Проведений нами аналіз закономірностей розвитку науки та техніки [14; 15] на межі ХХ–ХХІ ст. показав тяжіння тенденцій науково-технічного прогресу в сторону розвитку інформаційно-цифрової компетентності (далі – ІЦК) майбутніх фахівців інформаційного суспільства під час освітнього процесу.

Сучасний стан розвитку цивілізації характеризується прискореним прогресом технологій, зростанням транскордонної міграції, різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці [7].

У зв'язку з цим постала необхідність на сучасному етапі розвитку освіти переглянути підготовку інженерів-педагогів зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» на основі потрійного критерію або триєдиного підходу: освіта – наука – технології, що забезпечує сталий розвиток. Розв'язання зазначених проблем можливе в умовах створення та забезпечення функціонування триєдиного освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Метою статті є окреслення основних компонент триєдиного освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади модернізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглядали І.Й. Бочар, Н.О. Брюханова, Р.М. Горбатюк, С.О. Гура, Е.Ф. Зеєр, І.Є. Каньковський, О.Е. Коваленко, І.Б. Луцик, О.О. Мельниченко, Н.Г. Ничкало, І.В. Осіпова, М.І. Садовий, І.І. Павх, В.С. Федорейко, М.О. Цирельчук [5; 6; 17] та інших, акцентували увагу на підготовці фахівців комп'ютерних технологій Є.В. Громов, Г.І. Сажко, Т.В. Ящун [20] та інші.

Проблемою вдосконалення освітнього середовища займалися В.Ю. Биков, В.Г. Кремінь, С.Г. Литвинова, В.В. Лапінський, В.М. Мадзігон, М.І. Садовий, М.В. Хомутенко [9; 10; 18] та інші.

Високо оцінюючи внесок зазначених дослідників у розробку освітнього середовища та засади модернізації професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів ми вважаємо за доцільне, в умовах стрімкої цифровізації суспільства, більш детально дослідити проблему створення та забезпечення функціонування триєдиного освітнього середовища для розвитку ІЦК майбутніх фахівців комп'ютерних технологій (далі – КТ).

Виклад основного матеріалу. У ХХІ ст. інформація отримала статус стратегічного ресурсу суспільства, де роль науки сильно зросла, роблячи величезний вплив на світогляд. Поряд із високим професіоналізмом науково-педагогічного фахівця невіддільною частиною є моральність, гуманізм, цілісне бачення єдності та взаємозв'язку природи й суспільства, Людини й Космосу. Світогляд все більше набуває компонентів поліструктурності: інформаційно-теоретичні (знання, уявлення, переконання); ціннісні (оцінки, цінності, ідеали, мораль); емоційно-вольові (почуття, емоції, переживання); праксеологічні (вчинки, норми, поведінка).

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження та документів МОН України, узагальнення результатів власного досвіду [16] роботи показали, що в умовах стрімкої цифровізації не відбулося системного переосмислення концепції підготовки інженерів-педагогів зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» та назріла низка системних проблем у процесі їх фахової підготовки:

- відбувається зниження рівня підготовки випускників загальноосвітніх шкіл із фізики (<http://testportal.gov.ua/tag/rezultati-zno/>) та поглиблення розриву між рівнями засвоєння фізико-технічних знань і вимогами закладів вищої освіти (далі – ЗВО) до фундаментальної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, в якій фізика і технічні дисципліни (далі – ФТД) посідають одне з чільних місць [13];

- поглиблення розриву між рівнем знань студентів педагогічних ЗВО з ФТД і об'єктивними потребами науки, техніки, виробництва та інших галузей людської діяльності в умовах розвитку техногенно-інформаційного суспільства [15];

- невідповідність між вимогами суспільства до ступеня готовності майбутніх фахівців КТ використовувати в професійній діяльності знання з ФТД, що відповідають сучасному рівню розвитку науки та становлення наукової картини світу, та рівня сформованості в них ІЦК [10].

Нині спостерігається і низка специфічних проблем притаманних процесу підготовки інженерів-педагогів з напрямку КТ.

О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко [6] визначають, що особлива роль інженерно-педагогічної освіти в суспільно-економічній системі полягає в тому, що вона готує «кадри кадрів». Фахівці, яких готує система інженерно-педагогічної освіти покликані формувати майбутнього робітника, відтворювати основну продуктивну силу суспільства. Таким чином, від успішності їхньої професійної діяльності залежить майбутнє суспільного виробництва. Водночас спеціалісти-робітники як суспільно-економічне явище та як наукова категорія є відправною крапкою розвитку інженерно-педагогічної освіти. Тому для ефективності розвитку інженерно-педагогічної освіти важливо знати, що являє собою такий прошарок суспільства сьогодні, і що з ним буде завтра, якого робітника треба буде формувати випускникам ЗВО інженерно-педагогічного профілю в найближчі роки.

Особливого значення ця проблема набуває в умовах євроінтеграційних процесів в Україні та мобільності кадрів, що стрімко зростає. Особливою проблемою у підготовці кадрів є потреба їхнього систематичного самовдосконалення, адже технології, з якими їм доводиться стикатися у своїй професійній діяльності, невпинно розвиваються та вдосконалюються.

У всіх регіонах України посилюються негативні тенденції, пов'язані з тим, що багато кваліфікованих педагогічних працівників перейшло на роботу в інші структури. Внаслідок цього вакансії викладачів закладів професійно-технічної освіти становлять 10%, а майстрів виробничого навчання – 14% [6].

Особливо гостро ця проблема стоїть у галузі КТ, адже більшість фахівців із вищою освітою зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» знаходять реалізацію своїх професійних якостей не у педагогічній, а бізнес сфері. Цей процес є закономірним для ринкових умов розвитку суспільства, але негативно впливає на тенденції забезпечення освітнянської галузі ІТ-фахівцями з вищою педагогічною освітою. Тому ми пропонуємо у процесі підготовки майбутніх фахівців КТ здійснити аналіз педагогічних компонентів на предмет забезпечення готовності й прагнення фахівців реалізувати себе саме в освітнянській галузі. До такого компоненту ми віднесли поняття всебічно розвиненої особистості.

Узагальнюючи приведені дослідження ми прийшли до висновку, що у наукових дослідженнях широко використовується ідея триєдиного підходу до аналізу суспільно значущих проблем, проте у галузі професійної підготовки фахівців КТ в умовах цифровізації він мало досліджений.

Цифрові інфраструктури – комплекс технологій, продуктів та процесів, що забезпечують обчислювальні, телекомунікаційні та мережеві можливості на цифровій основі [8].

Залучення України до європейського дослідницького простору та Єдиного цифрового ринку Європи (Digital Single Market) викликає забезпечення реалізації у державі парадигми «Відкриті інновації – Відкрита наука – Відкритість до світу», і має бути складовою частиною Європейської хмари відкритої науки та інфраструктури даних.

У галузі освіти Концепція цифровізації передбачає розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців, які здатні забезпечити: «Підвищення рівня та якості знань, формування сучасних навичок та компетентностей, навчання здобувати

інформацію, спілкування іноземними мовами, індивідуальні програми навчання, впровадження нових предметів, підготовка до професій майбутнього та водночас цікаве і захопливе навчання є головними завданнями реформи освіти конкурентоздатної країни та суспільства» [8].

В умовах цифровізації триєдина концепція освіта – наука – технології має будуватися на специфічній парадигмі триєдиних груп цілей, функцій яких показані на рис. 1.

Триєдина парадигма ґрунтується на групах триєдиних дидактичних цілей: освітня, розвивальна, виховна; локально-проміжкова сукупність оперативних і діагностичних дидактичних аспектів; «об'ємно-освітній» розвиток на суб'єкта навчання (Особистість, Громадянин та Фахівець). До їх структури входять компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний підхід; робота з «життєвою траєкторією» студента; автономність та відповідальність усіх учасників: громада – школа – вчитель – майбутніх фахівців; залучення батьків до освітніх процесів; інтегративний підхід до здобуття освіти; можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах та інших.

О.І. Ляшенко розглядає сучасну парадигму освіти орієнтовану на триєдиний підхід до навчання – діяльнісний, компетентнісний та особистісно зорієнтований [11].

О.А. Дубосенко та О.В. Вознюк диференціюють три глобальні напрями цілісного триєдиного розвитку: гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; громадянина як патріотичного суб'єкта; компетентного фахівця як суб'єкта діяльності у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної та діяльнісної сфер людини [2].

Триєдиний підхід до аналізу (форма + значення + функція), вивчення взаємного зв'язку розглядає О.В. Хоменко [19].

С.В. Дрогунов аналізує триєдиний підхід до проблеми аналізу та інтерпретації в еволюційній епістемології [4].

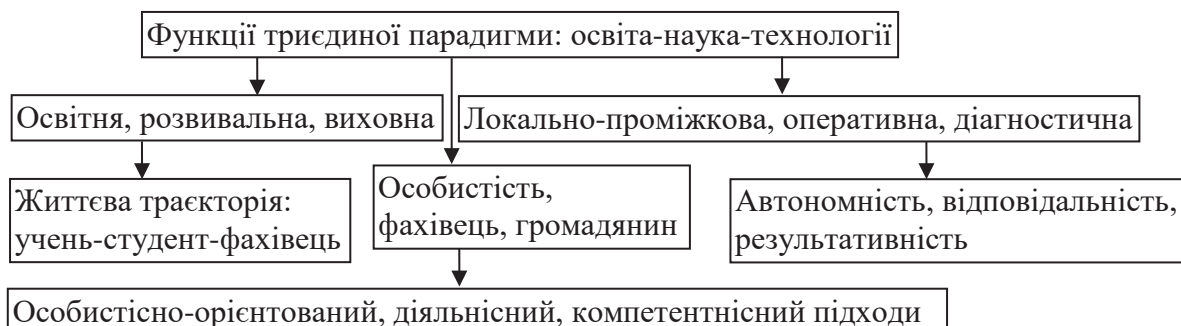


Рис. 1. Функції триєдиної парадигми

Покладаючись на андрагогічний принцип навчання О.О. Долгопол пропонує критерії оцінювання та триєдиний підхід в оцінюванні знань, умінь та навичок слухачів-лікарів під час практичних та семінарських занять. Самоаналіз, самооцінка слухача, взаємооцінювання та спостереженнями викладача за роботою слухачів є основою для вироблення критеріїв оцінювання [3].

Як цілісний триєдиний розвиток: гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; громадянина як патріота; компетентного фахівця як суб'єкта діяльності розглядає у своїх працях О.В. Вознюк [2].

Квалітологію як триєдину науку: теорію якості; теорію оцінки якості; теорію управління якістю аналізує О.А. Бондаренко [1].

В.С. Полікарпов розглядає безпеку через призму філософії життєдіяльності людини та суспільства, пропонуючи триєдиний підхід до даного поняття [12].

З огляду на проведені дослідження ми сформулювали триєдине освітнє середовище (рис. 2), де вказані галузі зважаючи на вимоги сталого розвитку. Воно складається з трьох блоків: наука – освіта – технології; доступність – відкритість – якість; сталість – управління – навчання впродовж усього життя.

Перший блок забезпечує формування предметної компетентності. Наукові знання трансформуються у навчальні дисципліни спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)», фізику та технічні дисципліни.

Другий блок передбачає в умовах доступності, відкритості освіти одержання не лише якісної освіти, а й забезпечення всебічно розвиненої особистості. Вона не є новою і бере свій початок із системи виховання всебічно розвиненої особистості, педагогічних концепцій, педагогічних підходів, самоорганізації Аристотеля, який розглядав зміст всебічного розвитку, культ тілесної краси, насолоду музикою, мистецтвом, літературою тощо.

Третій блок передбачає організацію навчання впродовж життя, що відповідає засадам сталого розвитку суспільства.



Рис. 2. Триєдине середовище ІЦК

Висновки та пропозиції. Отже, на основі узагальнення досліджень вчених нами окреслено

основні компоненти триєдиного освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій та сформовано його узагальнену модель. Визначені напрями потребують деталізації, що дає підставу сформувати методику навчання фізики та технічних дисциплін в даному освітньому середовищі, а також розробити алгоритм розвитку ІЦК під час даного освітнього процесу.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко О.А. Освітні вимірювання в діяльності сучасної школи. *Навчально-методичний комплекс для післядипломної освіти педагогічних працівників*. Черкаси, 2017. Ч. II. Навчально-методичний посібник. 25 с.
2. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
3. Долгопол О.О. Особливості оцінювання навчальних досягнень слухачів в закладах післядипломної медичної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2016. Вип. 53. С. 58–65.
4. Дрогунов С.В. Истина в эволюционной эпистемологии : триєдиний підхід к проблеме анализа и интерпретации. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2014. Вип. 7. С. 60–70.
5. Зеер Э.Ф. Концепция инженерно-педагогического образования : проєкт. Свердловск : Свердлов. инж.-пед. ин-т, 1989. 27 с.
6. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія. Харків : УІПА, 2007. 162 с.
7. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ МОНУ від 16 липн. 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 31.01.2019).
8. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80/ed20180117#n23> (дата звернення: 27.01.2019).
9. Лапінський В.В., Мадзігон В.М. Сучасне навчальне середовище і електронна педагогіка. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 4. С. 3–5.
10. Литвинова С.Г. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 354 с.

11. Ляшенко О.І. Тест загальної навчальної компетентності : новий погляд на стару проблему. *Педагогіка і психологія*. 2015. №4 (89). С. 38–43.
12. Полицарпов В.С. Філософія безпеки / отв. ред. Ю.Г. Волков. Ростов н/Д-Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2001. 168 с.
13. Садовий М.І. Виступ. *Національна інноваційна система України: проблеми формування та реалізації*: матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 20 червня 2007 р. Київ : Парламентське вид-во, 2007. С. 42–43.
14. Садовий М.І. Еволюція та розвиток засобів автоматизованої обробки текстильних матеріалів у процесі фахової підготовки студентів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький, 2018. Вип. 173, ч. II. С. 168–174.
15. Трифонова О.М. Критерії підвищення рівня науковості вивчення питань квантової фізики. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології (СумДПУ імені А.С. Макаренка)*. Суми, 2015. № 7 (51). С. 172–179.
16. Трифонова О.М. Навчання фізико-технологічних дисциплін майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький, 2018. Вип. 168. С. 262–267.
17. Федорейко В.С., Горбатюк Р.М., Бочар І.Й. Використання сучасних технологій у професійній підготовці інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти (УІПА)*. Харків, 2005. № 10. С. 189–197.
18. Формування експериментально-орієнтованого навчального середовища вивчення фізики / М.І. Садовий, В.В. Слюсаренко, О.М. Трифонова, М.В. Хомутенко. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II(16), Issue: 33. P. 79–84.
19. Хоменко О.В. Текст як засіб формування словотворчої компетентності учнів основної школи. *Педагогічні науки (ХДУ)*. Херсон, 2008. Вип. 48. 410 с.
20. Ящун Т.В., Громов Є.В., Сажко Г.І. Формування віртуального інформаційно-освітнього середовища на базі хмарних технологій: стан проблеми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти (УІПА)*. Харків, 2015. Вип. 47. С. 110–116.

Tryfonova O. Triune educational environment for the development of information and digital competence of future computer technology specialists

At present, there was a need at the present stage of education to revise the training of engineer teachers in the specialty "Professional Education (Computer Technologies)". The basis should be a triple criterion or triple approach: education – science – technology. This ensures sustainable development. The solution of these problems is possible in the conditions of creating and ensuring the functioning of the triple educational environment for the development of information and digital competence of future computer technology specialists. In the article, we showed that in the conditions of rapid digitalization there was no systematic rethinking of the concept of training engineers-teachers in the specialty "Professional Education (Computer Technologies)". A number of systemic problems have sprung up during their professional training. This problem is of particular importance in the context of the European integration processes in Ukraine and the rapidly increasing mobility of personnel. In order to solve the above problem, we propose in the article the main components of the triune educational environment for the development of information and digital competence of future computer technology specialists.

We have formed a three-pronged educational environment, where these industries are based on the requirements of sustainable development. It consists of three blocks: science – education – technology; accessibility – openness – quality; constancy – management – learning throughout life. The first unit provides the formation of substantive competence. Scientific knowledge is transformed into the disciplines of the specialty "Professional education (Computer technologies)", physics and technical disciplines. The second block implies, in the conditions of accessibility, openness of education, obtaining not only qualitative education, but also providing a fully developed personality. It is not new and originates from the system of education of a fully developed personality, pedagogical concepts, pedagogical approaches, and Aristotle's self-organization. He considered the content of comprehensive development, the cult of bodily beauty, enjoyment of music, art, literature, etc. The third block envisages the organization of lifelong learning that meets the principles of sustainable development of society.

Key words: *three-way educational environment, information and digital competence, future specialists of computer technologies, sustainable development.*

УДК 796.011.3 (075.8)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.27>**О. О. Цибанюк**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ: ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено сучасним тенденціям організації підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, а саме використання такої фізкультурно-оздоровчої технології як «зумба» (zumba). Доведено, що вища освіта в Україні перебуває в стані реформування та визначення засобів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні завдання та швидко адаптуватися до зміни середовища й нових вимог ринку праці. Сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах спрямовується на формування нової генерації науково-дослідного та науково-педагогічного персоналу вищої школи, конкурентоздатного в умовах національного та європейського ринку освітніх послуг. Саме такий вектор передбачає використання новітніх фізкультурно-оздоровчих технологій – бодібілдингу, каланетики, шейпінгу, вправ за системою Пілатес, слім-джима, бодістайлінгу, бодіформінгу, програма бігу підтюпцем Хоулі та Френкс, різноманітні аеробні та танцювальні програми. Визначено вміння та навички, що повинні продемонструвати майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії: ґностичні, конструктивні, діагностичні, організаційно-методичні, корпоративні, комунікативні, інформаційні, дослідницькі тощо. Названі вимоги до фізкультурно-оздоровчих програм та технологій які застосовуються у підготовці майбутніх фахівців, зокрема з фізичної терапії та ерготерапії. Саме доступність, різноманітність, емоційність, можливість варіювання інтенсивністю навантаження, а також наявність програм («Zumba Aqua» та «Zumba Gold»), що охоплюють людей з надлишковою вагою, середнього та старшого віку, а також тих, хто відновлюється після операції чи травми, наштовхують на впровадження саме цієї технології в процес підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Запропоновано використати досвід колег з ДВНЗ «Ужгородський національний університет» і запровадити вивчення дисципліни «Теорія і технології фізкультурно-оздоровчої та рекреаційно-оздоровчої рухової активності». Під час вивчення якої особлива увага приділяється обґрунтуванню концепції застосування вищеозначених технологій задля, зокрема, профілактики захворювань, відновлення працездатності, втраченої внаслідок хвороби (локальна реабілітація пошкоджених функцій, загальна фізична реабілітація та інші види) тощо.

Ключові слова: зумба, ерготерапія, реабілітація, підготовка, профілактика, студенти, технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Вища освіта в Україні перебуває в стані реформування та визначення засобів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні завдання та швидко адаптуватися до зміни середовища й нових вимог ринку праці. Сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах спрямовується на формування нової генерації науково-дослідного та науково-педагогічного персоналу вищої школи, конкурентоздатного в умовах національного та європейського ринку освітніх послуг.

Саме такий вектор передбачає використання новітніх фізкультурно-оздоровчих технологій – бодібілдингу, каланетики, шейпінгу, вправ за системою Пілатес, слім-джима, бодістайлінгу, бодіфор-

мінгу, програма бігу підтюпцем Хоулі та Френкс, різноманітні аеробні та танцювальні програми.

За даними Американського коледжу спортивної медицини (ACSM), який щорічно опитує інструкторів з фітнесу і на основі цих даних складає рейтинг найпопулярніших трендів у фітнес-індустрії, «Zumba fitness» («зумба фітнес») займає передостаннє місце в першій десятці рейтингу найпопулярніших програм 2012 року. Така програма дуже швидко набула популярності й, сьогодні нараховується приблизно 14 мільйонів її прихильників в 150 країнах світу [5, с. 49–50].

Саме доступність, різноманітність, емоційність, можливість варіювання інтенсивністю навантаження, а також наявність програм («Zumba Aqua» та «Zumba Gold»), що охоплюють людей з надлишковою вагою, середнього та старшого віку, а також тих, хто відновлюється після операції чи травми, наштовхують на впровадження саме цієї

технології в процес підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних наукових досліджень доводить, що саме останні десятиліття стали етапом накопичення масиву теоретичного і практичного матеріалу з розв'язання проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Зокрема, Т. Воронова, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, І. Драч, Т. Коваль, Г. Яворська визначали потребу формування нової якісної системи організації професійної підготовки студентів вищої школи Деякі, Н. Батечко, С. Вітвицька, О. Ковальчук, І. Михайлюк, Я. Чистова, С. Ящук тощо, активно обґрунтовували складові частини структури готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності, а О. Ігнатюк, Л. Кліх та О. Зазимко, Л. Радковська аналізували особливості формування професійних якостей і здібностей майбутніх магістрів у вищих навчальних закладах.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та адаптивного фізичного виховання розглядалися Н. Беліковою, Р. Карпюк, А. Сватсьєвим, О. Міхеєнко тощо.

Різні аспекти підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах стали темою особливої уваги вчених Г. Бойко, Л. Волошко, А. Герцик, В. Крупа, В. Кукса, Ю. Ляного, В. Осіпова, В. Поліщук, Л. Суценко.

Науковий інтерес для нашого дослідження становлять праці закордонних дослідників (С. Bithell, С. А. Broberg, Н. Gunn, А. Jones, С. Kell, N. Patton, А. F. Pettersson та інших), які присвячені різним аспектам професійної підготовки фахівців з фізичної терапії, та питанням, пов'язаним з діяльністю фізичних терапевтів (S. Chan, В. E. Gibson, L. A. Hale, S. Hayes, С. Wikström-Grotell та інших).

Завдання дослідження: проаналізувати аспекти використання фізкультурно-оздоровчої технології «зумба» в підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В умовах значного погіршення здоров'я нації особливої актуалізації набувають питання, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах.

В концептуальних положеннях нормативних документів, зокрема, Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національної доктрини розвитку фізичної культури та спорту (2004 р.), Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів (2010 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до

2021 року (2013 р.), Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016 р.). Відповідно до Указу Президента України №678/2015 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» (2016 р.) особливу увагу сконцентровано на розробленні та затвердженні кваліфікаційних характеристик професій фізичного терапевта та ерготерапевта, а також на здійсненні заходів щодо розроблення нових стандартів навчання за відповідними спеціальностями.

За результатами професійної підготовки майбутні фахівці з фізичної реабілітації повинні продемонструвати такі вміння та навички: гностичні (вміння творчо перетворювати набуті знання з професійної та практичної підготовки; вміння самостійно здобувати та поглиблювати знання, генерувати нові ідеї для розв'язання проблем наукової та професійної діяльності); конструктивні (уміння проектувати та планувати діяльність з фізичної реабілітації та прогнозувати її результати); діагностичні (вміння і навички функціональної діагностики; вміння здійснювати моніторинг за станом реабілітанта в процесі реалізації фіз-реабілітаційних заходів); організаційно-методичні (вміння і навички складання індивідуальної програми фізичної реабілітації для конкретної особи та контролю за ефективністю її реалізації; уміння організації та проведення фізичної реабілітації відповідно до її етапів і періодів для різних категорій осіб; уміння і навички практичного застосування різних засобів і методів фізичної реабілітації); корпоративні (вміння і навички роботи в мультидисциплінарній команді фахівців різного профілю); комунікативні (уміння встановлювати контакт і продуктивну взаємодію з реабілітантом; уміння чітко висловлювати й аргументувати власну позицію; вміння проводити консультативно-профілактичну та освітньо-пропагандистську роботу серед різних категорій населення); інформаційні (вміння самостійно здійснювати пошук, збір, систематизацію й аналіз інформації з різних джерел; уміння використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології в професійній і науковій діяльності); дослідницькі (вміння і навички планування, організації та проведення самостійної дослідницько-пошукової роботи з питань фізичної реабілітації різних категорій населення) [3, с. 198].

Аналіз світового досвіду та низки наукових досліджень переконують в ефективності використання сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій як складову частину підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії [6, с. 16; 7, с. 303].

В контексті класифікації сучасних технологій оздоровчо-рекреаційної рухової активності

виділено форми її реалізації, які представлені чотирма групами: спортивні програми, фітнес-програми, рекреаційні та оздоровчі програми.

Фітнес-програми визначаються як заняття фізичними вправами з вектором на підвищення функціональних можливостей організму та профілактику різноманітних захворювань, які спрямовані на задоволення різних фізкультурно-спортивних і оздоровчих інтересів особистості широких верств населення. Саме тому, поняття фітнес скомпоновано зі значної кількості зацікавлень особистості: планування життєвої кар'єри, особиста гігієна, фізичне тренування, раціональне харчування, профілактика захворювань, соціальна активність, чинники здорового способу життя тощо [6].

Оздоровчі програми – це програми занять фізичними вправами з направленістю на зміцнення здоров'я та програми з лікувальної фізичної культури. Спеціальні заняття фізичними вправами оздоровчого напрямку поділяються на заняття з профілактики захворювань, заняття з відновлення працездатності, втраченої внаслідок хвороби (локальна реабілітація пошкоджених функцій, загальна фізична реабілітація та інші види) [6, с. 25].

До фізкультурно-оздоровчих програм та технологій які застосовуються у підготовці майбутніх фахівців, зокрема з фізичної терапії та ерготерапії необхідно висувати такі вимоги:

1. використання таких форм, методів і засобів викладання, що відповідають потребам і інтересам студентської молоді, і відповідне формування масової роботи;

2. врахування віку, статі та стану здоров'я студентів, індивідуалізація навчання;

3. наявність освітнього підґрунтя – теоретичні знання про новітні тенденції, досягнення і методики оздоровчих занять, розуміння користі тренувань у коротко- та довгостроковому терміні;

4. можливість контролювати власний стан здоров'я і реакцію на навантаження, рівень підготовленості тощо;

5. обов'язкове внесення елементів новизни та ефекту «wow» (заняття просто неба, запрошення чинного спортсмена або провідного інструктора, проведення майстер-класів і флешмобів у місцях масового скупчення людей);

6. наявність кваліфікованих кадрів, що відповідають сучасним запитам студентів [2, с. 245; 4, с. 14].

Саме таким вимогам відповідає сучасна фізкультурно-оздоровча технологія «зумба» (zumba). Специфіка «зумба» тренувань полягає у тому, що вони: складаються з різних емоційних танцювальних стилів – сальси, бачати, меренге, самби, мамби тощо, що забезпечує рівномірне навантаження на організм. Інтенсивність

і складність «зумба» залежить від рівня підготовки та віку, тренування діляться на початковий, середній і високий рівень володіння, а для різних вікових категорій існують окремі види зумба [1, с. 200].

Визначимо види «zumba» фітнесу: «Zumba Toning», «Zumba Aqua», «Zumba Pilates» «Zumba Kids», «Zumba Gold», «Zumba Basic» та «Zumba Step». Коротко схарактеризуємо кожний з них. «Zumba Pilates» – це синтез пілатес і запальних танців. Вважається, що це один із найкращих напрямів зумба фітнесу для схуднення. «Zumba Basic» – це класичний варіант фітнесу, завдяки якому чудово проробляються м'язи всього тіла і зміцнюється серцево-судинна система. «Zumba Toning» – це тренування яке проводиться зі спеціальними гантелями, так званими маракасами. Вони наповнені піском під час рухів створюють специфічний звук. Zumba Kids – це спеціальний комплекс танцювальних вправ для дітей різного віку, який проводиться у вигляді веселої гри. Zumba Step – тренування з використанням степ платформи.

«Zumba Aqua» – тренування, які проводяться у воді, що дає змогу безпечно займатися навіть людям з великою вагою. «Zumba Gold» – ця система створена для людей у віці, а також для тих, хто відновлюється після операції чи травми.

Саме тому, що під час тренування в залі зберігається невимушена танцювальна атмосфера, немає складних танцювальних па, складних технічних вимог до повторення і виконання елемента, тренування передбачає спільне заняття чоловіків і жінок, але дозволяє реалізувати профілактичний та реабілітаційний напрям [6, с. 25].

Необхідно визначити протипоказання до занять «зумбою». Отже, до них відносимо вагітність, грижі та зміщення в поперековому відділі хребта, варикозне розширення вен, захворювання нервової системи, хвороби серцево-судинної системи, підвищена температура тіла. Крім того, нервово-психічні захворювання сечостатевої системи та внутрішніх органів.

Активне впровадження новітніх технологій організованої рухової активності в практику фізичного виховання і спорту в Україні сприятиме залученню населення до занять кондиційними та оздоровчими видами спорту. Отже, пропонуємо впровадження досвіду колег з ДВНЗ «Ужгородський національний університет» з викладання дисципліни «Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності» з певними спеціалізованими змінами, що відповідають особливостям підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії [6].

Запропонована нами навчальна дисципліна «Теорія і технології фізкультурно-оздоровчої та оздоровчо-рекреаційної рухової активності» вхо-

дять до циклу дисциплін професійної та практичної підготовки навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія». Вона вивчатиметься протягом 4-го навчального семестру та охоплює 9 тем навчального матеріалу, 18 годин лекцій та 36 годин практичних занять, 54 години самостійної роботи студента та 72 години індивідуальних занять (курсівих проєктів), загалом 180 годин або 5 навчальних кредитів. Формою контролю є підсумковий тестовий контроль; поточна оцінка практичних умінь та навичок, екзамен, а також захист курсової роботи.

«Теорія і технології фізкультурно-оздоровчої та рекреаційно-оздоровчої рухової активності» визначаємо як наукову і навчальну дисципліну, що являє собою систему емпіричних та теоретичних знань про сутність і оптимальні форми функціонування системи технологій рекреаційно-оздоровчої рухової активності різних верств населення.

Предметом її вивчення є теоретико-методологічні положення та практичні питання розвитку технологій фізкультурно-оздоровчої та оздоровчо-рекреаційної рухової активності в Україні.

Об'єктом її вивчення визначена ефективність фізкультурно-оздоровчих та оздоровчо-рекреаційних технологій задля відновлення працездатності, збереження здоров'я та покращення якості життя різних груп населення.

Під час вивчення дисципліни особлива увага приділяється обґрунтуванню концепції застосування вищезначених технологій задля, зокрема, профілактики захворювань, відновлення працездатності, втраченої внаслідок хвороби (локальна реабілітація пошкоджених функцій, загальна фізична реабілітація та інші види) тощо.

Висновки та пропозиції. Отже, для результативної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії варто використовувати сучасні фізкультурно-оздоровчі технології, що спрямовані на підвищення функціональних можливостей організму та профілактику різноманітних захворювань; на задоволення різних фізкультурно-спортивних і оздоровчих інтересів особистості широких верств населення. До таких програм належить «зумба» (zumba), особливістю тренувань якої стала комбінація різних танцювальних стилів із рівномірним навантаженням на організм.

Наявність програм «Zumba Aqua» та «Zumba Gold» для людей, що відновлюються після операції чи травми, осіб з надмірною вагою або літніх людей спричинила вибір «зумба» технології для вивчення студентами спеціальності «Фізична реабілітація. Ерготерапія». Запропоновано використання досвіду колег з ДВНЗ «Ужгородський національний університет» з викладання дисципліни

«Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності» з певними спеціалізованими змінами, що відповідають особливостям підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Виокремлено, що під час вивчення дисципліни особливу увагу варто приділити обґрунтуванню концепції застосування вищезначених технологій задля, зокрема, профілактики захворювань, відновлення працездатності, втраченої внаслідок хвороби тощо.

Список використаної літератури:

1. Давыдов В.Ю., Шамардин А.И., Краснова Г.О. Новые фитнес-системы : учеб. пособ. Волгоград : ВГАФК, 2005. 287 с.
2. Беляк Ю.І. Спосіб інтегральної оцінки фізичного фітнесу жінок зрілого віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. № 4 (20). С. 244–247.
3. Лянной Ю.О., Степаненко О.С. Професійна підготовка бакалаврів та магістрів з фізичної реабілітації (фізичної терапії) у Польщі. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення* : XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 24-25 квітня 2014 р.) : матеріали конф. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. Т. II. С. 197–202.
4. Лянной Ю.О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 46 с.
5. Рябенко В. Динаміка показників фізичного стану жінок зрілого віку першого періоду під впливом занять «Zumbafitness». *Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні студентів* : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих учених. / За заг. ред. Л.В. Ясько, В.В. Білецької. Київ : НАУ, 2016. Т. II. 64 с.
6. Товт В.А., Маріонда І.І., Сивохоп Е.М., Сусла В.Я. Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності : Навчальний посібник для викладачів і студентів. ДВНЗ «УжНУ». Ужгород : «Говерла», 2015. 88 с.
7. Цибанюк О. Сучасні тенденції організації підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту : технологічний процес створення анімаційних програм. *Інноваційні підходи до формування професійних компетентностей фахівців з фізичної культури, спорту і фізичної терапії та ерготерапії* : мат. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (Чернівці, 6 листопада 2018 року) / за редакцією Я.Б. Зорія. Чернівці, 2018. С. 303–305.

Tsybaniuk O. Modern trends of organization of preparation of future specialist from physical therapy and ergotherapy: use of physical and health technologies

The article is devoted to modern tendencies in the organization of training of future specialists in physical therapy and ergotherapy, namely the use of such fitness and health technology as zumba. It is proved that higher education in Ukraine is in a state of reform and determination of means of transformation and improvement of all stages of training of highly skilled specialists who are able to solve difficult tasks and quickly adapt to changes in the environment and new requirements of the labor market. Today, the professional training of future specialists in higher educational institutions is aimed at the formation of a new generation of research and scientific and pedagogical staff of higher education, competitive in the national and European market of educational services. It is this vector that involves the use of the latest fitness-improving technologies – bodybuilding, callanetics, shaping, Pilates exercises, slim-jim, body-styling, bodyforming, hip-hop play programs, Hawley and Franks, a variety of aerobic and dance programs. The skills and skills to be demonstrated by future specialists in physical therapy and ergotherapy are defined: gnostic, constructive, diagnostic, organizational-methodical, corporate, communicative, informational, research, etc. These requirements for physical culture and health programs and technologies used in the training of future specialists, including physical therapy and ergotherapy. It is accessibility, diversity, emotionality, the ability to vary the intensity of the load, as well as the availability of programs (Zumba Aqua and Zumba Gold) that cover people overweight, middle and senior, as well as those recovering from surgery or injury, are pushing for the introduction of this technology in the process of preparing future specialists in physical therapy and ergotherapy. It is suggested to use the experience of the colleagues from the Uzhgorod National University and introduce the study of the discipline “Theory and technology of physical culture, recreation and recreational motor activity”. During the study, special attention is paid to the substantiation of the concept of application of the above-mentioned technologies, in particular, for the prevention of diseases, the restoration of work capacity lost as a result of the disease (local rehabilitation of damaged functions, general physical rehabilitation and other kinds).

Key words: zumba, ergotherapy, rehabilitation, training, prevention, students, technology.

УДК 373.542

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.28>**Г. А. Чередніченко**кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації
Національного університету харчових технологій

НАЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

У статті зроблений аналіз навчальних планів вищих навчальних закладів України, які пропонують навчання за освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів, магістрів, докторів філософії галузі знань «Виробництво та технології» за спеціальністю 181 «Харчові технології», а саме проаналізовано кількість годин на викладання іноземної мови. Порівняно наявну кількість годин з Програмою з англійської мови професійного спрямування, яка є в Україні ключовим документом підготовки студентів нефілологічних спеціальностей. Встановлено що, у кожному вищому закладі викладається іноземна мова на всіх трьох циклах вищої освіти у вигляді дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова: практичні навички наукової комунікації», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», проте жоден український ЗВО не дотримується такої кількості годин, які зазначені в Програмі з англійської мови професійного спрямування, і якщо деякі заклади й наближаються до цієї кількості, то більша частка цих годин відводиться на самостійну, а не аудиторну роботу.

Більшість ЗВО створюють додаткові умови для спілкування студентів з носіями тієї чи іншої мови, а саме розмовні клуби з носіями мови, курси вивчення мови з волонтерами, літні англійські школи, гуртки, розмовні клуби, центри іноземних мов, проте ці заходи не мають сили замінити нестачу контактних годин для досягнення необхідного мовного рівня.

За таких умов важко сформувані іноземні компетентності, необхідні для сучасного фахівця: розуміти довготривалі висловлювання, що містять терміни та характерні для офіційного й наукового стилів граматичні конструкції; розуміти мовлення, самостійно читати тексти; швидко й спонтанно висловлюватися на професійні теми без очевидних утруднень у добірї виразів тощо.

У зв'язку з цим, необхідно розробити нові засади іноземної підготовки фахівців харчових технологій на всіх циклах вищої освіти, а також комплексні критерії оцінки якості освіти у вказаних закладах, які включатимуть такі групи критеріїв: оцінювання змісту та технологій навчання, що застосовуються під час навчання; оцінювання /вимірювання отриманих компетентностей; вимоги до організації та контролю за здійсненням навчального процесу; сучасні вимоги до професійної кваліфікації викладачів.

Ключові слова: іноземна підготовка, навчальні плани, інженер-технолог харчової промисловості.

Постановка проблеми. Сучасні умови існування харчових підприємств на вітчизняному і закордонному ринках висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки фахівця харчової галузі. Сучасний фахівець харчової промисловості повинен мати належний рівень знань з дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, володіти професійно-практичними навичками, що, за свого боку, стане вагомим підґрунтям для професійного вирішення конкретних виробничих ситуацій, які повсякденно вирішуються на підприємствах харчової індустрії на різних посадах як в україномовному, так і в іноземному середовищі за різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції.

Оскільки Україна заявила про свій намір стати рівноправним партнером у рамках Болонського процесу, то очікується, що українські вищі

навчальні заклади будуть здійснювати навчальний процес відповідно до європейських стандартів взагалі, й володіння (англійською) мовою в тому числі, на всіх циклах вищої освіти у вищих навчальних закладах, які визначено у Законі України «Про вищу освіту»: 1) бакалавр; 2) магістр; 3) доктор філософії [1].

Аналіз сучасного стану справ із викладанням іноземної мови (мов), який склався в українських ВНЗ, допоможе у розв'язанні цих проблем.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літератури з даної проблеми показав, що є велика кількість досліджень навчання іноземних мов студентів немовних вишів. Такі дослідники як Г. Бакаєва, Н. Бориско, В. Борщовецька, С. Коломієць, Е. Мірошніченко, О. Тарнопольський, С. Кожушко, Т. Hutchinson, Н. Widdoswon та інші звертали свою увагу передусім на вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови з метою подальшого використання у професійній діяльності.

Проблеми та особливості професійної іншомовної підготовки фахівців негуманітарного профілю відбиті у працях П. Беха, Н. Бібік, І. Бім, С. Гончаренка, І. Зимньої, С. Ніколаєвої, С. Кожушко, О. Леонтєва, Є. Пассова, О. Тарнопольского.

Мета статті – розглянути стан та особливості викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах України, які проводять навчання за спеціальністю 181 «Харчові технології».

Виклад основного матеріалу. Розглянемо складові частини іншомовної підготовки інженерів-технологів харчової промисловості в Україні на прикладі провідних навчальних закладів, де здійснюється підготовка фахівців харчової промисловості. Список українські ВНЗ є досить широким, а саме 40 вищих державних та приватних навчальних закладів пропонують освітні програми з харчової науки та технології, а саме: Національний університет харчових технологій (Київ), Національний університет біоресурсів і природокористування (Київ), Харківський державний університет харчування та торгівлі, Одеська національна академія харчових технологій, Полтавська державна аграрна академія (ПДАА), Полтавський університет економіки та торгівлі, Сумський національний аграрний університет (СНАУ), Національний університет «Львівська політехніка» (НУЛП), Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (ВМУРоЛ), Вінницький інститут конструювання одягу і підприємництва, Вінницький національний аграрний університет (ВНАУ), Вінницький торговельно-економічний інститут Київський національний торговельно-економічний університет, Дніпропетровський державний аграрно-економічний університет (ДДАЕУ), Донецький національний університет економіки та торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, Житомирський національний агроєкологічний університет, Київський кооперативний інститут бізнесу і права, Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ), Київський національний університет технологій та дизайну (КНУТД) та інші.

Національний університет харчових технологій (НУХТ), один із провідних навчальних закладів вищої професійної освіти України, є яскравим прикладом практичної реалізації та забезпечення ступеневої багаторівневої професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців харчової галузі (бакалаврів, магістрів, докторів філософії), які адаптовані до нових соціоекономічних реалій в межах Болонського процесу і володіють на професійному рівні двома і більше іноземними мовами (далі – ІМ) [2].

Освітньо-професійні програми з харчових технологій орієнтовані на підготовку фахівців, які мають володіти: комплексом організаційно-тех-

нологічних, дослідницько-інноваційних та маркетингових методів, методик і технологій для підвищення ефективності функціонування і стратегічного розвитку підприємств з виробництва харчових продуктів.

Так, у НУХТ студенти Навчально-наукового інституту харчових технологій, які навчаються за спеціальністю 181 «Харчові технології», вивчають дисципліну «Іноземна мова» протягом двох семестрів на першому курсі. За рік робочим навчальним планом передбачено 150 год, 5 кредитів ЄКТС, з них – 72 практичних (контактних) годин, у першому семестрі 32 год, у другому – 40 годин. Для денної форми навчання 2 год аудиторних на тиждень. Після першого семестру студенти складають залік, після другого – іспит [3].

У магістратурі цього навчального закладу студенти вивчають дисципліну «Іноземна мова: практичні навички наукової комунікації» в 1 семестрі, що становить 3 кредити ЄКТС форма підсумкового контролю-залік, кількість аудиторних годин на вивчення іноземної мови для спеціальності 181 «Харчові технології» складає 32 годин на рік, самостійна робота 58 годин [3].

На третьому рівні вищої освіти студенти, які здобувають освітньо-науковий ступінь доктора філософії вивчають дисципліну Іноземна мова в 1 і 2 семестрах загальним обсягом 180 год, 72 год – аудиторні заняття, 108 год – самостійна робота. Після першого семестру студенти складають залік, після другого – іспит [2].

Згідно з нормативними документами аспіранти протягом навчання повинні здобути мовні компетентності, достатні для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до стандарту вищої освіти.

Аспірант (ад'юнкт), який підтвердив рівень свого знання іноземної мови, зокрема англійської, дійсним сертифікатом тестів TOEFL, або International English Language Testing System, або сертифікатом Cambridge English Language Assessment, на рівні C1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, має право: на зарахування відповідних кредитів, передбачених освітньо-науковою програмою аспірантури (ад'юнктури), як таких, що виконані у повному обсязі або на використанні обсягу навчального навантаження, передбаченого для набуття мовних компетентностей, для здобуття інших компетентностей (за погодженням з науковим керівником).

У Національному університеті біоресурсів і природокористування (НУБІП) освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів галузі знань

«Виробництво та технології» за спеціальністю «Харчові технології» містить вибірккову дисципліну «Іноземна мова» (англійська, німецька, французька), яка має 5 кредитів ЄКТС, 150 год річних, вивчається в 1 і 2 семестрах [4].

На магістерському рівні вивчається вибірккова навчальна дисципліна за вибором університету «Ділова іноземна мова» протягом 1-го семестру в розмірі 5 кредитів, річних 150 год. В анотації до дисципліни «Ділова іноземна мова» зазначається, що загальною метою програми викладання іноземної мови професійного спрямування є формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища. Вивчається методика пошуку нової інформації в іншомовних джерелах, лінгвістичні методи аналітичного опрацювання іншомовних джерел. Дослідження друкованої іншомовної оригінальної літератури та розширення лексико-граматичних навичок. Вивчаються методи та лінгвістичні особливості анотування та реферування іншомовних джерел, основи перекладу професійно-орієнтованих іншомовних джерел [4].

Доктора філософії в цьому ж навчальному закладі вивчають на 1 курсі в 1 семестрі дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням» об'ємом 6 кредитів ЄКТС, річних –180 год, аудиторних – 60 год, самостійна робота 120 год, дисципліна закінчується іспитом [4].

У Білоцерківському національному аграрному університеті на першому бакалаврському рівні Іноземна мова за професійним спрямуванням має 6 кредитів ЄКТС і закінчується іспитом, на магістерському рівні є «Ділова іноземна мова» об'ємом 5 кредитів, що закінчується заліком [5].

Трохи більше годин на вивчення іноземної мови відводиться у Львівських університетах. Так, у Львівському університеті економіки та торгівлі іноземна мова бакалаврам викладається протягом першого, другого і четвертого семестрів, на I-му та II-му курсах. Дисципліна має 7 кредитів ЄКТС, 210 річних, кількість аудиторних (контактних) годин складає 90 годин на 2 роки по 2 год на тиждень, водночас 120 годин виноситься на самостійну роботу студентів. По закінченні першого, другого та другого семестрів студенти складають залік, а наприкінці четвертого семестру – іспит. На магістерському рівні вивчається дисципліна «Ділова іноземна мова» 4 кредити ЄКТС, загальний обсяг 120 годин, аудиторних 40 год, а самостійна робота 80 год (вдвічі більше), вивчається лише в 1 сем по 3 год на тиждень.[6].

Ключовим документом підготовки інженерів-технологів харчової промисловості є Програма з англійської мови професійного спрямування [7]. За цією програмою є 6 рівнів володіння іноземною мовою

(PBM), а саме A1, A2, B1, B2, C1, C2. Програма передбачає, що після закінчення бакалаврату студенти повинні отримати рівень мови B2 (незалежний користувач) і на це відводиться 200 контактних (аудиторних) годин. Іншомовна компетентність на рівні B2 визначається відповідно до досягнень, складених на базі дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [8]. Відповідно на наступному магістерському циклі за Програмою пропонується провадити мовну підготовку на рівні C1 (досвідчений користувач автономний), що вимагає 250 контактних годин.

Як ми бачимо, у кожному вищому закладі викладається іноземна мова на всіх трьох циклах вищої освіти у вигляді дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова: практичні навички наукової комунікації», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», проте жоден український ЗВО не дотримується такої кількості годин, які зазначені в Програмі з англійської мови професійного спрямування, і якщо деякі заклади та наближаються до цієї кількості (210 годин Львівському університеті економіки та торгівлі), то більша частка цих годин відводиться на самостійну, а не аудиторну роботу.

Згідно з робочими планами ЗВО заняття з іноземної мови відбуваються в наведених навчальних закладах один раз на тиждень або один раз на два тижні. Така періодичність є недостатньою для формування в студентів необхідних мовленнєвих вмінь: як з аудіювання й говоріння, так і з читання й письма іноземною мовою.

За таких умов неможливо сформувати іншомовні компетентності, необхідні для сучасного фахівця: розуміти довготривалі висловлювання, що містять терміни та характерні для офіційного й наукового стилів граматичні конструкції; розуміти мовлення, навіть якщо воно не досить чітко структуроване або коли його зв'язність прихована і не виражена експліцитно; самостійно читати тексти (переглядати, розуміти загальний зміст, глибоко й уважно прочитувати); швидко й спонтанно висловлюватися на професійні теми без очевидних утруднень у доборі виразів тощо.

Більшість ЗВО намагаються створювати умови для спілкування студентів з носіями тієї чи іншої мови (Speaking club with American НУХТ), створювати курси вивчення мови з волонтерами (НУБІП), проводити літні англійські школи (English Transform Academy Літній англійський табір з американцями в НУХТ), гуртки, розмовні клуби, центри іноземних мов (НУБІП Центру франкофонної освіти та культури гуманітарно-педагогічного факультету), проте ці заходи не мають сили замінити нестачу контактних годин для досягнення необхідного мовного рівня.

Проаналізувавши навчальні плани більшості ЗВО, ми бачимо, що на самостійну роботу

відводиться близько половини навчального навантаження, проте самостійна робота вимагає подвійної уваги до її планування, виконання та контролю.

За логікою речей, збільшення частки самостійної роботи студентів і відповідне зниження аудиторних годин має супроводжуватися адекватним збільшенням кількості академічних годин, що відводяться на контроль знань студентів (контроль самостійної роботи студентів), поточні групові й індивідуальні консультації, індивідуальну роботу зі студентами, розробку науково-методичних і навчальних матеріалів. Проте, години на аудиторні заняття істотно скорочуються, а години на різні види індивідуальних, консультативних занять, на організацію та контроль самостійної роботи не тільки не збільшуються (що суперечить Болонським домовленостям), але й різко зменшують або ж вони зовсім зникають із навчального навантаження викладачів. Таким чином, у більшості ВЗО контроль самостійної роботи є реалізований тільки у формі позааудиторних неоплачуваних консультацій, під час яких викладач повинен ще й приймати заборгованості студентів, надавати їм індивідуальну допомогу, консультувати тих, хто бажає взяти участь в олімпіадах, різних конкурсах та інших заходах. За таких умов неможливо ефективно проконтролювати самостійну діяльність усіх студентів.

За умов, коли потрібно перевірити самостійну роботу, а окремих годин на це не передбачено, викладачу доводиться витратити дорогий час аудиторного заняття на перевірку самостійної роботи студентів, що займає більшу частину пари, з огляду на специфіку викладання іноземної мови та комунікативного підходу, коли з кожним студентом необхідно поспілкуватися, щоб його оцінити (10 студ по 5 хв = 50 хв), решта часу 30 хв – відводиться на опрацювання нового матеріалу. Якщо на деяких спеціальностях студенти мають 1 пару на 2 тижні, то не важко порахувати скільки хвилин на тиждень студент розмовляє англійською мовою в університеті, за умови що він присутній на занятті, а оскільки навколишнє середовище не передбачає інших джерел спілкування іноземною мовою, то для більшості студентів – результат вивчення мови відсутній.

До того ж, сучасна методика викладання іноземної мови все більше звертається до комунікативного підходу, що передбачає поєднання засвоєння правил з їх практичним опануванням та застосуванням. Оскільки специфіка комунікативного підходу полягає у тому, що опанування засобами спілкування відбувається у процесі самого спілкування, навчальна діяльність, спрямована на вирішення конкретних комунікативних завдань повинна відбуватися в аудиторії, бо спілкування в позааудиторний час, хоча й можливе, проте неможливо проконтролювати та оцінити.

Необхідно також привернути увагу до такого питання, як матеріально-технічна база кафедр

іноземних мов вищих закладів освіти. Лінгафонних кабінетів або мультимедійних навчальних комплексів у їх розпорядженні, як правило, немає. Здобувачі вищої освіти у кращому випадку навчаються правильній іншомовній вимови в комп'ютерних класах для занять з інформатики або (найчастіше) з допомогою власного ноутбука викладача, який здійснює в їх групі викладання іноземної мови. У вітчизняних вищих навчальних закладах на кафедрах, що здійснюють іншомовну підготовку, відсутні, на жаль, такі технічні засоби навчання, як мультимедійні дошки, проектори, планшети тощо.

Висновки. Отже, усі перелічені чинники значно гальмують здійснення якісної іншомовної підготовки в більшості вітчизняних вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим, необхідно розробити нові засади іншомовної підготовки фахівців харчових технологій на всіх циклах вищої освіти, а також комплексні критерії оцінки якості освіти у вказаних закладах, які включатимуть такі групи критеріїв: оцінювання змісту та технологій навчання, що застосовуються під час навчання; оцінювання/вимірювання отриманих компетентностей; вимоги до організації та контролю за здійсненням навчального процесу; сучасні вимоги до професійної кваліфікації викладачів.

Список використаної літератури:

1. Про Вищу освіту : Закон України від 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 29.03.2019)
2. Національний університет харчових технологій. URL: <http://nuft.edu.ua/> (дата звернення: 29.03.2019).
3. Освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів і магістрів галузі знань 18 «Виробництво та технології» за спеціальністю 181 «Харчові технології»: URL: <https://nuft.edu.ua/studentu/osvtno-profesjn-programi/osvtno-profesjn-programi-magstri> (дата звернення: 29.03.2019).
4. Національний університет біоресурсів і природокористування. URL: <https://nubip.edu.ua/node/23669> (дата звернення: 05.06.2019).
5. Білоцерківський національний аграрний університет. URL: <https://btsau.edu.ua> (дата звернення: 05.06.2019).
6. Львівський університет економіки і торгівлі URL: <http://www.lute.lviv.ua/osvita/osvtno-profesiini-programi/?L=12> (дата звернення: 05.06.2019).
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

Cherednichenko H. National model of foreign language training of future food industry engineers

As Ukraine has declared its intention to become an equal partner within the framework of the Bologna process, it is expected that Ukrainian higher educational institutions will carry out the educational process in accordance with European standards, including knowledge of English.

The aim of the article is to analyse the curricula of that higher educational institutions of Ukraine, which offer training of bachelors, masters, doctors of the philosophy in the field of knowledge "Production and Technology" in specialty 181 "Food Technology", namely the analysis of the number of hours of a foreign language.

On the example of 4 Ukrainian leading higher educational establishments which train the specialists for the food industry, the system of foreign language training was determined with all its components, such as the presence of the disciple foreign language in the curricular, the number of hours for in-class study and self-study, extracurricular activities.

It is found that most of the higher educational establishments in Ukraine contain in curricular for food industry engineers the discipline Foreign language, but none of institutions do not adhere to the number of hours specified in the Professional English Program. This Program specifies that students must obtain the language level B2 (independent user) at the Bachelor's level with 200 contact hours (classroom hours) and the language level C1 at Master's level with 250 contact hours. Most institutions have in curricular many hours of foreign language, but a large proportion of these hours fall on self-study. In such conditions, it is impossible to form foreign-language competencies necessary for a modern specialist, namely to understand long-term statements containing the terms and the grammatical constructions; to understand speech, even if it is not clearly structured enough or when its connectivity is hidden; read the texts independently (understand the general meaning; read deeply and carefully); quickly and spontaneously express themselves on professional topics without obvious difficulty in the selection of expressions, etc.

In this regard, it is necessary to develop new principles of foreign language training of food industry engineers at all levels of higher education in higher education institutions, as well as comprehensive criteria for assessing the quality of education in these institutions, which will include the following groups of criteria: assessment of content and teaching technologies that are used during training; assessment and measurement of the received competencies; requirements for the organization and control of the implementation of the educational process; modern requirements for the professional qualification of instructors.

Key words: *technique, professional foreign language competence, food industry engineers and technologists.*

УДК 378.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.29>

Ю. М. Шевченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

СТРАТЕГІЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено визначенню стратегічних положень для вдосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження; залучення світового та українського досвіду у сфері педагогіки духовності дало змогу визначити основні стратегічні положення, вивчення яких сприяє цілеспрямованості даного процесу. Зазначено, що професійні та особистісні якості вчителя мають сприяти систематизації у студентів уявлень про ціннісні орієнтації особистості. Доведено, що здобутки філософії, педагогіки та психології синтезуються у психосвіті педагога та виходять на презентацію виявлення особливостей процесу вдосконалення готовності майбутніх учителів і місце в цьому процесі самого студента. Підкреслено, що процес удосконалення готовності до духовно-морального виховання майбутніх школярів можна визначити як проектувальну та конструювальну діяльність студента у вимірі індивідуальному, і цей процес має здійснюватися через прогнозувальну та програмувальну діяльність. Вважається, що необхідних результатів у системі самоорганізації вдосконалення готовності майбутніх учителів початкової школи можна досягти через особливий процес самовиховання.

Зауважено, що вплив на готовність майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів має володіння педагогічними технологіями, незадовільне володіння психологічними прийомами та навичками роботи з молодшими школярами. Наголошується на важливості вивчення характеристик різних здатностей та виокремлення для процесу вдосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів три типи: креативно-базових, загальних та специфічних. Доводиться, що світ майбутнього вчителя складають креативно-базові, особистісні та професійні здатності, які існують у тісному зв'язку.

Ключові слова: креативно-базові здатності, особистісні здатності, професійні здатності, удосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта», духовно-моральний розвиток, крос-культурний простір, молодші школярі, вища освіта.

Постановка проблеми. Одним з найбільш актуальних завдань сучасного розвитку освіти України є створення умов удосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів. Одним з найбільших універсальних механізмів у цьому контексті виступають стратегічні положення, що поєднують у собі різноманітні форми та комбінації використання причинно-наслідкових зв'язків. Стратегічні положення сприяють формуванню погоджених поглядів, виробленню бачення гармонійного духовно-морального розвитку особистості, оптимальному використанню обмежених ресурсів та слугують інструментом для вдосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Процес удосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до

духовно-морального розвитку молодших школярів слід розглядати з різних боків, адже виникнення цього стану може нести не лише конструктивні, а й деструктивні зміни. У цьому процесі, який є майже невлотимим, здавалося б, не має місця категоричності, менторству, адже на кожному етапі процесу вдосконалення готовності майбутнього вчителя можна розглянути не всю складну систему, а лише деякі напрями позитивних змін. Важливо зауважувати не лише набування здатностей майбутнього вчителя, а й певні обмеження, що не дають змогу розвиватися такій готовності. Пошуки відповідей на питання готовності майбутніх учителів до духовно-морального виховання молодших школярів залишаються ефективними лише через невичерпність педагогічних впливів на свідомість дитини, з одного боку, і неосяжність духовності дитини, яка залишає своєю неупередженістю свій слід у спілкуванні з учителем – з іншого. Ця аксіома дола-

ється вченими багато років поспіль. Водночас, процес долання часто перетворюється на таїнство педагогічного мистецтва, і залучення до нього під час практики є цікавим та захоплюючим. Цей процес впливає не лише на особливості виховання дитини, але й на внутрішній світ самого студента, який готується стати майбутнім учителем початкових класів. Інтерес до цього феномену породжує дослідження концептуальних засад проблеми вдосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У взаємовпливові педагога та вихованця, у важливості осягнення власного внутрішнього світу вчителем, а відтак – процесу діагностики й удосконалення його особистісних та професійних якостей не випадає сумніватись. На теоретичному рівні ці процеси осмислені в багатьох студіях, зокрема, у працях В. Анрущенко, Н. Дем'яненко, Н. Денисової, О. Дубасенюк, В. Євтуха, Л. Коваль, А. Марушкевич, К. Пасько, О. Савченко, О. Семенов, І. Передборської, В. Чепак.

Як бачимо, категорія готовності до виховання «духовної» і «моральної» дитини з її перебуванням у психолого-педагогічному дискурсі є універсальною і вимагає уточнення.

Мета статті – визначення стратегічних положень для вдосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Порушення концептуальності даної категорії уможливили здобутки, насамперед, педагогічної науки, котра протягом останнього часу витворила категорію з її креативною складовою частиною, адже йдеться про «особистість» майбутнього вчителя з її унікальними характеристиками. Введення категорії готовності до духовно-морального розвитку дитини унеможливило домінування продуктивного педагогічного мистецтва, зокрема, щодо напряму педагогічної майстерності. Усічення педагогічних досліджень до виявлення окремих рис педагога-майстра, пошуки ідеальних моделей та професіограм вчителя, які сприяють щонайкращому результату, не дають відповіді на питання про майстерність творчого педагога. Професійні якості вчителя, які мають бути збагачені особистісними, повинні сприяти систематизації у студентів уявлень про ціннісні орієнтації особистості, психосвіт педагога, що синтезує здобутки філософії, педагогіки, психології. Як наслідок, виходимо на презентацію виявлення особливостей процесу вдосконалення готовності майбутніх учителів і місце в цьому процесі самого студента.

Залучення світового та українського досвіду у сфері педагогіки духовності дозволило визначити основні стратегічні положення, вивчення

яких сприяє цілеспрямованості цього процесу. Передусім – це спрямованість оригінальна, і кожен студент у цьому сенсі має пройти власний шлях, сповнений різними емоційними станами.

Прагнення студентів до вдосконалення власної готовності може мати парадоксальний характер, адже виховні впливи завжди є нерівномірними та спонтанними. До того ж пошук духовно-моральних ідеалів для наслідування може призводити як до позитивних, так і до негативних емоцій. З одного боку, деякі ідеали можуть бути недосяжними і їх наслідування буде майже нездійсненим. З іншого – потенційні можливості для вдосконалення готовності буде мати той студент, який уже має необхідний «набір» здатностей, уже намагається конструювати власну професійну ідентичність, відшукує ідеали, що є універсальними для розмаїтого крос-культурного простору. Здобуття переліку таких здатностей можна осягнути через скрупульозне вивчення педагогічної науки, починаючи від педагогічних спогадів і закінчуючи висвітленням новітніх ідей. Обґрунтування стратегічних положень для вдосконалення готовності майбутніх учителів спеціальності «Початкова освіта» до духовно-морального розвитку молодших школярів на досить широкому матеріалі виводить цей процес з інтуїтивного рівня на системний. Отже, сам процес удосконалення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів можна розглядати лише системно, адже послідовність, керованість та прогнозованість дозволять уникнути невпорядкованості та хаотичності – рис, що, можливо, стануть неоціненними для розвитку, наприклад, педагогічної творчості.

Потужним ресурсом для об'єктивізації педагогічних надбань слугує сучасна, багата емпірикою, педагогічна література. Педагогічні мега-тексти рясніють гуманітарними маркерами. Педагогічні технології особистісного та професійного зростання розкриваються через цікаві ігри, вправи та різноманітні методики, опитувальники та тести. Це робить більш доступними процеси самодіагностики, адже процес удосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів передбачає умовну фіксацію цього стану. Тобто, з огляду на нелінійний характер цього стану, з метою визначення особистісних і професійних здатностей, студентам важливо навчитися припиняти цей процес, звертатися до себе з відвертістю, що дозволить не лише визначити власний стан, а й набути здатності до трансформації та реконструкції, і, можливо, суттєво покращити систему «духовний світ – моральні норми – кредо вчителя».

Вивчаючи характеристики різних здатностей, вкажемо на те, що для процесу удосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів можна виокремити три

типи: креативно-базові, загальні та специфічні. Ці здатності, на нашу думку, не слід протиставляти. Креативно-базовими здатностями ми можемо назвати ті здатності, які є основою готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів, тобто, тією базою, яка постає підґрунтям для зведення цього виду діяльності. Загальними здатностями ми можемо назвати ті, які проявляються в різних видах діяльності студента – в освітньому процесі, на різних видах практик, у дозвіллевій діяльності тощо. Специфічні здатності виявляються безпосередньо у процесах, пов'язаних із духовно-моральним розвитком дитини молодшого шкільного віку. Певний набір креативно-базових, загальних та специфічних здатностей, розвинених у повній мірі, складають багатокomпонентну структуру, у своїй сукупності є взаємопов'язаними й зумовлюють можливість для успішного процесу вдосконалення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Досліджуючи проблему духовності, вкажемо на роботу А. Корецької, яка обрала об'єктом дослідження «духовний світ людини в умовах трансформації українського суспільства» [4, с. 3]. Учена розкривала структуру духовності як соціальний феномен. Гуманізм, освіта, воля, інтелект, розум, на її думку, – складові частини структури духовності. Головними тенденціями сучасної освіти у формуванні духовності, на її погляд, є «системність, цілеспрямованість, наукова обумовленість і обґрунтованість, світоглядні принципи, висока професійність, створення фундаментальних умов процвітання особистості і суспільства» [4, с. 6]. Найістотнішими соціально-освітніми цінностями, згідно з А. Корецькою, є «любов до Вітчизни, повага до людей, праці, природи, культури, рідної мови, доброзичливість, дотримання норм високоморальної поведінки, наявність широкого діапазону знань, відповідальність тощо» [4, с. 6]. Учена наводить два рівні духовності – рівень суспільства і рівень особистості. Підкреслимо її думку щодо духовності особистості – це категорія «людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення; включає гармонію особистого, суспільного і природного; високі моральні принципи, мотивацію діяльності, особистісну відповідальність» [4, с. 8–9]. Отже, як бачимо, здатність до творення культури та самотворення, виокремлена вченою, може бути однією з креативно-базових здатностей майбутнього вчителя початкової школи, що складає його готовність до духовно-морального розвитку дитини. Також у роботі А. Корецької йдеться про такі здатності, як здатність проявляти розуміння й самовияв, здатність експериментувати й робити логічні висновки, здатність до самовдосконалення й самореалізації тощо. Вважаємо, що ці здатності також є важливими для вдосконалення

готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів, оскільки їх можна віднести до загальних здатностей.

А. Горський, І. Барматова, О. Буданова, О. Овчар зазначали такі різні види здатностей щодо представників педагогічних професій: «<...> здатність налагодити взаємодію, емпатія, здатність до рефлексії, здатність виявляти і враховувати інтереси дітей, <...> здатність до творчості, креативність» [2, с. 48]. На нашу думку, ці здатності можна віднести до різних категорій. Так, здатність налагодити взаємодію, здатність до рефлексії, здатність виявляти та враховувати інтереси дітей – до загальних, тоді як здатність до творчості, креативність – до креативно-базових здатностей.

Розвиваючи цю думку, зазначимо, що, окрім перелічених здатностей майбутньому вчителю початкової школи потрібно мати розвинені специфічні здатності. Вкажемо їх: здатність до проведення досліджень з питань духовно-морального розвитку дитини, здатність до конструювання нових, цікавих програм розвитку духовно-моральної сфери молодших школярів, здатність до рефлексії процесу духовно-морального піднесення дитини після проведення виховної роботи тощо. Також додамо, що майбутньому вчителю важливо мати розвинену здатність до аналітичної роботи у сфері духовно-морального розвитку молодших школярів, здатність до саморозвитку та самоорганізації у становленні професіонала у справі духовно-морального розвитку молодшого школяра тощо.

Водночас ми враховуємо, що самоорганізація є процесом, який допомагає розбудувати простір для вдосконалення готовності з питань духовно-морального розвитку молодших школярів. Коли майбутній вчитель прагне самоорганізації, це позначається на його індивідуальності й підтримує особисті та професійні цілі. Підкреслимо, що не завжди студенти закладів вищої освіти витрачають час на аналіз власної готовності до питань духовно-морального розвитку дитини й майже не опікуються процесом планування удосконалення цієї готовності. Намагання розв'язати цю проблему під час практики, за нашими спостереженнями, є імпульсивними й часто студенти засвоюють ту інформацію, яка не є потрібною і системною. Досить часто студенти бажають контролювати власний особистісний та професійний розвиток, але перед цим вони не витрачають час на його вимірювання, не вивчають, які саме здатності розвинені в повній мірі, а які – у найменшій. Методи та прийоми вдосконалення власної готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів студенти копіюють із різних інформаційних джерел, але водночас вони не замислюються, чи відповідають ці методи кожній конкретній ситуації.

Отже, ті особисті питання, які мають бути вирішені на індивідуальному рівні, не складаються в одну картину, і це не змінює ситуації загалом. Важливо, на нашу думку, створити цілісну систему, яка ґрунтується на особливостях креативно-базових, загальних та специфічних здатностей особистості, що загалом складають сформовану на високому рівні готовність до духовно-морального розвитку молодших школярів, зосередитися на цілях удосконалення цієї готовності й, відповідно, – на власних особистісних та професійних потребах. Така багатокомпонентна система здатностей має бути зосереджена на визначенні переліку здатностей, важливих для вдосконалення готовності студента, а потім завдяки таким операціям, як аналіз, планування, конкретна діяльність і вчинки, призвести до конкретних вимірюваних результатів. Отже, успішна самоорганізація вдосконалення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів має змушувати подивитися на весь спектр досліджуваної готовності загалом, а не тільки на одну або іншу частину. У такому випадку система самоорганізації вдосконалення готовності студентів – майбутніх учителів початкової школи – як особливий процес самовиховання допомагає досягнути необхідних результатів.

Самовиховання студентської молоді має виявлятися в таких якісних характеристиках, як цілеспрямованість, активність, висока мотивація, планування особистісного зростання, самостійність, уміння приймати доцільні та обґрунтовані рішення, уміння оцінити наслідки проведеної роботи. Процес особистісного зростання, що організований на високому рівні, повинен враховувати культурні здобутки людства, наявні методики саморозвитку власних ресурсних можливостей.

Ми вважаємо, що саморозвиток процесу вдосконалення готовності до духовно-морального виховання майбутніх школярів є багаторівневим процесом, у якому проявляються усвідомленість власної позиції, раціональність у поступовому опануванні навичками самовиховання, саморегуляції з метою подальшої реалізації як в особистому житті, так і в майбутній професійній діяльності. Цей процес можна визначити як проектувальну та конструювальну діяльність студента у вимірі індивідуальному, і цей процес має здійснюватися через прогнозувальну та програмувальну діяльність. Саморозвиток удосконалення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів, отже, може мати різні прояви – від планування виховних стратегій до розробки тактик вияву здатностей у поведінці через відпрацювання закладених алгоритмів особистісного та професійного зростання. З питаннями саморозвитку вдосконалення власної готовності як майбутнього вчителя тісно пов'язані процеси самокерування власним духовним розвитком. З цього приводу маємо вка-

зати на думку А. Хоронжого, який писав про те, що цей процес впливає на власну діяльність людини, її стан. Як вважає вчений, у самокеруванні чільне місце посідає духовний розвиток, і духовність «становить сутність особистості, сукупність духовних цінностей, а також складову частину культури людини» [7, с. 21].

Питання щодо розуміння духовності в роботі вченого виходить на перший план. Під духовністю він розуміє такий стан, що характеризується прагненням людини до цінностей життя та засвоєнням культурних досягнень. Вищі цінності, за його переконанням, – Воля, Любов, Мудрість. За висловом ученого, визволення серця, душі та розуму від негідних прагнень є вищим проявом духовності. Душа, як вважає А. Хоронжий, пов'язана з психічними явищами – почуттями, прагненнями, і саме душа характеризує внутрішній психічний стан (настрій, переживання, почуття тощо), що знаходить прояв у характерних рисах, властивих особистості. Розвиваючи думку автора, зауважимо, що майбутній учитель має визначити духовні цінності, з-поміж яких на першому місці має бути педагогічна любов. Таке почуття як прихильність до переживань за дитину та її духовно-моральний розвиток відчувається молодшими школярами, як і протилежне почуття – антипатія. Важливо, щоб майбутній учитель вмів проявляти власними вчинками педагогічну любов.

Майбутній учитель повинен розрізнити набуті ним особистісні та професійні здатності та усвідомлювати значення готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів у тому крос-культурному просторі, де навчається дитина. Безсумнівно, без урахування загальних виховних тенденцій та тих умов, у яких проживає кожна конкретна дитина, соціального оточення та, безпосередньо, складу сім'ї й виховних традицій (або новацій), яких у ній дотримуються, духовно-моральний розвиток не може бути цілеспрямованим. Тобто, йдеться про здатність розпізнавання крос-культурного простору, у якому розвивається молодший школяр, що є спеціальною здатністю. Крос-культурний простір – певний культурологічний феномен, що передбачає тісний контакт людини з крос-культурним середовищем, яке її оточує. У крос-культурному просторі наукове пізнання не належить одній культурі, а є складовою єдиного цілого як самостійно-соціальне явище, яке докорінно від неї відрізняється. На думку М. Беннет, Р. Стагнер, А. Річ і Д. Мацумото, з'являється новий тип особистості, який як інтелектуально, так і емоційно зорієнтований на основу одиницю людського існування, що визнає, приймає, узаконює та цінує відмінності, які є між людьми різних культур.

Теоретично окреслюючи основні компоненти системи вдосконалення готовності до духовно-

морального розвитку молодших школярів, для майбутніх учителів присутнім залишається головне завдання – виховати в собі вольові якості, які призведуть у роботі до блага молодших школярів, адже саме вони будуть майбутнім поколінням. Вольові якості – ознака морально зрілих людей, які власними вчинками реалізують розбудову двох сфер особистості – свідомої й підсвідомої. І якщо підсвідома сфера залишається поза сферою розуму, то свідомою сферою (воля, емоції, інтуїція тощо) для майбутнього вчителя заслуговує на розкодування внутрішньої інформації відповідно до ідеї цілеспрямованості в гармонізації процесів удосконалення власної особистості. Для проведення такої роботи, як вважають М. Лукашевич, М. Бурмака, потрібно зв'язати власні вчинки з серцем. Наведемо цитату: «Терпіння – готовність до випробувань за незмінності й непорушності своїх намірів, цілей, бажань всупереч обставинам. Правдивість, є наслідком високої самоорганізації та самоусвідомлення людини» [5, с. 34].

Варто зазначити, що особистісні та професійні здатності, які складають світ майбутнього учителя, є у тісному зв'язку. Досвід роботи у вищому закладі освіти підказує, що не завжди студенти, які обирають професію вчителя початкових класів, володіють відчутно вираженими вольовими якостями. Але на цім воля й висока працездатність, на думку С. Сисоевої та Н. Батечко, мають важливе місце у виховній діяльності закладу освіти. Вони вказують: «<...> якщо учень (студент) розпочав будь-яку роботу за власним бажанням, він повинен: обов'язково довести її до кінця; зробити її у найкращому вигляді» [6, с. 306].

Вольові якості людини вивчаються різними науками (філософія, медицина, фізіологія, спорт, право, педагогіка тощо), але більшість досліджень пов'язані з психологією [1; 3].

Задум виховання вольових якостей студентів загалом, і загальної здатності – здатності до вольової регуляції – зумовлений логікою добору супутніх здатностей, що становлять готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів. Складно уявити собі майбутнього вчителя, який не працює над цим аспектом, адже удосконалення здатності студентів до вольової регуляції постає надзавданням для педагогічної діяльності, що потребує активної поведінки. Різноманітне звернення до цього аспекту вказує на суттєві проблеми, що стосуються формування вольових якостей у студентської молоді. З цього приводу звернемося до досліджень І. Березовської, у яких виокремлено кілька типів особистості за проявом вольових якостей, а саме: «самодостатньо-впевнений, цілеспрямовано-наполегливий, саморегулятивний, ініціативно-імпульсивний, рішучо-сміливий, пасивно-слабовільний» [1, с. 6]. Ми дотримуємося думки вченої щодо тлумачення

поняття «воля» як «свідомої активності особистості, яка спрямована на подолання перешкод, що виникають на шляху досягнення мети діяльності» [1, с. 8]. Прояви, за якими умовно розмежовують усі вольові якості, нею поділено на дві групи: 1) якості, що пов'язані з активністю (цілеспрямованість, сміливість, рішучість, наполегливість, завзятість, ініціативність, самостійність); 2) якості, що пов'язані з саморегуляцією (самовладання, витримка, терплячість, самоконтроль) [1, с. 9–10]. Високий рівень розвитку вольових якостей, згідно з дослідженнями вченої, спостерігається лише у 27% студентів. Водночас в майбутніх педагогів частіше спостерігається прояв таких вольових якостей, як ініціативність, завзятість, самовладання, витримка, вольовий контроль, наполегливість. Учена пропонує цілісну систему розвитку власних вольових якостей, що складається з чотирьох частин. По-перше, студентам пропонується усвідомити вираженість власних вольових якостей, необхідність у проведенні формуальної роботи. По-друге, передбачається формування навичок саморегуляції та самовладання. По-третє, дослідниця спрямовує студентів на формування здатності усвідомлювати власні мотиви (як дієві, так і суперечливі), визначити цілі, формувати вміння приймати рішення тощо. По-четверте, розвиток активності та мобілізація зусиль студентів, формування потреби в саморозвитку. Додамо, що поряд з вольовими якостями студентам важливо розвивати емоційну стабільність. Як вказує В. Іванніков, «<...> мало опанувати прийомами самоспоунання, слід також уміти регулювати власні стани» [3, с. 72].

Зауважимо, що поряд з рівнем моральної культури майбутніх учителів початкової освіти, ступенем розвитку їх духовності, чималий вплив на готовність до духовно-морального розвитку дитини мають опанування педагогічними технологіями, психологічними прийомами розвитку такої вікової категорії, як молодший шкільний вік. Незнання педагогічних технологій, погане опанування психологічними прийомами та навичками роботи з молодшими школярами можуть призвести до порушень емоційної сфери. До найбільш поширених порушень належать: «<...> підвищення збуджуваності, метушливості, імпульсивних реакцій або апатії, загальмованості, шаблонних дій <...>» [3, с. 7].

Для розвитку емоційної стійкості майбутніх учителів початкового навчання необхідно: 1) навчання педагогічному прогнозуванню різноманітних ситуацій, оскільки однією з причин порушень емоційної сфери може бути непрогнозована поведінка як однієї дитини, так і групи молодших школярів загалом; 2) спеціальне навчання методам аналізу педагогічних ситуацій та їх розв'язання; 3) проведення тренінгової роботи в умовах,

максимально наближених до практики. Наприклад, у педагогічній лабораторії початкової школи МДПУ ім. Б. Хмельницького, яка облаштована з урахуванням зон розвитку молодших школярів, студенти мають можливість аналізувати умови навчання дітей та відпрацьовувати виховні методики, спрямовані на процес духовно-морального розвитку, звертаючи увагу як на традиційні, так і на нові підходи, що їх можна адаптувати до кожної зони. Так, у зоні тиші студенти організують роботу в такий спосіб, щоб учень під час відпочинку міг ознайомитися з літературою, почитати, обміркувати й обговорити прочитані казки й легенди з духовно-моральним змістом; у зоні навчання – під час проведення уроків та у вільний час створювати проблемні ситуації, у яких ставляться завдання навчити дітей аналізувати поведінку й почуття героїв, порівнювати зображену у творі моральну ситуацію з аналогічними життєвими ситуаціями, підготувати ігрові ситуації, щоб учні могли дати оцінку своєму ставленню до неї та можливість оцінити думку іншого учня. Під час такої роботи студенти можуть зіткнутися з різними ситуаціями непорозуміння серед учнів, неприйняттям думки іншого, навіть з різними конфліктами учнів. Важливо враховувати специфіку педагогічних ситуацій, що можуть виникнути у певній зоні. Відтак є необхідність розвитку специфічної здатності адаптувати виховні методики відповідно до ситуації духовно-морального розвитку дитини.

Тобто, здатність долати перешкоди для доведення виховної роботи із молодшим школярами до кінця й на високому рівні є однією із загальних здатностей, що потрібні для вдосконалення готовності студента до духовно-морального розвитку дитини.

Висновки та пропозиції. Отже, здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження; залучення світового та українського досвіду у сфері педагогіки духовності дозволило визначити провідні стратегічні положення, вивчення яких сприяє цілеспрямованості аналізованого процесу. Саме тому доречним у процесі удосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молод-

ших школярів є вивчення особливостей власних вольових якостей, оскільки вчитель повинен керувати власним духовним саморозвитком.

Подальших досліджень вимагають питання, пов'язані з розробкою діагностичної методики у вивченні особливостей власних вольових якостей майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Березовська І.В. Особливості розвитку вольових якостей студентів у навчально-професійній діяльності : автореф. дис... канд. психол. Наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 19 с.
2. Горський А.Є., Барматова І.В., Буданова О.Б., Овчар О.В. Комплексне дослідження стану системи дошкільної освіти України : аналітичний звіт. Київ : ФОП Кашталян Н.І., 2013. 118 с.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е Изд. Санкт Петербург : Питер, 2006. –208 с.
4. Корецька А.І. Соціально-освітні чинники формування духовності особистості в сучасному українському суспільстві : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 соціальна філософія та філософія історії. АПН України; Інститут вищої освіти. Київ, 2003. 19 с.
5. Лукашевич М.П., Бурмака М.П., Менеджмент людських ресурсів та самоменеджмент як соціальні технології реалізації особистісного потенціалу менеджера. *Соц.-екон. дослідж. в перехід. період.* 2007. Вип. 3. С. 608–620.
6. Сисоєва С.О., Батечко Н.Г. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України; Київський університет імені Бориса Грінченка; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ : ВД ЕКМО, 2011. 368 с.
7. Хоронжий А.Г. Самокерування духовним розвитком способу життя людини : зб. тез міжнар. науково-практичної конференції «Наука і духовність у системі сучасного управління», 19 квітня 2012 р. Львів : СПОЛОМ, 2012. 21 с.

Shevchenko Yu. Strategic guidelines for the improvement of future primary school teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren

The article reveals the strategic guidelines for the improvement of future primary school teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary school children. The author has studied scientific publications on the topic of research and, as a result, the involvement of worldwide and Ukrainian experience into the field of pedagogy of spirituality has allowed defining the main strategic guidelines, which contribute to the purposefulness of this process. It is noted that professional and personal qualities of a teacher help to systematize the students' ideas about the personality's value orientations. It is proved that achievements of philosophy, pedagogy and psychology are synthesized in a psychological world of a teacher and stimulate the identification of the features, which contribute to the improvement of future teachers' readiness. They also identify the place of a student in this process. It is emphasized that the process of improvement of future teachers' readiness for the spiritual and moral education of primary school children can be defined as a designing and constructive activity of a student in the individual dimension, and this process should be carried out through the predictive and programmatic activities. It is believed that due to a special process of self-education it becomes

possible to achieve necessary results in the system of self-organization of the improvement of future primary school teachers' readiness.

It is noted that readiness of future teachers for the spiritual and moral development of primary schoolchildren is influenced by their ability to use pedagogical technologies, unsatisfactory level of using psychological techniques and undeveloped skills of working with primary schoolchildren. The importance of studying the characteristics of various abilities is emphasized. The author draws the attention to the necessity of the selection of three types of these abilities, which are important for the process of the improvement of future teachers' readiness for the spiritual and moral development of primary school children: creative-basic, general and specific. It is proved that future teacher's world is based on the creative-basic, personal and professional abilities, which exist in a close connection.

Key words: *creative-basic abilities, personal abilities, professional abilities, improvement of future primary school teachers' readiness, spiritual and moral development, cross-cultural space, primary school children, higher education.*

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-2.30>**О. В. Ярошенко**кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено обґрунтуванню важливості та доцільності використання диференційованого підходу до навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. Представлені три підходи до визначення диференціації, її зв'язок з індивідуалізацією (ототожнення понять, підпорядкування диференціації індивідуалізації, підпорядкування індивідуалізації диференціації). Проаналізовано трактування науковцями таких понять як диференційований підхід, диференційоване навчання. Наведено ключові досягнення досліджень різних науковців у впровадженні диференційованого підходу до навчання у закладах вищої освіти. Визначено, що диференціація є одним зі способів організації навчання за індивідуальною освітньою траєкторією студента, яка трактується як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента. Основним завданням диференціації визначено не приведення всіх студентів до кінця курсу навчання до єдиного стандарту, а досягнення ними максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей, інтересів і потреб. Зазначено, що поточне оцінювання досягнень студентів відбувається з метою планування навчального процесу або коригування наявного, а не задля виставлення оцінок як таких.

Для підтвердження необхідності впровадження навчання на засадах диференційованого підходу було проведено анкетування студентів для визначення домінуючого типу їхнього когнітивного стилю як способу переробки інформації (індекс організації інтелекту за А. Боуї: методична людина (power planner), радикальний реформатор (radical reformer), досвідчений дослідник (expert investigator), універсальний друг (flexible friend)). Отримані результати продемонстрували наявність серед студентів усіх типів домінуючого когнітивного стилю, що підкреслює неоднорідність способів і стилів навчання студентів, а відтак неможливість навчати усіх однаково. На основі проведеного дослідження визначено, що завдяки диференційованому підходу врахування різних чинників (індивідуально-психологічних особливостей, рівня знань, потреб, інтересів) у процесі навчання сприятиме розкриттю потенціалу кожного студента.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, диференційоване навчання, диференційований підхід, індивідуальна освітня траєкторія, когнітивний стиль.

Постановка проблеми. Без адаптації освітнього процесу до реалій сьогодення підготовка затребуваного конкурентоспроможного спеціаліста у будь-якій галузі є практично неможливою. З огляду на ситуацію в освітньому середовищі можна стверджувати, що традиційна система навчання як у школах, так і у закладах вищої освіти (ЗВО) зорієнтована на «середнього» студента, що не відповідає вимогам сучасного світу, де активність, творчість, зацікавленість, наполегливість тощо цінуються дуже високо. Можливість вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у запровадженні в освітній процес диференційованого підходу до навчання загалом і іноземної мови (далі – ІМ), зокрема, що дасть шанс створити найкращі умови для розвитку потенційних можливостей студентів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, здібностей, потреб та інтересів. Необхідність удосконалити освітній процес відповідно до запиту

суспільства, робити його наближеним до студентів і зумовлює **актуальність** даного дослідження. Завдяки вибору оптимального підходу або поєднання різних підходів до навчання можна сприяти розвитку кожного студента незалежно від початкового рівня знань, навичок і умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою диференціації як засобу навчання, а індивідуалізації як мети навчання займалися багато вчених, серед яких: О.О. Бударний (1965 р.), Є.Я. Голант (1970 р.), В.А. Крутецький (1972 р.), М.М. Шахмаєв (1975 р.), З.Д. Ветрова (1982 р.), А.О. Кірсанов (1982 р.), С.Ю. Ніколаєва (1987 р.), Т.А. Некрасова (1988 р.), Р.Г. Щукіна (1988 р.), Є.С. Рабунський (1989 р.), В.М. Монахов, В.О. Орлов, В.В. Фірсов (1990 р.), І.Е. Унт (1990 р.), Т.П. Лісійчук (1992 р.), С.Є. Покровська (2002 р.), Т.Я. Квасюк (2006 р.), А.П. Руденко (2007 р.), Н.Ю. Кузнєцова (2014 р.), Ю.В. Баклаженко (2016 р.) та інші.

Питання диференціації як родового поняття, яке містить у собі індивідуалізацію як видове поняття, розробляли: М.М. Скаткін (1982 р.), Т.М.Клейменова(1989р.),Л.М.Тернавська(2001р.), Ю.І. Семенова (2004 р.), К.О. Суркова (2004 р.), Є.І. Ніколаєв (2005 р.), І.А. Зайцева (2007 р.), С.О. Кобцева (2007 р.), О.Л. Мохова (2012 р.), Н.М. Крашеніннікова (2015 р.), Т.П. Дружченко (2018 р.), М.Б. Щербина (2018 р.) та інші.

Кожен з науковців доклав свої зусилля для просування і популяризації диференційованого навчання, проте єдиного бачення щодо впровадження диференційованого підходу до навчання, на жаль, не має, а тому **метою** даної статті є обґрунтування важливості диференційованого підходу до навчання ІМ, порівняння наявних теорій диференційованого навчання і виокремлення важливих форм диференціації найкращих для впровадження у навчальний процес ЗВО на рівні самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, необхідно зазначити, що підхід до навчання ІМ – це базова категорія навчання ІМ, яка визначає стратегію навчання і вибір методу навчання, з допомогою якого реалізується ця стратегія; точка зору на сутність того, як слід формувати іншомовну комунікативну компетентність [1, с. 81]. Існування великої кількості різних підходів до навчання ІМ спонукає викладачів до підбору найбільш оптимального і дієвого в межах умов їхньої діяльності. Не можна стверджувати, що вибір одного чи поєднання багатьох підходів є єдино правильним шляхом, адже залежно від того, хто навчає і хто навчається, повинні бути знайдені найефективніші методи і засоби навчання для досягнення найвищих результатів.

Випускники шкіл, які вступають до різних ЗВО мають різний рівень знань, навичок і вмінь. Крім того, в межах ЗВО не завжди є можливість розподілити студентів за групами відповідно до їхнього рівня знань, а тому диференційований підхід може стати дієвим і досить результативним у процесі навчання загалом, а також ІМ.

В сучасних умовах збільшення кількості годин для самостійної роботи студентів сприяє зростанню ролі їхньої індивідуальності як суб'єктів освітнього процесу. Особливої важливості, на думку О.Л. Мохової [2, с. 12], набуває ідея вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії, яка трактується науковцями як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня/студента в освіті [3, с. 361]. Організація навчання за індивідуальною траєкторією потребує особливої методики і технології. Розв'язувати завдання в сучасній дидактиці пропонується двома способами, кожен з яких відносять до індивідуального підходу: 1) диференціація навчання відповідно до якої до кожного учня/студента пропонується під-

ходити індивідуально, диференціюючи навчальний матеріал за рівнем складності, направлено-сті або ж за будь-якими іншими параметрами; 2) надання кожному учню/студенту можливості створення власного плану засвоєння матеріалу [3, с. 360–361]. З огляду на запропоновані А.В. Хуторським варіанти організації індивідуальної освітньої траєкторії ми впевнено можемо стверджувати, що диференційоване навчання – це можливість розкрити потенціал кожного студента, адже не кожен студент може розуміти потреби та виклики сучасності, самостійно вибираючи шлях власного навчання.

Проблему диференціації процесу навчання ІМ науковці почали досліджувати ще у минулому столітті. Проте варто зазначити, що поняття диференціації та індивідуалізації розглядалося науковцями з різних точок зору.

За однією теорією поняття «диференціація» та «індивідуалізація» є синонімічними. Так, наприклад, Є. Я. Голант використовував єдиний термін «диференціація», ототожнюючи індивідуальний і диференційований підходи до навчання [4]. М. М. Шахмаєв визначає диференційованим освітньо-виховний процес, який відбувається з урахуванням типових індивідуальних відмінностей учнів/студентів, і, відповідно, навчання в умовах цього процесу – диференційованим навчанням [5, с. 252]. Крім того, М.М. Шахмаєв описав у своїй роботі різницю між внутрішньою і зовнішньою диференціацією, визначивши їх як особливу організацію навчального процесу [5, с. 252]. Проте, за внутрішньої диференціації відбувається врахування індивідуальних особливостей учнів/студентів в умовах звичайних класів/груп, що за своєю сутністю є індивідуалізацією навчання, а за зовнішньої диференціації для врахування індивідуальних особливостей учнів/студентів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи [5, с. 252].

За наступним підходом поняття «диференціація» та «індивідуалізація» взаємопов'язані і підпорядковуються одне одному. Так, Є.С. Рабунський та ін. розглядає диференціацію як необхідну умову індивідуалізації, тобто індивідуалізація – це мета, а диференціація – засіб досягнення цілі [6; 7; 8]. В.А. Крутецький використовує термін «диференціація» як один з проявів індивідуалізації і зводить його значення до розрізнення організаційних форм навчання [9]. Схоже трактування дає С.Є. Покровська, яка виокремлює індивідуалізацію як процес розвитку індивідуально-психологічних особливостей особистості учня усіма формами та методами системи навчання у школі, а диференціацію як організацію і підбір спеціальних умов для навчання учнів з метою ефективного розвитку їхніх індивідуальних і особистісних якостей [10]. І. Е. Унт розглядала індивідуалізацію як

врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів/студентів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються [11, с. 8]. Водночас диференціація, на її думку, – це врахування індивідуальних особливостей в тій формі, коли учні/студенти групуються на основі певних особливостей для окремого навчання, яке відбувається на основі різних навчальних планів і програм [11, с. 8]. Відповідно за цією теорією диференційований підхід означає роздільне навчання учнів залежно від тих чи інших притаманних їм відмінностей. Диференційоване навчання відбувається як паралельне навчання груп учнів, які відрізняються за рівнем розвитку пізнавальних можливостей: кожна група навчається у своєму темпі за окремою програмою [12].

Відповідно до третьої теорії індивідуалізація і диференціація розглядаються в якості різних способів реалізації індивідуального підходу як принципу дидактики. Якщо індивідуалізоване навчання орієнтується на окремого студента, то диференційоване навчання призначене на типові особливості певної групи студентів [13, с. 7]. М.М. Скаткін виділяє диференціацію як родове поняття, що включає в себе індивідуалізацію як видове (конкретне) поняття [14]. Освітньо-виховний процес, якому властивий поділ учнів на типологічні групи, має назву диференційованого, а навчання в його умовах називають диференційованим навчанням [14, с. 69]. Ми підтримуємо цю теорію, як і багато вчених, які досліджували особливості впровадження диференційованого підходу у процес навчання студентів ЗВО, а тому вважаємо за необхідне зупинитися на досягненнях окремих вчених більш детально.

Так, Є. І. Ніколаєв (2005, с. 9) виділив три рівні диференціації: макро-, мезо- і мікродиференціацію. Макро- і мезодиференціація – це форми зовнішньої диференціації на рівні різних ЗВО і різних факультетів/відділень одного ЗВО відповідно, а мікродиференціація – це форма внутрішньої диференціації на рівні групи [15, с. 9]. Крім того, Є.І. Ніколаєв стверджує, що диференціація є педагогічною технологією підвищення інтересу до знань, а саме диференціація змісту навчально-пізнавальної та самостійної пізнавальної діяльності [15].

І.А. Зайцева в рамках свого дослідження розглядає диференціацію навчання як процес врахування статево-вікових та індивідуальних особливостей студентів з метою розвитку їхніх задатків і здібностей під час використання різних форм і методів, а також технологій навчання (з допомогою варіювання дидактичних умов, організаційних форм, змісту, прийомів і методів навчання) [16, с. 12]. Диференційований підхід дослідниця трактує як педагогічний підхід, який враховує особливості окремих груп студентів, за якого від-

бувається поступальний процес засвоєння іншомовного матеріалу, який призводить до якісних і кількісних змін рівня знань, формування навичок і вмінь, розвитку пізнавальної сфери загалом [16, с. 12]. Крім того, диференційоване навчання містить особистісні (рівень навченості: низький, середній, високий; предметна спрямованість; професійна орієнтація; індивідуальні психофізіологічні особливості) і соціальні (національні; релігійні; соціально-майнові) характеристики [16, с. 12].

С.О. Кобцева (2007 р.) запропонувала використовувати у процесі навчання студентів змішану диференціацію як об'єднану форму внутрішньої і зовнішньої диференціації, в основі якої лежить розподіл на гомогенні групи різного рівня навченості для вивчення однієї чи кількох окремих дисциплін, наприклад, ІМ, зберігаючи гетерогенні навчальні колективи, що, на її думку, дає можливість уникнути негативних наслідків рівневої диференціації (за здібностями) [17, с. 14]. Реалізація диференційованого навчання відбувалася на основі врахування рівня базової шкільної підготовки студентів першого курсу, їхніх здібностей та мотиваційної сфери (інтереси, потреба, зацікавленість предметом) [17, с. 18]. Дослідниця обґрунтувала необхідність впровадження диференційованого навчання, пояснила потребу впровадження програм різної складності (базовий рівень “basic” – А, загальний рівень “general” – В, просунутий рівень “advanced” – С), що характеризуються варіативністю змісту і різною інтенсивністю, темпом навчання, застосуванням альтернативних форм поточного та підсумкового контролю, відповідним навчально-методичним забезпеченням, оптимальним добором видів діяльності тощо [17, с. 17–18].

О.Л. Мохова (2012 р.) розуміє диференційоване навчання у ЗВО як диференціацію змісту і використання різних дидактичних технологій з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей студента [2, с. 9]. Крім того, під час розгляду форм диференціації дослідницею виділяються такі чинники: рівень володіння ІМ, здібності і особливості особистості, пов'язані з вивченням ІМ, рівень мотивації до вивчення ІМ [2, с. 9–10]. Дослідниця пропонує використовувати три типи текстів для навчання читання: автентичні, напівавторитетні (автентичні тексти, адаптовані шляхом скорочення і компіляції для навчальних цілей [18, с. 193]), змодельовані тексти за типом «плато» (створені для навчання тексти, які не містять незнайомого мовного матеріалу [19]) [2, с. 16].

Н.М. Крашеніннікова [20, с. 15] в межах свого дослідження обрала диференційований підхід як найбільш оптимальний для застосування, адже він дозволяє адаптувати освітній процес відповідно до рівнів підготовки, індивідуальних

особливостей та інтересів студентів, забезпечуючи формування і розвиток необхідних навичок і вмінь. Диференційоване навчання, зі свого боку, розглядається як особлива форма організації навчального процесу, яка передбачає створення варіативних умов навчання, що реалізуються з урахуванням значущих для конкретного навчального процесу чинників, серед яких: належність студентів до певного когнітивного стилю діяльності; особливість структури та змісту іншомовної компетентності; використання різних технологій навчання з дотриманням принципів диференціації [20, с. 15–16].

Основні завдання застосування диференційованого навчання майбутніх юристів були визначені Т.П. Друженко (2018 р.), а тому, використовуючи досягнення колеги, можна екстраполювати частину завдань на навчання ІМ загалом: формування іншомовної комунікативної компетентності студентів та їхній особистісний розвиток, допомога студенту в досягненні високих результатів у іншомовній комунікації; зміцнення інтересу студента до вивчення іноземної мови; формування та розвиток здібностей студентів, створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати можливості кожного студента відповідно до базового рівня знань, навичок та вмінь; організація творчої навчальної діяльності студентів; навчання студентів прийомів і способів роботи в навчальному процесі; стимулювання максимуму інтелектуальної активності студентів; створення позитивної мотивації у навчальній діяльності [21, с. 53].

У Новому словнику методичних термінів і понять диференційований підхід трактується як загальний методичний принцип навчання, який передбачає використання різних методів, прийомів залежно від цілей навчання, виду мовленнєвої діяльності, етапу навчання, мовного матеріалу, що засвоюється, а також віку студентів тощо [22, с. 65]. В.О. Агошкова, слідом за В.І. Загвязінським, визначає диференційований підхід до навчання як педагогічний підхід, що враховує особливості окремих груп студентів або учнів, за якого здійснюється поступальний процес засвоєння навчального матеріалу, що призводить до кількісних і якісних змін рівня знань, формування навичок і вмінь, розвитку пізнавальної сфери загалом [23, с. 179; 24, с. 17]. М.В. Артюхов називає диференційований підхід технологією індивідуального підходу до студентів з метою визначення їхнього рівня знань, здібностей, професійної орієнтованості для подальшого розкриття кожної особистості на всіх етапах навчання [25]. Такий процес забезпечується варіюванням дидактичних умов і способів педагогічного впливу на групу в межах однієї програми навчання [24]. Так, закордонні дослідники визначили диферен-

ційоване навчання як процес, який ведеться відповідно до навчальних уподобань окремих студентів [26, с. 2]. Освітні цілі спільні для всіх, проте методи і засоби навчання різняться залежно від вибору студентів або проведеного дослідження, на основі якого визначені найефективніші методи та засоби навчання [26]. Диференційоване навчання – це процес, в якому активними учасниками є як викладач, так і студент [23], водночас необхідно пам'ятати про забезпечення на кожному етапі навчання розвитку особистісного компоненту (мотиваційно-потребової сфери, індивідуально-психологічних особливостей, когнітивних процесів) студента як суб'єкта навчальної діяльності. Усе це у сукупності і є кількісними та якісними показниками, які характеризують навчальні можливості студента в конкретний період навчання [23]. І.М. Чередов розуміє диференційоване навчання як процес, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей студентів, їх класифікацію за типологічним групами та організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому і моральному розвитку [27, с. 7].

Основним завданням диференціації є приведення всіх студентів до кінця курсу навчання не до єдиного стандарту, а досягнення ними максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей [28, с. 11; 29, с. 3; 30, с. 14]. Крім того, у процесі диференційованого навчання оцінювання досягнень студентів відбувається з метою оцінки знань і вмінь студентів для визначення викладачем подальшого плану навчання або ж коригування наявного [30, с. 15; 26, с. 12; 31].

З огляду на велику кількість теоретичних матеріалів щодо важливості та необхідності впровадження диференційованого підходу до навчання ІМ ми можемо констатувати недостатність методичної та навчальної літератури з практичного втілення теоретичних засад. В межах нашого дослідження ми пропонуємо організувати самостійну роботу студентів на основі змішаної диференціації, адже студенти залишатимуться у своїх гетерогенних групах, а виконання самостійної роботи завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям відбуватиметься відповідно до диференційованих завдань, укладених залежно від навченості студентів (низького, середнього чи високого рівня), особливості сприйняття інформації (аудіали, візуали, кінестетики, дискрети), типом когнітивного стилю як способу переробки інформації (індекс організації інтелекту за А. Бойі (A. Bowie) [32]: методична людина (Power Planner), радикальний реформатор (Radical Reformer), досвідчений дослідник (Expert Investigator), універсальний друг (Flexible Friend)) та інтересів.

Для підтвердження необхідності впровадження диференційованого навчання серед 30-ти студентів третього курсу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету було проведено анкетування для визначення домінуючого типу їхнього когнітивного стилю (індексу організації інтелекту за А. Боуї [32]). В результаті опитування у 15, що складає 50% студентів, домінує тип досвідчений дослідник, який характеризується розсудливістю, практичністю, безпристрасністю, об'єктивністю, точністю, логічним мисленням. Таким студентам потрібно багато фактів, щоб зробити певні висновки, для них важливо бачити перед собою викладача-експерта, який може допомогти у складний момент, крім того, важливою є достатня кількість часу для виконання завдань, проектів, тестів, тобто поспіх не притаманний таким студентам. Ще 7 студентів, тобто 23,34%, є радикальними реформаторами, для яких властиві ризикованість, креативність, допитливість, вміння виконувати багато завдань одночасно, впевненість, мотивація до роботи, натхнення. У процесі навчання такі студенти часто дослухаються до своєї інтуїції, вигадують творчі підходи до вирішення завдань, надихають інших до роботи, полюбують користуватися автентичними матеріалами і з радістю працюють у шумному неорганізованому просторі. По 4 студенти мають домінуючий тип методична людина (13,33%) і універсальний друг (13,33%). Для методичної людини характерні організованість, старанність, надійність, методичність, педантизм, вимогливість, практичність, уважність до деталей. Такі студенти складають і дотримуються детального плану, поступово опановуючи предмет, приділяють увагу до дрібних деталей, завжди знають, що від них очікують, вимагають детальних інструкцій і пояснень. Універсальний друг – це такий тип студентів, яким притаманні спонтанність, гнучкість, вміння підлаштовуватися до змін, ентузіазм, уява і творче мислення, чуйність і співчутливість. У процесі навчання такі студенти потребують персоналізованого навчання, вони намагаються мати дружні стосунки не лише з одногрупниками, але й викладачами, реагують на емоції та почуття, вміють уважно слухати, рішення приймають серцем, а не головою.

З наведених вище результатів анкетування бачимо, що за домінуючим типом когнітивного стилю серед майбутніх філологів третього курсу є представники усіх типів, що підтверджує необхідність врахування індивідуальних особливостей у процесі навчання для розкриття потенціалу кожного студента, саме завдяки диференційованому підходу до навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження ми переконалися, що диференційований підхід

до навчання – це можливість кожного студента досягти успіху в навчанні зважаючи на свої можливості, а тому, на нашу думку, це відкриває більше можливостей для студентів і сприятиме більшій мотивації і зацікавленості у навчанні. Крім того, на основі аналізу досліджень можемо з упевненістю сказати, що диференційоване навчання – це багатообіцяючий підхід до нової якості процесу навчання ІМ, особливо в межах самостійної роботи, яка в сучасних умовах може бути виконана, наприклад, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (смартфон, планшет, ноутбук чи комп'ютер) з доступом до навчальної платформи Moodle, завдяки чому процес навчання перетворюється на невіддільний елемент повсякденного життя студентів, навіть, по дорозі до університету.

Подальші розвідки ми вбачаємо у детальному вивченні чинників, за якими відбуватиметься диференціація навчання, розробці системи вправ для формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів у самостійній роботі.

Список використаної літератури:

1. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Мохова О.Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Московский государственный лингвистический университет. Москва, 2012. 191 с.
3. Хуторской А.В. Дидактика : Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт Петербург : Питер, 2017. 720 с.
4. Голант Е.Я. Дидактические основы дифференцированного обучения. *Актуальные проблемы индивидуализации обучения* : Материалы научного симпозиума. Тарту : Тарт. кн. изд-во, 1970. С. 44–52.
5. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе. *Дидактика средней школы (некоторые проблемы современной дидактики)* : учеб. пособие для студ. пед. ун-тов / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. Москва, 1975. С. 251–281.
6. Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении : автореф. дис. д-ра пед. наук . Московский государственный университет. Москва, 1989. 24 с.
7. Монахов В.М., Орлов В.А. Углубленное изучение отдельных предметов. *Советская педагогика*. 1986. № 9. С. 31–33.

8. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 42–47.
9. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.
10. Покровская С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах : Пособие для учителей и руководителей школ, практических школьных психологов. Мн. : Бел. наука, 2002. 123 с.
11. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.
12. Єременко І.Г., Вавіна Л.С., Мерсіянова Г.М. Диференційоване навчання у допоміжній школі. Київ : Радянська школа, 1979.
13. Новий тлумачний словник української мови : у 3 томах. / укладачі : В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2003. Т. 3. 862 с.
14. Дидактика средней школы : 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. М.Н. Скаткина. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.
15. Николаев Е.И. Дифференциация как педагогическая технология повышения интереса к знаниям : на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якут. гос. ун-т им. М.К. Амосова. Якутск, 2005. 15 с.
16. Зайцева И.А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самарский государственный технический университет. Самара, 2007. 24 с.
17. Кобцева С.А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении : на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Мурманский государственный педагогический университет. Мурманск, 2007. 184 с.
18. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Москва : Высшая школа, 1989. 238 с.
19. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва : ВШ, 1987. 205 с.
20. Крашенинникова Н.Н. Дифференцированное формирование учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов средствами английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2015. 24 с.
21. Дружченко Т.П. Методика дифференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2018. 269 с.
22. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
23. Агошкова О.В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования. *Вестник Адыгейского государственного университета : сетевое электронное научное издание. Серия «Педагогика и психология»*. 2008. № 3. URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/684/agoshkova_2008_3.pdf. (дата звернення: 22.05.2019).
24. Загвязинский В.И. О дифференцированном подходе. *Народное образование*, 1968. № 10. С. 16–23.
25. Артюхов М.В. Дифференциация как условие развития инновационных процессов в образовании. *Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов*. М. Новокузнецк : НДПКИ, 1996. С. 88–109.
26. Bray B, McClaskey K. Personalization vs Differentiation vs Individualization. URL: https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvs_differentiationvsindividualization.pdf. (дата звернення: 22.05.2019).
27. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. Омск : Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1973. 155 с.
28. Суркова Е.А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 21 с.
29. Щосова Е.П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза : (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Моск. гос. лингвист. ун-т. Москва, 1991. 23 с.
30. Tomlinson C. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. 132 p.
31. Rethinking classroom assessment with purpose in mind : assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006. 100 p. URL: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf (дата звернення: 22.05.2019).
32. Bowie A. Look Inside Your Brain. Seattle : The Learning Styles Institute, L.L.C., 1998.

Yaroshenko O. On the necessity of implementing the differentiation approach to teaching foreign languages at higher educational institutions

The article deals with the justification of the importance and expediency in taking the differentiated approach to teaching foreign languages in higher education. Three approaches that determine differentiation and its connection with individualisation are introduced (differentiation equals individualisation, differentiation is subordinated to individualisation, individualisation is subordinated to differentiation). The definitions of such notions as differentiation approach and differentiating instruction are analysed. The article provides readers with the key achievements of scientists' investigations into implementation of the differentiation approach at higher educational institutions. Differentiation is defined as one of the ways to organise instruction based on individual education path of a student as a personal opportunity to achieve every learner's potential. The main task of differentiation is not to bring all students to the unique standard at the end of studying but to make them achieve the best possible results according to their possibilities, talents, abilities, individual peculiarities, interests and needs. It is stated that the assessment of students' knowledge is a kind of means of understanding how to plan or modify the instruction.

The survey was conducted to prove the necessity of introducing the differentiation approach into teaching. The dominant cognitive styles of students were determined (Mind Organisation Index according to A. Bowie: Power Planner, Radical Reformer, Expert Investigator, and Flexible Friend). The results of the survey demonstrated that there are all types of dominant cognitive styles available in the group which highlights the heterogeneity of learning styles of students thus explaining why it is impossible to teach everyone in the same way. Basing on the conducted research, it is specified that owing to differentiated approach the possibility to take into consideration different factors (individual-psychological peculiarities, knowledge level, needs, and interests) will contribute to realization of every student's full potential.

Key words: individualization, differentiation, differentiating instruction, differentiation approach, individual education path, cognitive style.

НОТАТКИ