

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА



ISSN 2410-0897

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

ICV: 64, 48

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-10-183

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 2 (43), 2020

Issue 2 (43), 2020

Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Глухів – 2020

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ № 17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 № 1471

The journal is included in the «List of scholarly professional editions of Ukraine» of category «B» in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of November 26, 2020 No. 1471

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 2 (43), 2020

Issue 2 (43), 2020

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 7 від 30.12.2020 року).

Recommended for publication by the Academic Council of oleksandr dovzhenko hlukhiv national pedagogical university (Protocol № 7, December 30, 2020).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com.
тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY,
Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400
E-mail: visnukgnpu@gmail.com;
tel. / fax (05444) 2-34-74

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	EDITOR-IN-CHIEF: HRYHORI LUTSENKO, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF VASYL KOVALCHUK, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	Executive Secretary: IRYNA KHOLIIVKO, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ: БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент <i>(Інститут професійно-технічної освіти НАПН України)</i>	MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD: LIUDMYLA BAZYL, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor <i>(Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine)</i>
БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	HALYNA BUTENKO, Candidate of Physical Education and Sport Sciences <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент <i>(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)</i>	OXSANA HOLIUK, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor <i>(Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)</i>
КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)</i>	ANDRII KOVALCHUK, Candidate of Physical Education and Sport Sciences <i>(Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)</i>
КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	NATALIIA KUHAI, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	ANATOLIY KUZMINSKYI, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
КУРОК ВІРА ПАНАСІВНА, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i>	KUROK VIRA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i>
ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)</i>	YEVHEN LODATKO, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor <i>(Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)</i>
ЯЛАНСЬКА СВІТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор <i>(Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна)</i>	SVITLANA YALANSKA, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor <i>(Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine)</i>
Eray EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey / Афьон Коджетене, Туреччина)</i>	Eray EGMİR, PhD, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey)</i>
Ümit YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)</i>	Ümit YILDIZ, PhD, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey)</i>

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Кремень В. Г. ОСВІТА ІНФОРМАЦІЙНОГО СВІТУ: ЯКЕ ЗНАННЯ ПОТРІБНЕ СЬОГОДНІ.....	10
Курок О. І. СТАНОВЛЕННЯ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ	17
Ващук О. П., Данько Ю. І. ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ РОБОТИ РАД МОЛОДИХ УЧЕНИХ ПРИ ВИКОНАВЧИХ ОРГАНАХ ВЛАДИ	22
Ковальчук В. І., Масліч С. В. СТВОРЕННЯ СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	29
Замятна О. Л. РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ.....	37
Луценко Г. В. АДАПТИВНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ УСТАНОВАМИ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРНЕТ–ОСВІТИ.....	44
Петрасова А., Химинець А. ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	50
Васько О. О., Бутенко В. Г., Шаповалова О. В. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ	59
Дмитренко А. П. ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ	67
Лаврентьєва О. О. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	75

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Кузьмінський А. І. ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ АГРЕСИВНОСТІ УЧНІВ СЕКУНДАРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ У РЕЦЕПЦІЇ СЬОГОДЕННЯ	84
Бирка М. Ф. ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДИДЖІТАЛІЗАЦІЇ	90
Скорик Т. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	98
Дятленко Т. І. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РОЗУМІННЮ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ.....	105
Георгієва С. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРИСЛІВ'ЯМИ.....	116
Біда О. А., Орос І. І., Чичук А. П., Кучай О. В., Рокосовик Н. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	126
Приймак С. Г. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	131
Куліш І. Д., Любива В. В. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	141
Васюк Ю. А. ТЕНДЕНЦІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО САМОВИЗНАЧЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА У КОНЦЕПЦІЇ ПРАГМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ДЖОНА ДЬЮЇ	148

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Кучай Т. П., Кучай О. В., Ірхіна Ю. В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКАРПАТТІ	155
Резван О. О., Жигло О. О. АСПЕКТИ ІМІДЖЕВОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	159
Гоголь Н. В. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	165
Граб М. В. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ: ДОСВІД ДАНІЇ ТА НОРВЕГІЇ.....	177

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Kremen V. EDUCATION OF THE INFORMATION WORLD: WHAT KNOWLEDGE IS NEEDED TODAY	10
Kurok O. ESTABLISHING OF TEACHER'S INSTITUTE: HISTORY AND MODERNITY	17
Vashchuk O., Danko Y. WORK ORGANIZATION OF COUNCILS OF YOUNG SCIENTISTS AT THE EXECUTIVE AUTHORITIES	22
Kovalchuk V., Maslich S. CREATION OF THE ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS OF THE INSTITUTION OF VOCATIONAL EDUCATION	29
Zamiatna O. REALISATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL ADAPTATION	37
Lucenko G. ADAPTIVE APPROACHES TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROVIDING ONLINE EDUCATION	44
Petrasova A., Khymynets A. SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS	50
Vasko O., Butenko V., Shapovalova O. DISTANCE LEARNING: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS	59
Dmytrenko A. DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING	67
Lavrentieva O. THE AESTHETIC MINDSET FORMATION IN FUTURE SOCIAL WORKERS DURING THE SIMULATION OF PROFESSIONAL SITUATIONS	75

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Kuzminskyy A. PREVENTING CASES OF AGGRESSION OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE PERCEPTION OF PRESENT	84
Byrka M. PRIORITIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING EXPERTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION	90
Skoryk T. PECULIARITIES OF A MODERN TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION	98
Diatlenko T. METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING EDUCATORS IN UNDERSTANDING LYRIC WORKS ON LITERATURE LESSONS	105
Georgieva S. ENHANCING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH PROVERBS	116
Bida O., Oros I., Chychuk A., Kuchai O., Rokosoviyk N. FUTURE PROFESSIONALS TRAINING OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR HEALTH-IMPROVING ACTIVITIES	126
Pryimak S. A PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY	131
Kulish I., Liubyva V. DIDACTIC GAME AS A MEANS OF SHAPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOLERS	141
Vasiuk Yu. TENDENCY OF SOCIALLY SELF-DETERMINED PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN JOHN DEWEY'S PRAGMATIC EDUCATION CONCEPTION	148

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Kuchai T., Kuchai O., Irkhina Yu. THEORETICAL BASES OF TEACHER TRAINING IN TRANSCARPATHIA.....	155
Rezvan O., Zhiglo O. ASPECTS OF THE IMAGE APPROACH IN THE TRAINING OF TRANSLATORS	159
Hohol' N. CULTUROLOGICAL BASES OF THE OF SCHOOL LITERARY EDUCATION CONTENT: METHODOLOGICAL APPROACHES RESEARCH	165
Hrab M. USE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS: THE EXPERIENCE OF DENMARK AND NORWAY	177

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 37.091.39:004

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-10-17

ОСВІТА ІНФОРМАЦІЙНОГО СВІТУ: ЯКЕ ЗНАННЯ ПОТРІБНЕ СЬОГОДНІ

Кремень Василь Григорович

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України,
президент НАПН України

Національна академія наук України

Національна академія педагогічних наук України

e-mail: president@naps.gov.ua

ORCID ID: 0000-0001-5459-1318

У статті досліджено сутність освіти в динаміці розвитку інформаційно-цифрової реальності, яка відкриває небачені раніше можливості доступу до знань і технологічних ресурсів. Сьогодні освіта розглядається в ролі провідного соціального інституту, який залучає до вирішення актуальних проблем державу, науку, церкву, бізнес. Цим самим освіта постає найбільш важливою структурою суспільного життя. Підкреслено необхідність урахувувати продуктивність освіти в якості особистісного «капіталу» людини, який здійснює прогрес суспільства і вирішує його суперечності. Значення освіти полягає в забезпеченні розуміння процесів, які відбуваються у світі, що надає можливість визначати місце людини у соціально-культурному середовищі, яке постає засобом реалізації суб'єкт-об'єктних відносин. Розуміння завжди інтерсуб'єктивне, охоплює процес емпатії, ототожнення себе з іншим, вимагає відкритості, уваги і толерантного ставлення. Визначено концептуальні вектори нових параметрів освіти, які обумовлюють становлення сучасного соціально відповідального суб'єкта життєдіяльності. Важливе значення має парадигмальне залучення до сучасного освітнього процесу ідей і методів інших наук, що сприяє формуванню креативного змісту діяльності індивіда. Орієнтація сучасної освіти на критичне мислення, комунікацію, колективну роботу і креативність реалізується через залучення гуманітарних технологій. Разом з природничими науками та інформаційними технологіями вони вважають метою навчання одержання корисного знання, яке розширює психосоціальну сферу, утворюючи свідомого, мислячого індивіда, когерентного наявній технологічній реальності.

Ключові слова: освіта, корисне знання, інформація, наука, суспільство, гуманітарні технології.

Вступ. У сучасному світі знання стали найважливішим фактором розвитку цивілізації. Конкурентоздатність і стабільність економіки будь-якої країни зумовлені реалізацією потенціалу знань, рівнем упровадження інновацій та інвестицій у сферу освіти. Динаміка розвитку цивілізації вимагає її руху до нової реальності, обумовленої науковою і технологічною модальністю часу, в якому проживає людство. Зазначена обставина надзвичайно важлива для українського суспільства, яке перейшло до нового етапу розвитку в контексті вибору європейської моделі розвитку, що приводить до повної переоцінки смислів соціального, політичного та культурного життя. А також до певних стереотипів діяльності та поведінки в кардинально змінених геоекономічних і геополітичних умовах. Мова йде як про реформування самої системи освіти, так і про її роль у вирішенні завдань модернізації України для входження в простір Європейського Союзу. Адже інформаційний світ не ліквідує монополію на знання, не усуває диференціації в доступі до знань та технологічно-цифрових ресурсів. Навпаки, відкриває широкі можливості для тієї чи іншої соціальної групи отримати загальну або професійну освіту високого рівня. У чому особливість сучасної освіти

і які основні перспективи її подальшого продуктивного поступу?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття у зв'язку з включенням в сучасний теоретичний дискурс поняття «суспільство знань» проблемі трансформації освіти, її співвідношенням з інформаційною епохою присвячена велика кількість публікацій. У методологічному плані студіювання проблем освіти здійснюють Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко, В. А. Лекторський та інші. Перспективи освіти в новому столітті досліджують В. А. Колесніков, Е. Морен, інноваційні аспекти вивчає Е. Корте.

Синергетичний вимір освіти вивчають С. О. Сисоєва, К. Х. Делокаров, В. А. Буров, М. С. Каган. Значне місце в аналізі освіти та сучасного педагогічного процесу посідають роботи В. М. Розіна, М. Т. Громкової, Н. І. Кнященко. Окреме місце у вивченні освіти в контексті динаміки розвитку науки і сучасних інформаційних технологій належить роботам С. Пінкера, Ю. Н. Харарі, М. Каку та іншим.

Методологія дослідження обумовлена проблемою і предметом статті, прагненням розкрити перспективи розвитку освітнього процесу в умовах динаміки сучасного інформаційного світу. Системно-функціональний підхід сприяв розгляду смислових вимірів освіти в соціокультурних пріоритетах техногенної цивілізації, використання соціально-філософського підходу дало можливість виявити смисли сучасної освіти в контекстах утилітарного і морального, аксіологічного та праксеологічного в генезі освітньої теорії і когнітивної практики. Поєднання методів філософії науки, феноменології, філософії освіти, синергетики дозволило розкрити освіту як процес інтелектуальної, духовної та раціонально-практичної енергії. Метод компаративістики сприяв осягненню проблеми освіти в цілісності її продуктивної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння проблеми освіти потрібно враховувати особливу соціокультурну, духовну, політичну ситуацію сучасного світу, в якому активно здійснюються освітні стратегії в кореляції з процесами наукового пізнання. «Навчати розуміння математики або іншої подібної дисципліни, – зазначає Е. Морен, – це одне, а навчати людського розуміння – зовсім інше. У цьому полягає власне духовна місія освіти: навчати розуміння між людьми як умови та гармонії інтелектуальної та моральної солідарності людського роду» [6, с. 78].

Освіта в наші дні – більше ніж соціальний інститут. Одне з її головних призначень полягає в залученні до вирішення актуальних проблем життєдіяльності держави, науки, церкви, бізнесу тощо. Тим самим розкриваються її традиційні та нові можливості, спрямовані на формування моралі, солідарності, людяності в умовах ускладнення та поглиблення невизначеності всіх сторін сучасного життя.

Порівняно з іншими соціальними інститутами освіта сьогодні виходить на передній план, оскільки покликана виконати інтегративну місію щодо реально здійснюваних інновацій у всіх сферах соціально-культурного й економічного розвитку, об'єднавши їх в оновлену цілісність. По суті, у сучасному суспільстві окреслюється принципово інша картина функціональної характеристики інституту освіти, що має інші підходи, акценти і аспекти. У їх контексті освіта розглядається не як традиційно-підготовчий (а отже, певною мірою допоміжний), а як провідний соціальний інститут, що цілеспрямовано впливає на всі сфери суспільного життя і перетворюється на його найбільш важливу структуру. Тим самим інститут освіти еволюціонує «у спектр надій» у процесі суспільного прогресу [6].

Один із магістральних способів реалізації таких «надій» – це перетворення інституту освіти на центр інтегративної інтелектуально-творчої діяльності всього суспільства, який повсюдно посилює свої позиції. Саме освіта породжує соціально, гуманітарно і глобально мислячих суб'єктів, які здатні цілеспрямовано, конструктивно перетворювати, змінювати як самих себе за допомогою самореалізації впродовж усього життя, так і реконструювати навколишню соціальну дійсність [2, с. 8–9]. Крім того, у глобалізованому світі інститут освіти нейтралізує певні негативні прояви суспільного життя, оскільки вони, окрім

соціально-економічних наслідків, призводять до відчуження та протиставлення людей один одному.

Важливо враховувати «товарність» освіти в якості особистісного «капіталу» людини і людських спільнот. Під цим «капіталом» розуміється володіння особистісно-творчим потенціалом, власними креативними ресурсами, без чого неможливе становлення людей, які прагнуть досягнути визначених цілей і підготуватися до майбутнього. Насамперед цей капітал забезпечує справжній прогрес суспільства і вирішує суперечності та кризові явища у ньому. Підкреслюючи особливу значущість особистісного чинника, яким і визначається підхід людини до інших людей, варто виділити завершальний елемент сучасної конфігурації освіти – її толерантну спрямованість. Толерантність становить головний зміст ціннісної складової освіти [2, с. 10].

Значення толерантності в освіті полягає в забезпеченні розуміння процесів, які відбуваються в соціальному житті. Цивілізація на сьогодні вражена «кризою нерозуміння». Ми дедалі більше знаємо, проте багато чого вже не в змозі зрозуміти. Тобто не усвідомлюємо, не розуміємо світ, що змінюється. На сьогодні розуміння є необхідним для міжособистісної взаємодії у світі інформації та знання. Інформація, якщо вона належним чином концептуалізована і передана, несе зрозумілість, але цього недостатньо для розуміння. Існує два типи розуміння: інтелектуальне (об'єктивне) і повсякденне інтерсуб'єктивне розуміння. Інтелектуальне розуміння здійснюється через зрозумілість інформації та її пояснення. Останнє є необхідним для розуміння, але недостатнім. Розуміння завжди інтерсуб'єктивне, оскільки передбачає пізнання суб'єктом іншого суб'єкта. Розуміння обов'язково охоплює процес емпатії, ототожнення себе з іншим, вимагає відкритості, поваги та уважності [6, с. 79].

У процесі реалізації толерантності у суб'єкт-суб'єктних відносинах важливою перешкодою є породжена глобалізацією реальність, що формується в контексті досягнень сучасних технологій. Їхня особливість полягає у відтворенні ними глобально вираженого динамічного, нерівноважного стану світу. Нано-, біо-, інфо- та комп'ютерні технології сьогодні охопили всю систему суспільних відносин і вміщену в її основу духовно-культурну складову нашого земного існування. Людству нав'язується такий варіантом суб'єкт-суб'єктних відносин, коли глобалістика підміняє собою справжні людські цінності та стверджується у ролі посередника між людиною і навколишнім соціальним середовищем, витісняє це середовище із системи дійсних суб'єкт-суб'єктних відносин. У цих обставинах одна з найважливіших проблем сучасної освіти полягає в тому, щоб визначити місце людини у культурному середовищі як чітко відтворюваного засобу реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин. Метою залишається людина, яка постійно розвивається і вдосконалюється, а також цілеспрямовано і осмислено посідає чільне місце в суб'єкт-суб'єктних відносинах, що формуються. Вектор цих практичних перетворень має бути спрямованим у бік становлення солідарно вираженої (або нової колективістської) взаємодії в суспільстві [4].

Нові параметри освіти вимагають практичної діяльності в здійсненні низки концептуально визначених векторів, серед яких можна виокремити такі: реалізація теоретичних і методологічних вимог щодо вибору гуманітарно виражених варіантів пізнання, що дозволяє змістити акценти в бік розкриття нових можливостей людського мислення (міждисциплінарне знання та синтетичне спрямування стосовно розвитку думки); не спостереження, а участь у процесах; перехід від «розірваності» існування у свідомості людини до холістичного світорозуміння; діалогічний розвиток як «міст» між системою та її частинами; не протиставлення, а взаємодія, узгодженість; не заперечення сучасних процесів деконструктивізму, а узагальнення його результатів; осмислення нового цивілізованого досвіду, його підстав і перспектив; розстановка акцентів не лише на статусній структурності, але й на процесуальній динаміці осмислення та смислотворення як результати глибокого особистісного досвіду і вираження людської свободи [3, с. 15].

Поряд із цим важливе значення має парадигмальне залучення до сучасного навчально-виховного процесу ідей і методів інших наук, що сприяють формуванню суб'єктної складової людини. Йдеться про методи емпатії – співчуття, співпереживання; герменевтики – тлумачення, інтерпретації контексту, духовного зв'язку автора тексту із читачами; синергетичного підходу – перетворення неорганізованих і спонтанних устремлінь учня на творчу діяльність, що народжує «іскри» інновацій; пробудження, відкриття себе як індивіда; використання відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку в нелінійних ситуаціях, а також солідарної освітянської взаємодії учня і педагога в одному рівноправному режимі; використання методів невербального спілкування [2].

Для сучасної освіти важливим є завдання подолати обмеженість поширеної знаннево-трансляційної концепції навчання та виховання, орієнтованої на масову пересічність тих, хто навчається. Підходами щодо подолання цієї ситуації може слугувати свобода дошкільного розвитку дитини, її здатність до виокремлення себе у ролі об'єкта самопізнання і самовиховання, позбавленого самовідчуження. Для нової конфігурації освіти суттєво більш необхідні не стільки результати і практика досвіду пізнання, скільки оволодіння методами наукового дослідження, що необхідно для забезпечення принципу фундаментальності знання. Йдеться про виокремлення тих знань та вмінь, що стосуються не лише конкретних ситуацій, а й загальних способів пізнання та діяльності. Освіта має стати процесом вільного вибору, що потребує від того, хто навчається, теоретико-аналітичної рефлексії. Людина не лише отримує знання, а завдяки йому перетворює світ, формує його розуміння та бачення, здійснює його теоретичне осмислення. У такому варіанті освіта стає способом проектування людиною власної життєдіяльності [3, с.16]

Новий погляд на освіту дозволить подолати її недооцінку в суспільному розвитку. Призначення освіти нового століття полягає у становленні по-іншому зрозумілого індивідуально-особистісного начала в людині як соціально-відповідальному суб'єкті життєдіяльності. Саме це і дозволить освіті, діючи мобільно, гнучко і нестандартно в постійно мінливих соціальних реаліях, долати труднощі, вирішувати проблеми, шукати сенс життя, не дозволяючи все більш зростаючому штучному оточенню диктувати людській спільноті некомфортні умови її існування. А людські умови – це насамперед духовне усвідомлення свого призначення у світі.

Таким чином, ситуація, що складається сьогодні у світі, потребує іншого концептуального підходу до осмислення та оновлення стратегії освіти в цілому. Якщо ми вважаємо, що наше життя є складовою «ноосфери» (В. І. Вернадський), то її осмислення неодмінно потребує нового розуміння. Так само і сучасна освіта має актуальну потребу в новому методологічному, теоретичному осмисленні та аналізі.

У цьому плані для розуміння суті сучасної освіти потрібно виходити з того, що наукові дослідження, наука в цілому в останні три століття все більше орієнтуються на «корисні» (потрібні) знання. У свою чергу, це привело до реформування закладів вищої освіти в країнах Європи. Вказана тенденція активізувалася з початком другої промислової революції (XIX століття). Виокремлюються чотири канали природження «корисних» знань. Перший – здатність суспільства до накопичення нових пропозицій цих знань. Так, багато поколінь єврейських мудреців присвячували своє життя тлумаченню священних книг (Старого Завіту, Талмуду), що сприяло зростанню вченості й розвитку логіки, юриспруденції, права. Але ця вченість майже не давала людям корисних (потрібних) знань. Другий канал – це поширення винайдених, досліджених «пропозиційних» знань та їх ґрунтовність. Потрібно знати, кому і якій кількості людей доступні ці знання, яким чином вони перевіряються, тобто як їх одержують шляхом консенсусу і визнання з боку суспільства. Третій канал – використання пропозиційних знань та їх «переведення» в технології. Четвертий канал – це поширення інновацій: навіть якщо здійснено «переведення» знань у технології, зроблено винахід, то наскільки він буде освоєний? Відповіді на ці питання сприяли успіхам західної техніки та її технологічним досягненням їх існуванням,

розвитком і практичним упровадженням [5, с. 373].

Історія розвитку науки показує соціальні та фізичні зв'язки між тими, хто вивчав природні явища, і тими, хто застосовував ці технології на практиці і прагнув досягти їх дієвості, тобто «працездатності». Знання повинні передаватися від тих, хто знає і розуміє явища навколишнього світу, до тих, хто виробляє речі для цього світу і, зрештою, для себе. Подібне поширення знань може приймати різні форми – від лекцій, конференцій, наукових і філософських товариств, енциклопедій, дослідницьких лабораторій до сучасних університетів, коледжів, ліцеїв, інтернету. Одночасно повинні існувати інститути, які сприяють цьому процесу [5, с. 373]. Їх створення – завдання хоча і складне, але надзвичайно важливе.

Фактично мовиться про те, якою повинна бути освіта сьогодні та її інститути, зокрема школа. З погляду відомого популяризатора науки Ю. Н. Харарі, сучасним «школам варто переключитись на викладання «чотирьох К» – критичного мислення, комунікації, колективної роботи і креативності. Кажучи ширше, школи мають зменшити формування технічних умінь і зробити наголос на загальноцільових життєвих уміннях. Найважливішою з усіх буде здатність упоратися зі змінами, навчитися нового і захищати свою ментальну рівновагу в незнайомих ситуаціях» [8, с. 322]. Щоб відповісти на виклики, породжені динамікою розвитку цивілізації, потрібно не лише винаходити нові ідеї, проєкти, концепти, а насамперед знову і знову знаходити і винаходити себе.

Найкращим засобом у реалізації цього завдання залишаються гуманітарні науки. Адже без вивчення історії суспільство постає як людина без пам'яті; філософія і логіка очищують і поглиблюють наше мислення; мистецтво збагачує людське існування красою та надає йому смисл. «Знання в цих сферах є продуктами людського інтелекту, здобуваються важко і потребують постійного збагачення й оновлення разом зі зміною часів. Як показує соціокультурний досвід, це знання зароджується завдяки нашій здатності сприймати, мислити й відчувати, а накопичуються й поширюються через освіту та її різні заклади і системи навчання» [7, с. 404–405].

Необхідно враховувати, що природничі та соціальні науки мають практичні надбудови – методи перетворення предметів, що пізнаються і вивчаються. У гуманітарних науках ця надбудова не здобула свого належного місця і призначення в системі наукового знання. Вважається, що гуманітарні науки багато знають, але генерують мало ідей, здатних визначати розвиток фізики, математики, економіки, технологій, промисловості тощо. Однак авторитет і сила гуманітарного знання залишається вагомим фактором освоєння світу в його природному і соціальному вимірах. У цій ситуації необхідно розробити, вважає М. Епштейн, поняття «гуманітарних технологій», які будуть сприяти виробленню «корисного», наукового знання, оскільки «між наукою і технологіями повинна здійснюватися циркуляція: знання переходить у систему дій, які перетворюють його предмет і приносять нове знання. Гуманітарні науки в результаті своєї специфічної зверненості на суб'єкт пізнання, на людину, по суті навіть більш конструктивні, практично орієнтовані, ніж природничі і соціальні» [9, с. 35–36].

У таких обставинах «корисне» знання стане справді корисним, якщо в його підготовці і викладанні будуть задіяні не лише «точні», потрібні для сучасних технологій науки, але й науки гуманітарні. Як місце вивчення і застосування знань, як інтелектуально-психологічне, культурне середовище, де на практиці закріплюється те, що вивчається в аудиторіях, університет постає не тільки умовою, але й продуктом науки та освітнього процесу. Головний результат вищої освіти як освіти наукової – це і сам університет, який постає в якості системи саморозкриття творчих здібностей індивіда, його здатності до розумного мислення, відношення до себе та інших. «Освіта, – вважає М. Епштейн, – це одна з найбільш «таємничих» і сокровених складових життя, справжній «екзистенціальний досвід». В освіті таїна творчої самореалізації людини здійснюється найбільшою мірою безпосередньо і

спонтанно – як самотворення особистості «тут і тепер», шляхом діалогу з іншими людьми. Вивчаючи математику, фізику або економіку, ми не застосовуємо цих знань про природу і суспільство безпосередньо до себе, а в гуманітарних науках суб'єкт і об'єкт співпадають, тому освіта і виступає тут безпосередньо як трансформація того, хто освічується (навчається)» [9, с. 37]. Власне, цей факт і повинна враховувати система навчання та освітня практика, орієнтовані на освоєння сучасних наукових знань.

Але враховувати мало. Потрібна, окрім усього іншого, злагодженість між гуманітарними і природничими науками. Для гуманітарних наук корисна аналітична глибина природничих, а також плани з орієнтацією на майбутнє, які приваблюють амбітну молодь. А природничі науки можуть перевіряти свої гіпотези за допомогою наукових експериментів та екологічно обґрунтованих явищ, які так усебічно охарактеризували вчені-гуманітарії. У багатьох сферах ця злагодженість «стала доведеним фактом, – зазначає, С. Пінкер. – Археологія переросла себе як галузь історії мистецтва і стала високотехнологічною наукою. Філософія свідомості переходить у математичну логіку, комп'ютерну, когнітивну науку і нейронауки. Лінгвістична наука поєднує філологічне знання історії слів і граматичних конструкцій із лабораторними вивченнями мовлення, математичними моделями граматики й комп'ютеризованим аналізом високого корпусу письма й мовлення» [7, с. 406].

Необхідно враховувати, що активність і рефлексивність процесу одержання знань створює зовнішні «інструментальні» можливості особистості. А також особливе їх «внутрішнє» засвоєння, утворення у свідомості інтегрованих структур знання, що включають його декларативні та процедурні аспекти. Вони, у свою чергу, розширюють психосоціальну сферу індивіда в процесі його розвитку, включаючи в неї як світ ідей, так і професій. Ця дихотомія робить можливим створення відповідних проектів соціальної дійсності учасниками наукової та освітньої спільноти, а також навчального процесу. І одночасно утворює свідомого, мислячого індивіда, когерентного наявній технологічній реальності життя.

Висновки. Досягнення сучасної цивілізації засновані на результатах розвитку науки і освіти. Розвиток інформаційно-комп'ютерних та інших технологій не ліквідує, а посилює роль знань та інститутів з їх поширення. Інститут освіти покликаний виконати інтегративну місію стосовно реалізації інновацій у всіх сферах соціального життя, здійснює складний процес міжособистісної взаємодії у світі інформації та знання. Динаміка сучасного цивілізаційного розвитку орієнтує на розвиток «корисного» знання, яке є основою суспільного прогресу. Продуктивність «корисного» знання обумовлена його взаємодією з гуманітарними науками. Із цього факту повинна виходити система навчання і виховання, орієнтована на розуміння сучасного життя.

Список використаної літератури

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
2. Де Кортэ Э. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования. Вопросы образования. 2014. № 3. С. 8–29.
3. Колесников В. А. Образование в XXI веке: к новому концептуальному видению. Философия образования. 2008. № 1. С. 10–15.
4. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Київ: Знання України, 2016. 87 с.
5. Мокир Дж. Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний. Москва: Изд-во Института Гайдара, 2012. 408 с.
6. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.
7. Пінкер С. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. Київ: Наш формат, 2019. 560 с.
8. Харарі Н. Ю. 21 урок для 21 століття. Київ: Форс Україна, 2018. 416 с.
9. Эпштейн М. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменить мир. Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.
10. Kaku M. How Science Will Revolutionize the 21-St Century. New York, London et. al.: Anchor Books, Doubleday, 1997. 416 p.

EDUCATION OF THE INFORMATION WORLD: WHAT KNOWLEDGE IS NEEDED TODAY

Kremen Vasyl

Doctor of Philosophy, Professor,
Academician of NAS of Ukraine, Academician of NAES of Ukraine,
President of NAES of Ukraine
*National Academy of Sciences of Ukraine
National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Introduction. *The article examines the essence of education in the dynamics of the development of information and digital reality, which opens up huge opportunities for access to knowledge and technological resources. Today, education is considered as a leading social institution that involves the state, science, church, business in solving actual problems. Therefore, education is the most important structure of social life. The need to take into account the productivity of education as a personal «capital» of a person, who makes the progress of society and solves its contradictions is emphasized. The importance of education is to provide an understanding of the processes taking place in the world, which provides an opportunity to determine the place of man in the socio-cultural environment, which is a means of realizing subject-object relations. Understanding is always intersubjective, embraces the process of empathy, identifying with others, requires openness, attention and tolerant attitude.*

The purpose of the article is to reveal the prospects for the development of the educational process in the dynamics of the modern information world.

Methods. *The method of comparative studies, system-functional approach, analysis of scientific research and publications.*

Results. *The semantic dimensions of education in the socio-cultural priorities of technogenic civilization are considered, the use of socio-philosophical approach made it possible to identify the meanings of modern education in the contexts of utilitarian and moral, axiological and praxeological in the genesis of educational theory and cognitive practice. The combination of methods of philosophy of science, phenomenology, and philosophy of education, synergetic allowed revealing education as a process of intellectual, spiritual and rational-practical energy.*

Originality. *The question of the peculiarities of modern education and the main prospects of its further productive progress are considered. Prospects for the development of the educational process in the dynamics of the modern information world are revealed. The conceptual vectors of new parameters of education, which determine the formation of a modern socially responsible subject of life, have been determined. The focus of modern education on critical thinking, communication, teamwork and creativity aims at studying to gain useful knowledge. Expanding the psychosocial sphere, useful knowledge forms an individual coherent with the existing technological reality of life.*

Conclusion. *The achievements of modern civilization are based on the results of the development of science and education. The development of information and computer and other technologies does not eliminate, but strengthens the role of knowledge and institutions for their dissemination. Education institute is intended to fulfill an integrative mission to implement innovations in all spheres of social life, carries out a complex process of interpersonal interaction in the world of information and knowledge. The dynamics of modern civilization development focuses on the development of «useful» knowledge, which is the basis of social progress. The productivity of «useful» knowledge is due to its interaction with the humanities. This fact should be the basis for a system of education and upbringing, focused on understanding modern life.*

Key words: *education, useful knowledge, information, science, society, humanitarian technologies.*

References

1. Bek U. (2000). Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu. [Risk Society. On the way to another modern]. Moscow: Progress-Traditsiya.384. [in Russian].
2. De Korte E. (2014). Innovatsionnyye perspektivy obucheniya i prepodavaniya v sfere vysshego obrazovaniya [Innovative perspectives of teaching and learning in the field of higher education]. Voprosy obrazovaniya, 3, 8-29. [in Russian].
3. Kolesnikov V. A. (2008). Obrazovaniye v XXI veke: k novomu kontseptual'nomu videniyu [Education in the XXI century: towards a new conceptual vision]. Filosofiya obrazovaniya, 1, 10-15. [in Russian].

4. Kremen V. H. (2016). Svit znannya: lyudyna, nauka, osvita [The world of knowledge: man, science, education]. Kyiv: Znannya Ukrainy. 87. [in Ukrainian].
5. Mokir Dzh. (2012). Dary Afiny. Istoricheskiye istoki ekonomiki znaniy [Gifts of Athena. Historical origins of the knowledge economy]. Moscow: Izd-vo Instituta Gaydara. 408. [in Russian].
6. Moren E. (2007). Obrazovaniye v budushchem: sem' neotlozhnykh zadach [Education in the future: seven urgent tasks]. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya. Moscow: Progress-Traditsiya. 24-96. [in Russian].
7. Pinker S. (2019). Prosvitnytstvo sohodni. Arhumenty na koryst rozumu, nauky ta prohresu [Enlightenment today. Arguments in favor of reason, science and progress]. Kyiv: Nash format. 560. [in Ukrainian].
8. Kharari N. Y. (2018). 21 urok dlya 21 stolittya [21 lessons for the 21st century]. Kyiv: Fors Ukrayina. 416. [in Ukrainian].
9. Epshteyn M. (2016). Ot znaniya – k tvorchestvu. Kak gumanitarnyye nauki mogut izmenit' mir [From knowledge to creativity. How the humanities can change the world]. Moscow: Tsentr gumanitarnykh initsiativ. 480. [in Russian].
10. Kaku M. (1997). How Science Will Revolutionize the 21-St Century. New York, London et. al.: Anchor Books, Doubleday. 416. [in English].

Отримано редакцією 25.12.2020 р.

УДК 371

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-17-22

СТАНОВЛЕННЯ УЧИТЕЛЬСЬКИХ ІНСТИТУТІВ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

Курок Олександр Іванович

доктор історичних наук, професор, ректор

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: gnpuoffice@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5161-6938

У статті здійснено аналіз історичного досвіду професійної підготовки вчителів, досліджено закономірності й тенденції розвитку цієї складової освітньої сфери в різні історичні періоди. Особливу увагу приділено дослідженню процесу становлення педагогічної освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст. Акцентовано на історичному минулому сучасної вищої педагогічної освіти, на основних суспільно-історичних процесах, що відбувалися впродовж століть, а саме на впливі учительських інститутів Російської імперії на розвиток сучасних закладів вищої педагогічної освіти України.

Ключові слова: учительський інститут, освіта, вища педагогічна освіта, гуманізація освіти.

Постановка проблеми. Виклики сьогодення вимагають змін в освіті – загальній, середній і педагогічній. Про це йдеться в Концепції «Нова українська школа», що ґрунтується на розробленій ученими НАПН України Концепції середньої загальноосвітньої школи України, де визначено основні напрями реформування освіти. В умовах оновлення змісту освіти, а саме зміни її парадигми на компетентнісну, особистісно орієнтовану, головною метою діяльності закладів вищої педагогічної освіти є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, формування в майбутнього вчителя системи цінностей, де гуманістичні цінності визначаються як провідні.

Гуманізм у сучасних умовах є методологічною основою освіти, моральним базисом формування особистості. Він характеризує ціннісні аспекти освіти як суспільного явища. Гуманізація може бути розглянута як найважливіший принцип, що відображає сучасні суспільні тенденції побудови й функціонування системи освіти. Водночас гуманістична освіта – це стрижень національних і загальнолюдських цінностей. Нині гуманізація освіти є найважливішою характеристикою способу буття педагогів і вихованців, передбачає встановлення людських, гуманних відносин між ними в цілісному педагогічному процесі.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є аналіз впливу створених у Російській імперії учительських інститутів на розвиток сучасних закладів вищої педагогічної освіти України.

Виклад основного матеріалу. Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного ефективно керувати освітнім та виховним процесами, творчо мислити, впроваджувати нові технології у процес навчання, потребує

переосмислення дидактичних та методологічних аспектів викладання.

Важливим джерелом вироблення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз історичного досвіду професійної підготовки вчителів, вивчення закономірностей і тенденцій розвитку цієї складової освітньої сфери в різні історичні епохи. Особливого значення у зв'язку із цим набуває дослідження процесу становлення педагогічної освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст., коли значна увага була приділена змісту шкільної освіти, засобам, методам та формам навчання й виховання.

Досліджуючи низку позитивних реформ у Російській імперії 1865–1875 рр., звернемо увагу на реформу освіти, зокрема на створення учительських інститутів згідно з «Положенням про учительські інститути» (31 травня 1872 р.) [1]. Їх створення було спричинено необхідністю покращення якості навчання у повітових училищах шляхом реорганізації їх у міські училища. Перетворення повітових училищ, робота яких підпорядковувалась на той час «Уставу гімназій і училищ повітових і приходських, які є у підпорядкуванні університетів Петербурзького, Московського Казанського і Харківського» (8 грудня 1828 р.) [2], розробленому колишнім Міністром народної освіти графом С. С. Уваровим, однак цей устав уже не задовольняв тогочасні потреби. Навчання в таких училищах не забезпечувало повної освіти через відсутність професійної підготовки, тож постійно виникала потреба у вивченні додаткових предметів. Повітові училища не могли готувати молодих людей до професійної практичної діяльності після закінчення училища, а з іншого боку, не готували їх і до подальшої освіти в гімназіях. Через це двокласні й навіть трикласні повітові училища залишались за своїм рівнем майже початковими школами, у яких перші класи були переповнені, а у старших нараховувалось лише по декілька досить дорослих учнів, які згодились оплачувати навчання, лише отримавши додаткові привілеї. Для усунення цих недоліків у межах невеликих змін повітові училища можна було перетворити лише на такі, які б давали закінчену загальну початкову освіту тим, хто не бажав продовжувати навчання, а тим, хто мав таке бажання, відразу перейти до практичної діяльності, але для забезпечення цього необхідно було кардинально змінити стиль викладання. Охочим навчатися далі необхідно було надати можливість вступу до початкових класів гімназії.

Зрозуміло, що залишати в таких училищах старих повітових учителів означало б «входити двічі в одну й ту саму воду»; необхідно було готувати їх заново. Саме це спричинило ідею щодо відкриття учительських інститутів, яких за планами царського уряду мало б бути по одному в кожному навчальному окрузі, і це повинно передувати створенню абсолютно нових навчальних закладів – міських училищ чи перетворенню повітових на міські. Як можна схарактеризувати учительські інститути? Їх метою була підготовка вчителів для міських училищ – по суті закритих закладів, навчання у яких переважно мало чітко виражене виховне й дидактичне спрямування. Головною метою навчання було не лише давати необхідні знання, а й готувати до вчительської діяльності. Курс навчання було розраховано на три роки, хоча кожному вихованцю надавалась можливість із метою продовження курсу залишитись на додатковий рік. Приймали до таких інститутів молодих людей віком від 16 років із підготовкою і знаннями, не нижчими за рівень гімназії або інших середніх навчальних закладів. Причиною такого серйозного відбору було те, що хоча вони й володіли базовими знаннями з предметів, які вивчалися і в учительському інституті, втім тут вони мали справу з тим самим навчальним матеріалом, але в іншому аспекті вивчення: увагу було зосереджено на технологіях викладання кожного предмета, пріоритетними були дидактичний і методичний аспекти, а також ознайомлення із сучасною літературою та підручниками з певного предмета. Останній рік навчання було відведено для практики вихованців у міських училищах, які відповідно до «Положення від 31 травня 1872 р.» були створені при кожному інституті. До всіх учительських інститутів набирали по 75 учнів, з них 60 вихованців були стипендіатами Міністерства народної освіти, які по завершенні навчання були зобов'язані відпрацювати вчителями міських училищ упродовж шести років. Інші 15 вакансій надавали стипендіатам інших відомств або їх оплачували меценати.

У штаті кожного учительського інституту мав бути директор, викладач Закону Божого,

чотири штатні викладачі, економ, діловод, лікар, два вчителі міського училища. Із 1874 р. дозволено розширювати штат учителів.

Ураховуючи необхідність підвищення рівня кваліфікації вчителів повітових училищ, при кожному учительському інституті в межах п'яти років від часу їх створення проводили додаткові курси, на які рішенням місцевого окружного начальства направляли вчителів строком на один рік зі збереженням їхнього місця роботи та заробітної плати з метою ознайомлення їх із новітніми методами викладання, сучасними підручниками та підвищення рівня їхньої професійної викладацької підготовки. Після проходження такого річного курсу вони мали скласти екзамен педагогічній раді учительського інституту на отримання звання вчителя міського училища [1]. Його складали за спеціально розробленими особливими міністерськими програмами. Передбачалось перевірити знання методики викладання предметів, оволодіння дидактичними прийомами та проведення пробних уроків. На ці курси згідно з «Правилами про додаткові при учительських інститутах курси для вчителів повітових училищ», затвердженими Міністром народної освіти 21 серпня 1874 р. [3], могли зараховувати і вчителів, які за власний кошт бажали отримати звання вчителя міського училища. На штатне річне утримання учительського інституту, включаючи утримання директора та чотирьох викладачів (по 500 руб.), виділялось 28 тис. 900 руб. [4].

Навчальні заняття у таких інститутах мали такий розпорядок:

– у першій половині дня – звичайне вивчення навчальних предметів у класах як інституту, так і міського училища при інституті, практичні вправи у викладанні для двох підрозділів (студентів інститутів та слухачів курсів);

– у другій половині дня теоретичні заняття зі слухачами курсів, обговорення їхніх вранішніх уроків та періодичні збори педагогічної ради для вирішення поточних питань.

Із метою підвищення якості викладання та організації роботи інститутів Міністр народної освіти ввів розпорядження про періодичний обмін досвідом керівників учительських інститутів шляхом відвідування ними інших учительських інститутів. Перші такі інститути були відкриті у 1872 р. у Санкт-Петербурзі та Москві, а в 1874 – у Феодосії та Глухові.

Із цього року починається історія Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Становленню і розвитку цього закладу освіти в різний час сприяли перший його директор О. Белявський, мовознавець І. Житецький, філологи Г. Линник і М. Тростніков, історик І. Андрієвський, педагог М. Григорєвський, відомий природознавець К. Ягодовський, філософ і педагог Я. Колубовський та ін. Наукові праці відомих освітян і громадських діячів увійшли до золотого фонду вітчизняної педагогіки, містять цінні ідеї, чимало з них актуальні й на початку третього тисячоліття. Турботою про авторитет народного вчителя позначений «Історичний нарис розвитку елементарної школи в біографіях прославлених педагогів і учителів» О. Белявського. 3-поміж 54 наукових праць, написаних М. Демковим, зокрема й під час роботи в Глухові, – два томи ґрунтовного тритомного видання «Історія російської педагогіки» [6]. Автор підручника «Навчання грамоти, письма і граматики» М. Тростніков одержав премію ім. К. Ушинського.

Змінювалися соціально-економічні умови, назви освітніх закладів, профіль підготовки фахівців. Не оминуло це й наш університет: у 1874–1917 рр. та у 1937–1954 рр. це був учительський інститут; у 1921–1924 рр. – інститут народної освіти; у 1924–1925 рр. – педагогічні курси; у 1925–1930 рр. – педагогічний технікум; у 1930–1933 рр. – педагогічний комбінат з технікумом та інститутом соціального виховання; у 1917–1921 рр., 1933–1937 рр. та в 1954–2001 рр. – педагогічний інститут, з 2001 до 2008 рр. – педагогічний університет. Згідно з Указом Президента України від 1 жовтня 2009 р. №792/2009 з огляду на загальнодержавне і міжнародне визнання результатів діяльності Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка, його вагомих внесок у розвиток національної освіти і науки навчальний заклад набув статусу національного.

Забезпечення належного рівня професійної компетентності педагога було однією з найважливіших проблем діяльності учительських інститутів упродовж усієї історії їх розвитку.

Необхідний компонент педагогічної компетентності – готовність до проведення педагогічних досліджень.

Для прикладу розглянемо систему підготовки студентів до педагогічних досліджень у Глухівському учительському інституті на рубежі XIX і XX ст.

Директор інституту О. Белявський запровадив у навчально-виховний процес обов'язкові елементи науково-дослідної роботи, зокрема, написання вихованцями рефератів із різних навчальних предметів, що на той час було педагогічною інновацією. Зазвичай, у перший і другий роки навчання студенти писали по п'ять рефератів із різних предметів, а впродовж третього року – три з методик навчання.

Майже 150 років тому в закладі освіти було запроваджено систему забезпечення педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів, що розвинулась і функціонує донині.

З огляду на потребу ґрунтовної педагогічної та дослідницької підготовки студентів у інституті було створено педагогічний музей (нині його можна було б назвати науково-методичним центром), в якому було зібрано кращі зразки педагогічного досвіду, навчальні посібники, методичні розробки, засоби навчання.

Із метою вивчення нової літератури та передового педагогічного досвіду на початку навчального року викладачі розподіляли вихованців інституту по групах, для кожної з них було визначено навчальні та методичні посібники, які вони повинні були проаналізувати.

До першого березня вихованці подавали письмові звіти у вигляді рефератів, які заслуховували на особливих педагогічних нарадах. В обговоренні могли брати участь усі зацікавлені викладачі й студенти. Результати обговорень (переваги та недоліки навчальних і наочних посібників та ступінь їх придатності для вчителів міських училищ) фіксували в спеціальних протоколах, які поширювали серед студентів та вчителів.

Про бібліографічну роботу студентів інституту знали широкі кола педагогічної громадськості, оскільки реферати студентів та протоколи засідань педагогічних нарад друкували в часописі «Ежегодник Глуховского учительского института». Так, у 1911 р. було опубліковано 104 рецензії на навчальні та методичні посібники, у 1912 р. – 140 рецензій.

Нині ми тримаємо планку високого рівня підготовки майбутніх учителів. За 146 років функціонування нашого освітнього закладу в процесі професійної підготовки майбутні освітяни набувають професійно-педагогічної компетентності. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка прагне до забезпечення цілісності й перманентності у формуванні готовності до педагогічної діяльності.

Аналіз професійної діяльності випускників університету дає можливість «намалювати» портрет сучасного вчителя:

– наші випускники дійсно готові до викладацької, науково-методичної, соціально-педагогічної, виховної, культурно-просвітницької професійної діяльності, мають високий рівень загальної культури та ерудиції, ґрунтовну загальнокультурну, спеціальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну підготовку;

– усвідомлюють важливість завдань загальноосвітньої школи в сучасному суспільстві, місце навчальних предметів у системі знань і цінностей учнівської молоді, здійснюють навчання і виховання учнів згідно з вимогами Державного стандарту базової і повної середньої освіти та з урахуванням специфіки освітніх закладів різних типів;

– уміють проєктувати власну професійно-педагогічну діяльність, аналізувати, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід, використовують нові педагогічні технології;

– формують в учнів навички самостійної роботи, розвивають у них інтерес і мотивацію до навчання, творчі здібності, логічне мислення, створюють атмосферу продуктивно-пізнавального співробітництва;

– спрямовують освітню діяльність на формування гармонійно розвиненої особистості;

– моделюють науково-дослідну діяльність учня і колективу, готують науково-методичне забезпечення навчальних предметів;

– володіють педагогічним тактом, культурою педагогічного спілкування, постійно підвищують педагогічну майстерність, реалізують свою професійну кар'єру [7].

У Глухівському національному педагогічному університеті сформовано систему якісної професійної підготовки майбутніх педагогів, що охоплює професійно-педагогічну зорієнтованість, посилення професійно-педагогічної спрямованості освітнього процесу, формування готовності до побудови та реалізації власної професійної траєкторії.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. У подальшому доцільно охарактеризувати інші напрями поєднання історичних та сучасних аспектів спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема її організацію на засадах гуманістичної педагогіки управління і самоуправління в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Полное собрание законов Российской империи. Собрание Второе. Том XLVII. Отделение 3. Санкт-Петербург: Тип. II Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1875. № 50909. С. 727–735.
2. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского (1828 г.). Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Том III. Санкт-Петербург, 1830. № 2502. С. 1097–1127.
3. Журнал министерства народного просвещения. Часть CLXXXV. Санкт-Петербург: Тип. В. С. Балашева, 1874. 162 с. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book456090/#page/1/mode/1up>. (дата звернення: 24.12.2020).
4. Журнал Министерства народного просвещения. Часть CLXXXII. Санкт-Петербург: Тип. В. С. Балашева, 1875. 913 с.
5. Сборник мнений и замечаний о проекте городских училищ и учительских институтов. Санкт-Петербург, 1870.
6. Крижанівський В. М. Викладачі Глухівського інституту (1874–1924 рр.): біобібліографічний словник. Глухів; Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2017. 95 с.
7. Курок О., Зінченко В. Реалізація гуманістичного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. праць: у 2 т. / редкол.: В. Г. Кремень (голова) та ін. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 2. 648 с.

ESTABLISHING OF TEACHER'S INSTITUTE: HISTORY AND MODERNITY

Kurok Oleksandr

Doctor of Historical Sciences, Professor, Rector
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Today's challenges require changes in education - general, secondary and pedagogical. They are reflected in the Concept of the «New Ukrainian School», based on the Concept of the Secondary School of Ukraine developed by the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, which defines the main directions of education reform. In the context of the need to update the meaning of education, namely, changing the educational paradigm to competence-based, personality-oriented, the main purpose of Higher Pedagogical Institutions is the training of educated and creative professionals focused on personal and professional self-development, the development of future teacher values, where humanistic values are defined as leading.*

Humanism in modern conditions is the methodological basis of education, the moral basis for the shaping of personality. It characterizes the value aspects of education as a social phenomenon. Humanization can be considered as the most important principle that reflects modern social trends in the construction and functioning of the education system. At the same time, humanistic education is the core of national and universal values. Today, the humanization of education is the most important characteristic of the teachers and students way of life, involves the establishment of truly human, humane relations between them in an integral pedagogical process.

Purpose. *Analysis of the influence of established Teacher's Institutes in the Russian Empire on the development of modern Higher Pedagogical Institutions of Ukraine.*

Methods. *Theoretical and methodological analysis of historical sources, synthesis and systematization.*

Results. *The article analyzes the historical experience of teacher training, studies the patterns and trends in the development of this component of the educational sphere in different historical epochs. Special attention is paid to the study of the establishing of pedagogical education in Ukraine*

in the late XIX - early XX centuries. The arguments of the historical past of modern higher pedagogical education are highlighted, where the main ones are socio-historical processes that have taken place over the centuries, namely the influence of Teacher's Institutes in the Russian Empire on the development of modern Higher Pedagogical Institutions of Ukraine.

Originality. *This study does not cover all aspects of the issue. In the future, it is advisable to describe other areas of the combination of historical and modern aspects of the professional training of future teachers, in particular, its organization on the basis of humanistic pedagogy of management and self-government in the educational process.*

Conclusion. *Analysis of the historical experience of teacher training, study of patterns and trends in its development in different historical epochs makes it possible to create a system of high-quality professional training of future teachers, to cover professional and pedagogical orientation, to strengthen professional and pedagogical orientation of the educational process, to form readiness to build and implement one's own professional trajectories.*

Key words: *Teacher's Institutes, teacher training, Higher Pedagogical Institutions, humanism.*

References

1. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. Sobranie Vtoroe. Tom XLVII. Otdelenie 3 [Complete collection of laws of the Russian Empire. Collection Second. Volume XLVII. Branch 3]. (1875). St. Petersburg: Typ. II Branch of Own E.I.V. Chancellery, 50909, 727-735. [in Russian].
2. Ustav gimnazij i uchilishh uezdnykh i prihodskikh, sostoyashikh v vedomstve Universitetov: S.-Peterburgskogo, Moskovskogo, Kazanskogo i Kharkovskogo. (1828 g.) [Charter of grammar schools and schools of county and parish, which are under the authority of the Universities: St. Petersburg, Moscow, Kazan and Kharkov. (1828).] *Complete collection of laws of the Russian Empire. Collection 2. Volume III.* (1830). St. Petersburg, 2502, 1097-1127. [in Russian].
3. Zhurnal ministerstva narodnogo prosvyashheniya [Journal of the Ministry of Public Enlightenment] (1874). Sankt-Peterburg. Retrieved from <https://runivers.ru/bookreader/book456090/#page/847/mode/1up> [in Russian].
4. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshheniya. Chast CLXXXII [Journal of the Ministry of Public Education. Part CLXXXII]. (1875). St. Petersburg: Typ. V.S. Balasheva, 913. [in Russian].
5. Sbornik mnenij i zamechanij o proekte gorodskikh uchilishh i uchitel'skikh institutov [Collection of opinions and comments on the project of city schools and teacher training institutes]. (1870). St. Petersburg. [in Russian].
6. Kryzhanivskiy V. M. (2017). *Vykladachi Hlukhivskoho instytutu (1874 – 1924 rr.) [Teachers of the Hlukhiv Institute (1874 - 1924)].* Hlukhiv; Kropyvnytskyi: FOP Piskova M.A. [in Ukrainian].
7. Kurok O., Zinchenko V. (2019). Realizatsiia humanistychnoho pidkhodu v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv. [Implementation of the humanistic approach in the training of future teachers]. Abstracts of Papers: *Education for peace = Edukacija dla pokoju*, 2, 648. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 25.12.2020 р.

УДК: 378.225

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-22-28

ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ РОБОТИ РАД МОЛОДИХ УЧЕНИХ ПРИ ВИКОНАВЧИХ ОРГАНАХ ВЛАДИ

Ващук Олеся Петрівна

доктор юридичних наук, професор, голова ради молодих учених
при Міністерстві освіти і науки України
e-mail: earth.olesia@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3161-2870

Данько Юрій Іванович

доктор економічних наук, професор, голова ради молодих учених
при Сумській обласній державній адміністрації
e-mail: yuriy.i.danko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9847-1593

У статті досліджено інституційні особливості діяльності молодих учених в Україні. Авторами проаналізовано вітчизняне законодавство, що регулює питання самоорганізації молодих учених, та визначено невідповідності у базових законах. Подано ретроспективний аналіз діяльності ради молодих учених при Міністерстві освіти і науки України та виділено ключові напрями діяльності, що чинили позитивний вплив на розвиток вітчизняного молодіжного наукового середовища. В якості прикладу регіональної ради молодих учених проаналізовано таку раду при Сумській обласній державній адміністрації.

Ключові слова: рада молодих учених, наукове товариство, Міністерство освіти і науки України, аспіранти, докторанти, науковці, самоорганізація.

Актуальність проблеми. Питання залучення молоді до наукових досліджень в Україні на сьогоднішній день є надзвичайно актуальним. Збільшення середнього віку науковців, небажання молоді йти в науку через низький рівень мотивації, в тому числі й фінансової, викликає серйозне занепокоєння в суспільстві. У таких умовах надзвичайно актуальним завданням є побудова інституціональної моделі мотивації молоді до наукового пошуку – формування позитивного іміджу молодого вченого як успішного і витребуваного суспільством спеціаліста.

У вирішенні вказаної проблеми важливу роль відіграють ради молодих учених – самоврядні утворення, основним завданням яких є всебічна підтримка молодих учених. Організація діяльності таких рад у закладах вищої освіти регулюється законами України «Про вищу освіту» та «Про наукову та науково-технічну діяльність». Проте у вказаних нормативних актах є суттєва невідповідність, про яку піде мова далі. У Законі «Про наукову та науково-технічну діяльність» йде мова про створення рад молодих учених на рівні органів виконавчої влади як дорадчих структур, здатних не лише представляти інтереси наукової молоді, а й бути важливим «генератором ідей» для влади. Вказане і визначає актуальність та практичну значущість обраної теми дослідження.

Метою дослідження є обґрунтування ролі й місця рад молодих учених у системі вищої освіти і науки України, аналіз стану та перспектив розвитку функціонування рад молодих учених при органах виконавчої влади в Україні.

Виклад основного матеріалу. Основним нормативно-правовим актом, що регулює діяльність рад молодих учених в Україні, є Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» № 848-VIII від 26 листопада 2015 року. Згідно зі статтею 24 цього закону [1]:

1. Рада молодих учених є колегіальним виборчим дорадчим органом, що утворюється для забезпечення захисту прав та інтересів молодих учених.

Ради молодих учених можуть утворюватися при центральних органах виконавчої влади, Раді Міністрів Автономної Республіки Крим, обласних Київській та Севастопольській міських державних адміністраціях, Національній академії наук України, національних галузевих академіях наук, наукових центрах, ключових лабораторіях, закладах вищої освіти та наукових установах України.

2. Представники ради молодих учених входять до складу вищого колегіального керівного органу установи чи органу влади, при якому створено раду молодих учених.

3. Центральні органи виконавчої влади, Національна академія наук України, національні галузеві академії наук, заклади вищої освіти, при яких створено раду молодих учених, сприяють її діяльності та можуть фінансувати заходи і проекти, що ініціюються радою молодих учених.

4. Типове положення про раду молодих учених при органах виконавчої влади затверджується Кабінетом Міністрів України.

Аналізуючи вказаний закон, важливо відзначити, що в статті 1 [1] чітко виписано розуміння поняття «молодий учений»: це науковець віком до 35 років включно, який має вищу освіту не нижчу за другий (магістерський) рівень, або віком до 40 років включно, який має науковий ступінь доктора наук. У цьому контексті важливим є розуміння того, що студенти не підпадають під статус молодих учених, відповідно, їхня наукова діяльність має регулюватися іншим нормативно-правовим актом. Ще один важливий момент, на якому слід наголосити, – це продовження віку молодого науковця до 40 років виключно для осіб, які мають науковий ступінь доктора наук.

Іншим нормативним актом, в якому прописано особливості самоорганізації молодих учених, є Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII 1 липня 2014 року. Прийнятий роком раніше документ має ряд неузгодженостей із попереднім законом, зокрема, і стосовно діяльності молодих науковців. Так, тут жодним чином не йдеться про ради молодих учених, але в статті 41 цього закону досить широко розписано функціонування наукових товариств

студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених. Вказана стаття має такий вигляд [2].

1. У закладах вищої освіти та їх структурних підрозділах діють наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених, які є частиною системи громадського самоврядування відповідних закладів вищої освіти.

2. У роботі наукового товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених беруть участь особи віком до 35 років (для докторантів – 40 років), які навчаються або працюють у закладі вищої освіти.

3. Наукове товариство студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених забезпечує захист прав та інтересів осіб, які навчаються або працюють у закладі вищої освіти, зокрема, щодо питань наукової діяльності, підтримки наукоємних ідей, інновацій та обміну знаннями.

4. У своїй діяльності наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених керуються законодавством, статутом закладу вищої освіти та положенням про наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених.

5. Наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених діють на принципах:

- 1) свободи наукової творчості;
- 2) добровільності, колегіальності, відкритості;
- 3) рівності права осіб, які навчаються, на участь у діяльності наукових товариств студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених.

6. Наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених:

- 1) приймають акти, що регламентують їх організацію та діяльність;
- 2) проводять організаційні, наукові та освітні заходи;
- 3) популяризують наукову діяльність серед студентської молоді, сприяють залученню осіб, які навчаються, до наукової роботи та інноваційної діяльності;
- 4) представляють інтереси студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених перед адміністрацією закладу вищої освіти та іншими організаціями з питань наукової роботи та розвитку академічної кар'єри;
- 5) сприяють підвищенню якості наукових досліджень;
- 6) сприяють обміну інформацією між молодими вченими та дослідниками;
- 7) сприяють розвитку міжвузівського та міжнародного співробітництва;
- 8) взаємодіють з Національною академією наук України та національними галузевими академіями наук, науковими та науково-дослідними установами;
- 9) виконують інші функції, передбачені положеннями про наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених, цим та іншими законами України.

7. За погодженням з науковим товариством студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених керівництво закладу вищої освіти приймає рішення про відрахування осіб, які здобувають ступінь доктора філософії, із закладу вищої освіти та їх поновлення на навчання.

8. Органи управління науковими товариствами студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених формуються на демократичних засадах шляхом виборів. Структура наукового товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених та організаційний механізм його діяльності визначаються положенням, яке затверджується вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу вищої освіти.

9. Адміністрація закладу вищої освіти не має права втручатися в діяльність наукових товариств студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених, крім випадків, коли така діяльність суперечить законодавству, статуту чи завдає шкоди інтересам

закладу вищої освіти.

10. Керівник закладу вищої освіти всебічно сприяє створенню належних умов для діяльності наукового товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених (надає приміщення, меблі, оргтехніку, забезпечує телефонним зв'язком, постійним доступом до інтернету, відводить місця для встановлення інформаційних стендів тощо).

11. Фінансовою основою діяльності наукового товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених є кошти, визначені вченою радою закладу вищої освіти.

Як бачимо, в цій статті є суттєва невідповідність Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність». Читаючи, що ради молодих учених «можуть створюватися», а наукові товариства «створюються», розуміємо, що наявність у закладі вищої освіти наукового товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених є обов'язковою вимогою, а рада молодих учених може бути створена за бажанням. Проте чи не буде мати місце певне дублювання функцій у цьому випадку?

У визначенні «молодий учений» чітко говориться, що вчений мусить мати диплом магістерського рівня, водночас, навіть судячи з назви, до наукових товариств належать студенти та курсанти, які не мають вищої освіти. На нашу думку, такий широкий діапазон учасників структури, які мають різний вік та статус, не сприяє ефективності роботи утворення.

Таким чином, на сьогоднішній день є об'єктивна необхідність узгодження двох нормативно-правових актів та випрацювання єдиного підходу до організації роботи молодих учених у закладах вищої освіти без дублювання функцій і завдань.

Що стосується самоорганізації молодих учених на рівні органів виконавчої влади, то тут маємо регулюватися виключно Законом України «Про наукову та науково-технічну діяльність». Розуміючи необхідність та важливість якісного прикладу самоорганізації молодих учених, Наказом Міністерства освіти і науки України № 1384 від 24.11.2014 року шляхом реорганізації ради молодих учених при Державному агентстві з питань науки, інновацій та інформатизації України (Держінформнауки України) була створена рада молодих учених при Міністерстві освіти і науки України. Сьогодні це потужний консультативно-дорадчий орган, створений з метою сприяння реалізації конституційних прав молодих учених щодо їх участі у формуванні та реалізації державної політики у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності. Мета та основні завдання ради, функції та права регламентуються положенням, яке було затверджене цим же наказом. Серед перших членів створеної ради були такі потужні молоді науковці, як Юрій Кращенко – перший голова ради молодих учених при МОН України, наразі начальник Управління Державної служби якості освіти у Полтавській області, Юлія Овчинникова – народний депутат України, Наталія Куфтеріна – голова ради молодих учених Харківської області, Ганна Толстанова – начальник науково-дослідної частини Київського національного університету імені Тараса Шевченка та інші відомі науковці, які й сьогодні займають важливі позиції в розвитку вітчизняної освіти і науки.

Серед основних результатів, яких вдалося досягти раді молодих учених при Міністерстві освіти і науки України, детально зупинимося на двох.

По-перше, це високий рівень інтернаціоналізації діяльності ради. Важливим кроком у євроінтеграційному напрямі стало набуття радою повноправного членства у EURODOC – Європейській раді аспірантів та молодих учених, що відбулося 28 березня 2014 року на Генеральній асамблеї (Загальних зборах) Eurodoc. У 2015 році РМУ при МОН увійшла до команди Eurodoc Policy Officers. На Загальних зборах у Великому Герцогстві Люксембург 20–23 квітня 2016 р. за результатами таємного голосування до складу Президії Eurodoc на 2016–2017 рр. було обрано заступника голови ради молодих учених при МОН Ірину Дегтярьову. [3] Активне вивчення міжнародного досвіду організації роботи молодих учених, налагодження зв'язків з міжнародними партнерами щодо побудови та розвитку в Україні сприятливого середовища для молодих учених, в основу якого були покладені європейські цінності.

По-друге, саме ініціативність та наполегливість ради молодих учених при МОН

України спричинила запровадження конкурсу проєктів наукових робіт, науково-технічних (експериментальних) розробок молодих учених, які працюють (навчаються) у закладах вищої освіти та наукових установах, що належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України. На сьогоднішній день це важливе джерело фінансової підтримки молодих науковців у їх прагненні до наукового пошуку.

Метою проведення Конкурсу є забезпечення підтримки молодих науковців, створення ними дослідницьких груп для розв'язання актуальних проблемних питань, формування молодого творчого покоління в різних галузях науки, конкурентоздатних фахівців на міжнародному ринку праці, закріплення талановитих молодих учених у науковій сфері та розбудова ними наукової кар'єри [4].

Необхідно зазначити, що за п'ять років існування конкурсу міністерством було підтримано 357 проєктів наукових робіт, науково-технічних (експериментальних) розробок молодих учених, зокрема у 2016 р. – 79, 2017 р. – 123 проєкти; 2018 р. – 54 проєкти; 2019 р. – 47 проєктів, 2020 рік – 54 проєкти. Важливо, що у 2020 році держава профінансувала наукові проєкти на понад 100 млн гривень. Загалом підтримку отримали 199 робіт: 47 нових та 152 перехідних, з минулих років.

У 2020 р., незважаючи на карантинні обмеження, рада молодих учених активно працювала над розвитком вітчизняного потенціалу молодих учених та забезпечувала його підтримку. Так, було підготовлено та подано до розгляду відповідних органів ряд стратегічних документів:

- пропозиції до проекту Порядку присудження наукових ступенів;
- пропозиції щодо вдосконалення умов проведення конкурсного відбору проєктів наукових робіт, науково-технічних (експериментальних) розробок молодих учених на 2021 р.;
- пропозиції до Інструкції з оформлення і подання документів для присудження Премії Верховної Ради України молодим ученим;
- пропозиції щодо критеріїв оцінювання наукових досягнень претендентів на стипендію Кабінету Міністрів України для молодих учених;
- пропозиції щодо методики оцінювання вченого;
- пропозиції стосовно запровадження парадигми Відкритої науки в Україні;
- пропозиції щодо протидії академічній недоброчесності;
- пропозиції щодо сприяння поширенню опитувальника стосовно визначення реалізації потенціалу молодих учених та інтеграції науки, освіти, бізнесу;
- пропозиції щодо проведення всеукраїнського соціально-психологічного дослідження серед молодих учених України.

Важливою була діяльність ради молодих учених щодо інформаційно-консультаційного забезпечення діяльності молодих вчених. Були проведені прямі ефіри на теми: «10 секретів самоефективності вченого на карантині», «Стати вченим?! Чи як вмовити молодь йти в аспірантуру?», «Індивідуальні можливості державної підтримки діяльності молодих учених», «Як стати успішним аспірантом?», «Шляхи розвитку об'єднань молодих учених на регіональному рівні – досвід, інструменти, перспективи», «Діджиталізація освіти та науки/DigitalEducation/Science», «Українська фундаментальна наука та американсько-європейські цінності: погляди молодих учених» та багато інших.

Активна позиція Ради молодих вчених при Міністерстві освіти і науки України за період 2014–2020 рр. призвела до створення широкої мережі рад молодих вчених при органах виконавчої влади в Україні. Так, у 2020 р. була створена Рада молодих вчених при Сумській обласній державній адміністрації. До її складу ввійшли представники Сумського національного аграрного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Сумського державного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Крім того, суттєвим стало представництво в раді наукових установ

регіону, а саме представників Інституту прикладної фізики Національної академії наук України, Науково-дослідного центру ракетних військ і артилерії, Державного науково-дослідного інституту хімічних продуктів, Інституту сільського господарства Північного Сходу Національної академії аграрних наук України та інших.

На сьогоднішній день новостворена рада ставить перед собою амбітні плани по підтримці молодих вчених Сумської області. Зокрема, запропоновано ідею проведення регіонального конкурсу наукових проєктів і розробок, які будуть упроваджені місцевими підприємствами та організаціями. Рада молодих вчених виступила ініціатором розробки регіональної стратегії розвитку науки в Сумській області, необхідність якої визначена законодавчо, проте на сьогоднішній день вона відсутня.

Висновки. Таким чином, необхідно констатувати, що на сьогоднішній день в Україні формується інституційне середовище розвитку наукового потенціалу молодих учених. Важливу роль у цьому процесі відіграють Ради молодих учених як у закладах вищої освіти, так і при органах виконавчої влади, як-то міністерства та обласні державні адміністрації. Стрімкий розвиток адміністративно-територіальної реформи має також проводитися з урахуванням наукового потенціалу молоді. Відповідно, необхідною є розробка взаємодії рад молодих учених з новоствореними адміністративно-територіальними утвореннями, що дасть можливість трансферу інновацій та технологій.

Слід зауважити, що існує певна юридична колізія, яка має бути усунена при подальшому розробленні нормативно-правових актів, що регулюють наукову та освітню діяльність. Так, має бути чітке узгодження між категоріями «рада молодих учених» та «наукове товариство студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих вчених», що сприятиме уникненню дублювання функцій та завдань у межах конкретних закладів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11. 2015 р. № 848-VIII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/848-19/page>
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07. 2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Міжнародне співробітництва. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/rada-molodih-uchenih/dosyagnennya-ta-rezultati-diyalnosti/mizhnarodne-spivrobitnictvo>
4. Затверджено 54 проєкти робіт молодих вчених на 2021 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-54-proyekti-robit-molodih-vchenih-na-2021-rik>

WORK ORGANIZATION OF COUNCILS OF YOUNG SCIENTISTS AT THE EXECUTIVE AUTHORITIES

Vashchuk Olesia

Doctor of Juridical Sciences, Professor

Head of the Council of Young Scientists at the Ministry of Education and Science of Ukraine

Danko Yurii

Doctor of Economic Sciences, Professor

Head of the Council of Young Scientists at the Sumy Regional State Administration

Introduction. *The issue of involving young people in scientific research in Ukraine is formulated. The increase in the average age of scientists, the reluctance of young people to become scientists due to poor motivation, including financial, raises serious concerns in society. In such circumstances, an extremely important task is to build an institutional model of youth motivation for scientific research – the formation of a positive image of a young scientist as a successful and relevant specialist.*

In solving this problem, councils of young scientists play an important role – self-governing entities with the main task of providing full support of young scientists. The organization of youth activities in higher education institutions is regulated by the Laws of Ukraine «On Higher Education» and «On Scientific and Scientific and Technical Activity». However, a significant inconsistency was

found in these laws. The Law «On Scientific and Scientific and Technical Activity» refers to the creation of councils of young scientists at the level of executive authorities, as advisory structures capable not only of representing the interests of scientific youth, but also an important «generator of ideas» for the government.

Purpose. *The purpose of this study is to describe the role and place of councils of young scientists in the system of higher education and science of Ukraine; to view the state and development prospects of the work of councils of young scientists at the executive authorities in Ukraine.*

Methods. *Method of system and structural analysis of Ukrainian legislation, synthesis, classification, systematization, generalization.*

Results. *The institutional features of the activity of young scientists in Ukraine were identified. The authors analyzed the Ukrainian legislation regulations the self-organization of young scientists, and identified inconsistencies in the basic laws. A retrospective analysis of the activities of the Council of Young Scientists at the Ministry of Education and Science of Ukraine is presented; highlighted key activities that had a positive impact on the promotion of the Ukrainian youth scientific environment. As an example of the regional council of young scientists, the Council of Young Scientists at the Sumy Regional State Administration was analyzed.*

Originality. *The necessity of harmonization of Ukrainian legislations and elaboration of a unified approach to the organization of work of young scientists in higher education institutions without duplication of functions and tasks is substantiated.*

Conclusion. *Today, the institutional environment of development of scientific capacity of young scientists is formed in Ukraine. Councils of young scientists play an important role in this process both in higher education institutions and at the executive authorities, such as ministries and regional state administrations. The rapid development of administrative-territorial reform should also take into account the scientific capacity of young people. Accordingly, it is necessary to develop the interaction of councils of young scientists with the newly created administrative-territorial entities, which will offer an opportunity to transfer of innovations and technologies.*

There is a certain jurisdictional conflicts, which should be eliminated in the further development of legislation regulations scientific and educational activities. Therefore, there should be a clear agreement between the categories of the Council of Young Scientists and the Student Science Association (Cadets, Participants), Postgraduate Students, Doctoral Candidates and Young Scientists, which will contribute to avoid duplication of functions and tasks within specific higher education institutions.

Key words: *Council of Young Scientists, scientific society, Ministry of Education and Science of Ukraine, postgraduate students, doctoral students, scientists, self-organization.*

References

1. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist» vid 26.11. 2015 r. № 848-VIII [Law of Ukraine «On scientific and scientific-technical activities» of 26.11. 2015 № 848-VIII]. 2016. [Electronic resource]. Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/848-19/page>. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07. 2014 № 1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education» of 01.07. 2014 № 1556-VII]. 2014. [Electronic resource]. Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].
3. Mizhnarodne spivrobotnytstva [International cooperation]. [Electronic resource]. Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/rada-molodih-uchenih/dosyagnennya-ta-rezultati-diyalnosti/mizhnarodne-spivrobotnictvo>. [in Ukrainian].
4. Zatverdzheno 54 proiekty robot molodykh vchenykh na 2021 rik [Approved 54 projects of works of young scientists for 2021]. [Electronic resource]. Access mode: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-54-proyekti-robot-molodih-vchenih-na-2021-rik>. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 20.12.2020 р.

УДК 37.091.12:005.963:377

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-29-37

СТВОРЕННЯ СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Ковальчук Василь Іванович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v.i_kovalchuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-5006-573X

Масліч Світлана Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін
Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: smaslich@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-8606-0949

У статті окреслено основні аспекти створення середовища професійного розвитку педагогічних працівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Наведено дефініції понять «професійний розвиток», «середовище професійного розвитку». Зазначено роль неперервної освіти у формуванні професійних якостей педагогічних працівників. Представлено концепцію організації роботи методичної служби в системі професійної освіти, описано інтеграцію неформальної та інформальної освіти у професійний розвиток педагогів. Окремо висвітлено питання, пов'язані з практикою впровадження зарубіжного досвіду щодо професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

***Ключові слова:** професійний розвиток, середовище професійного розвитку, освіта, підвищення кваліфікації, педагогічні працівники, заклад професійної (професійно-технічної) освіти.*

Постановка проблеми. Невід'ємним складником системи освіти є професійна (професійно-технічна) освіта (П(ПТ)О), мета якої, як зазначено у Законі України «Про освіту», – «формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя» [1]. Професійна (професійно-технічна) освіта відіграє важливу роль в економічному розвитку суспільства, саме тому нинішня державна політика України спрямовується на популяризацію робітничих професій, підвищення їх престижу, формування конкурентоспроможності робітничих кадрів. Якість професійної освіти залежить від багатьох чинників, серед яких – рівень професійної компетентності педагогічних працівників, їх здатність до самоосвіти, готовність до впровадження інновацій.

Сучасний педагог закладу професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) повинен володіти системою знань не лише у галузі педагогіки, а й мати професійну кваліфікацію за напрямом викладання спеціальних дисциплін. Педагогічна освіта у поєднанні з практичним досвідом є важливим чинником професійної майстерності педагогічних працівників. Однак не варто забувати, що знання, отримані у минулому, вимагають постійного оновлення. Це пов'язано з багатьма факторами: зміною технологій виробничої діяльності, цифровізацією суспільства, врешті – бурхливим перебігом науково-технічної революції. Існує спеціальний термін – «період напіврозпаду компетентності», коли отримані знання після закінчення навчання застарівають на 50 %. Тривалість такого періоду залежить від специфіки професій, в окремих сферах діяльності може становити від декількох місяців до 5–10 років [2]. Без сумніву, для того, щоб залишатися висококваліфікованим фахівцем, конкурентоспроможним на ринку праці, необхідно постійно вчитися. На сьогодні неперервна освіта стає ключовим трендом майбутнього, а термін «андрагогіка» набуває дедалі більшого вжитку. Як показують дослідження Deloitte – провідної організації в галузі професійних послуг, 73 % співробітників високоєфективних компаній оновлюють навички щопівроку, 44 %

працівників таких компаній постійно навчається [3]. Не є винятком у цьому питанні й педагогічні працівники, їх неперервний професійний розвиток – одна з умов ефективної організації освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема андрагогіки є предметом наукових досліджень багатьох учених, серед яких: О. Баландіна, С. Вершловський, О. Дубасенюк, С. Змейов, Ю. Калиновський, В. Маралова, В. Нефедова, В. Онушкін, А. Шевцов та ін. Теоретико-методологічні засади особистісного і професійного розвитку педагогічних працівників окреслено у наукових працях С. Батишева, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, Л. Пуховської, Л. Сергєєвої, В. Сидоренко, С. Сисоєвої та ін. Однак означені питання не втрачають своєї актуальності й потребують подальшого дослідження.

Мета статті: висвітлити основні аспекти створення середовища професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про середовище професійного розвитку, вважаємо за необхідне зупинитися на дефініції поняття «професійний розвиток». Аналіз наукових джерел показує, що існують різноманітні підходи до його визначення. Так, до прикладу, А. Зленко й Д. Мірошніченко під професійним розвитком розуміють набуття працівником нових компетенцій, знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, й водночас зазначають, що це процес підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації [4]. І. Хоржевська пов'язує професійний розвиток особистості із засвоєнням нового досвіду, знань, умінь, а також трансформацією мотивації та інтересів окремої людини [5].

Щодо дефініції поняття «середовище професійного розвитку педагогічних працівників» зупинимося на визначенні, яке пропонує Л. Мартинець. На думку автора, це цілеспрямовано організована, керована, відкрита соціально-педагогічна система, яка забезпечує всебічні умови для розвитку особистості вчителя як фахівця, реалізації його творчого потенціалу, удосконалення фахових компетентностей [6, с. 51].

Безперечно, у кожній галузі існують свої особливості професійного розвитку. З огляду на тему нашого дослідження виокремимо деякі особливості професійного розвитку педагогічних працівників, а саме:

- професійний розвиток педагогічних працівників є безперервним процесом;
- його мета полягає у забезпеченні високої якості освітнього процесу;
- професійний розвиток педагогічних працівників зазвичай здійснюється в умовах відповідного середовища через реалізацію різноманітних форм, методів, технологій навчання.

У наукових працях Н. Сиско вказано, що важливим чинником неперервного професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти є мотивація. Дослідниця поділяє її на внутрішню та позитивну зовнішню, й до позитивної зовнішньої відносить систематичну підтримку та підкріплення бажаних дій з боку керівництва освітнього закладу [7]. Ми погоджуємося з позицією науковиці щодо мотивації. Безумовно, лише вмотивований педагог буде готовим до свого професійного розвитку [8, с. 93].

Як внутрішня, так і зовнішня мотивація відіграють важливу роль у формуванні професійних якостей фахівців будь-якої галузі. Зазвичай, внутрішня мотивація охоплює внутрішні бажання людини, її прагнення, внутрішній стан. Для педагога – це закоханість у педагогічну справу, задоволення від педагогічної діяльності, результатів своєї роботи, бажання бути кращим тощо. Зовнішня мотивація пов'язується із зовнішніми обставинами. Прикладом зовнішніх мотивів професійного зростання педагогічних працівників є премія, позачергова атестація, збільшення оплачуваного педагогічного навантаження тощо. Це ніби «контракт» між педагогічним працівником та адміністрацією закладу щодо темпів професійного зростання. У свою чергу, ефективне стимулювання працівників освітнього закладу з боку керівництва є запорукою їх вмотивованості до професійного розвитку.

Традиційною формою професійного розвитку педагогічних працівників стало проходження курсів підвищення кваліфікації. Відповідно до чинного законодавства викладачі та майстри виробничого навчання ЗП(ПТ)О підвищують рівень своєї кваліфікації через проходження курсів один раз на п'ять років. У серпні 2019 року Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-

педагогічних працівників» [9]. Однак термін міжкурсового періоду для педагогів ЗП(ПТ)О не змінився, при цьому загальний обсяг підвищення кваліфікації збільшився до 150 годин на п'ять років.

Нами вище було окреслено проблему застарівання знань та її вплив на професійний розвиток особистості. Принагідно зазначимо, що період проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О – один раз на п'ять років – є надто тривалим. За цей час з'являються нові педагогічні технології, оновлюються форми й методи педагогічної діяльності, відбуваються зміни у виробничих технологіях та сфері обслуговування. Сучасний викладач чи майстер виробничого навчання ЗП(ПТ)О повинен володіти всіма ключовими вміннями XXI століття, бути педагогом-інноватором, що уможливлується через навчання впродовж життя. У цьому контексті значно зростає роль неформальної та інформальної освіти.

З іншого боку, динаміка професійного розвитку педагогічних працівників залежить від якості організації методичного супроводу. Питанням професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О передусім займаються методисти, основною метою діяльності яких є організація методичної роботи. У професійному стандарті «Методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти» однією з трудових функцій методиста визначено саме методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників. Крім того, у стандарті виокремлено низку професійних компетентностей щодо цієї трудової функції:

- здатність організовувати процес безперервного професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, підвищення рівня їхньої педагогічної майстерності;
- здатність надавати педагогам допомогу у виборі форм та методів навчання і виховання здобувачів освіти, створенні методик проведення навчальних занять і позанавчальних заходів та вдосконалення освітнього процесу;
- здатність консультувати педагогічних працівників у розробленні авторських навчальних програм, створення та видання друкованої й електронної продукції;
- здатність здійснювати організаційний та методичний супровід атестації педагогічних працівників;
- здатність ефективно взаємодіяти з науковими, педагогічними, іншими освітніми установами та роботодавцями [10].

Зазвичай, щороку методистом складається перспективний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу. При цьому враховуються потреби педагогів та пропозиції суб'єктів підвищення кваліфікації. Окрім традиційних курсів, для відповідних категорій слухачів курсів підвищення кваліфікації на сьогоднішній день суб'єктами підвищення кваліфікації пропонуються спецкурси (до прикладу: «Квест-технології як засіб розвитку професійних компетентностей», «Методика підготовки і проведення інтегрованих теоретичних та практичних занять», «Нові виробничі технології в галузі» – Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму», «Професійний розвиток викладача із використанням інформаційних технологій у відкритій післядипломній педагогічній освіті», «Професійне самовдосконалення керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти» – Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України). Подібні курси сприяють реалізації індивідуальної траєкторії професійного зростання, розвитку професійних здібностей, ураховують індивідуальні потреби педагогічних працівників.

Діяльність методиста ЗП(ПТ)О включає як колективну, так й індивідуальну роботу з викладачами та майстрами виробничого навчання. До колективних форм роботи можемо віднести інструктивно-методичні наради, школи перспективного педагогічного досвіду, школи майстрів виробничого навчання, експериментальні педагогічні майданчики, педагогічні читання, семінари, тренінги, вебінари, майстер-класи тощо. Індивідуальна робота з педагогічними працівниками передбачає індивідуальні консультування, бесіди, відвідування уроків з подальшим аналізом. Досвід показує, що посиленої індивідуальної роботи найбільше потребують педагоги-початківці, адже їх педагогічна діяльність вимагає постійного

методичного супроводу, а перспективи професійного розвитку багато у чому залежать від ефективної співпраці з методистом.

Методичний супровід професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О здійснюється і навчально-методичними (науково-методичними) центрами (або кабінетами) професійно-технічної освіти, які функціонують у кожній області. Із цією метою методичні центри (кабінети) вивчають, узагальнюють і поширюють серед педагогічних працівників перспективний педагогічний досвід, організують роботу тематичних секцій, проводять семінари, вебінари, надають консультації щодо організації освітнього процесу. Однак у цій сфері розпочато реформи, зокрема, заплановано реорганізацію науково-методичних установ й організації центрів професійного розвитку педагогів. Такі центри здійснюватимуть:

- узагальнення та поширення інформації про можливості професійного розвитку освітян;
- координуватимуть діяльність професійних спільнот педагогів;
- надаватимуть консультації щодо траєкторії професійного розвитку, супервізії, нових освітніх технологій, організації освітнього процесу за різними формами, зокрема з використанням технологій дистанційного навчання, тощо [11].

Якщо говорити про технології дистанційного, а в нинішніх умовах і змішаного навчання, саме їх упровадження вимагає від педагогічних працівників підвищення рівня цифрової грамотності, цифрової культури, врешті – цифрової компетентності. Дистанційне навчання, запроваджене у березні 2020 року у зв'язку з поширенням коронавірусу COVID-19, показало слабкі місця щодо цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу, в т. ч. й педагогічних працівників. А тому обов'язковою умовою професійного розвитку педагогів повинно стати підвищення рівня цифрової грамотності. Наразі існує багато курсів, тренінгів щодо використання онлайн-сервісів в освітньому процесі. Орієнтиром для самостійного визначення рівня власної цифрової компетентності може стати матриця оцінювання рамки цифрової компетентності вчителя DigCompEdu, оприлюднена Європейським дослідницьким центром ЄС. За документом, цифрова компетентність педагога визначається за 6 напрямками у 22 складниках. Такими напрямками є:

1. Професійна залученість.
2. Цифрові ресурси.
3. Навчання та викладання.
4. Оцінювання.
5. Розширення можливостей учнів.
6. Сприяння цифровій компетентності учнів.

За кожним напрямком документом визначено такі рівні цифрової компетентності педагога: новачок – A1, дослідник – A2, інтегратор – B1, експерт – B2, лідер – C1, піонер – C2 [12].

Можливість підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних причин, серед яких важливе місце посідає рівень технічного забезпечення освітнього закладу. Безумовно, середовище професійного розвитку педагогічних працівників не може ефективно функціонувати без належного матеріального забезпечення, якісного підключення до інтернету. Це означає, що керівники ЗП(ПТ)О повинні дбати про вчасне поповнення й оновлення матеріально-технічної бази закладу.

Усебічні умови розвитку професійної майстерності педагогічних працівників забезпечуються і через участь у різноманітних конкурсах. За своєю суттю конкурси проводять з метою сприяння розвитку професійних здібностей. Педагогічні працівники ЗП(ПТ)О є дотичними до конкурсів з двох позицій: по-перше, як безпосередні учасники, по-друге, як ті, хто готує учнів-конкурсантів. Особливе місце серед конкурсів професійної майстерності посідають наймасштабніші змагання (своєрідні олімпійські ігри) з робітничих професій WorldSkills, у яких беруть участь учні ЗП(ПТ)О, студенти, молоді працівники. Проведення всеукраїнських конкурсів професійної майстерності WorldSkills Ukraine є одним з кроків інтеграції нашої країни в європейський освітній простір.

З упевненістю можемо констатувати, що практика зарубіжного досвіду професійного

розвитку педагогічних працівників є цінною для вітчизняної педагогіки [13]. Міжнародні стажування, участь у міжнародних проєктах, зустрічі з іноземними партнерами сприяють розвитку професійних здібностей педагогічних працівників.

Проєкти, які реалізуються в Україні, спрямовані на передання досвіду з проблемно орієнтованого навчання, проведення фундаментальних досліджень у галузі педагогіки, обмін досвідом у сфері інклюзивної освіти, охоплюють питання професійного розвитку та кар'єрного консультування. Міжнародна співпраця є важливим елементом створення середовища професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, а вивчення міжнародного досвіду сприяє впровадженню інноваційних методик професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Розглянемо деякі з проєктів, які реалізуються за підтримки міністерства освіти і науки.

У рамках Туринського процесу Міністерство освіти і науки України з 2010 року співпрацює з Європейським фондом освіти з питань удосконалення професійної (професійно-технічної) освіти в Україні відповідно до європейських стандартів. Протягом 10 років Європейським фондом освіти та МОН України було започатковано та реалізовано ряд міжнародних проєктів:

- проєкт «Покращення системи професійно-технічної освіти шляхом прогнозування і адаптування вмінь та навичок, соціального партнерства та оптимізації використання ресурсів» (2011–2013 рр.);
- проєкт «PRIME прогнозування впливу реформ у галузі професійної освіти та підготовки робітничих кадрів» (2014–2015 рр.);
- проєкт «Навчання на виробництві» (2015–2017 рр.);
- проєкт «Децентралізація професійно-технічної освіти в Україні – поштовх до дій» (2016 р.);
- проєкт «Навички та управління професійною освітою: надання рекомендацій щодо створення регіональних рад ПТО та визначення їх функцій» (2018 р.);
- проєкт «Державно-приватне партнерство у розвитку професійної освіти» (2018–2019 рр.);
- проєкт «Підвищення ефективності регіональних мереж ПТО: спільна робота над створенням центрів професійної досконалості в Україні» (2019 р.);
- проєкт «Реформування обласних мереж професійної (професійно-технічної) освіти в Україні: запровадження автономії та звітності закладів професійної (професійно-технічної) освіти» (2019–2020 рр.) [14].

2016 р. за ініціативи естонської сторони була розпочата співпраця освітян Волині з Фондом INNOVE та започатковано проєкт «Представлення досвіду Естонії для підтримки реформи професійної освіти в Україні», метою якого була підтримка реформ професійної освіти в Україні через естонський досвід і консультації експертів. Для участі були відібрані 6 закладів, які за 2 роки напрацювали 5 модульних освітніх програм, а в подальшому проєкт був розширений і охоплював вже Рівненську та Хмельницьку області. Загалом у проєкті взяли участь 16 закладів професійної (професійно-технічної) освіти [15].

У серпні 2020 р. на Дніпропетровщині розпочав роботу проєкт «Дуальна форма навчання робітників», метою якого є впровадження елементів дуальної форми здобуття освіти шляхом переймання досвіду Німеччини [16].

Прикладом участі у міжнародних проєктах є співпраця ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг» з Департаментом міжнародної співпраці Фолькуніверситету Швеції. Зокрема, протягом 2015–2020 рр. колектив училища долучився до реалізації проєктів:

- «Baltic Network for prevention of Early School Leaving»;
- IGMA-3 «Скорочення відстані до ринку праці для молоді з ризиком безробіття та соціального виключення – Дистанційна освіта для скоординованих дій регіональної мережі зацікавлених сторін». Практика участі окремих закладів професійної (професійно-технічної) освіти щороку розширюється.

Україна є країною-партнером Програми міжнародної співпраці ЄС «Еразмус+» у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту.

Проект Erasmus + «Нові механізми управління на основі партнерства та стандартизації підготовки викладачів професійної освіти в Україні» (PAGOSTE) стосується управління професійною педагогічною освітою в Україні. Він спрямований на розроблення та апробування структур управління між українськими вишами-партнерами та регіональними навчальними закладами ПТО. Основна увага приділяється подоланню розриву між теорією і практикою університетської освіти та вимогами викладання в ПТО, а також налагодженню управління на новій основі, тобто на основі партнерства між відповідними установами в ПТО [17].

Пріоритетним для України є напрям інтеграції до Європейського дослідницького простору. Із цією метою Міністерство освіти і науки України проводить двосторонню міжнародну співпрацю з країнами – членами ЄС. Масштабним міжнародним проектом є некомерційний рух WorldSkills International, що об'єднує понад 70 країн світу. Основною метою проекту є підвищення престижності робітничих професій, а також розвиток професійної освіти в цілому. Саме через конкурси професійної майстерності популяризуються кращі зарубіжні практики та професійні стандарти як у кожній країні окремо, так і в усьому світі [18].

З 2019 р. в Україні діє спільна програма ЄС та держав-членів Німеччини, Фінляндії, Польщі та Естонії «U4Skills: кращі навички для сучасної України». Ця програма запроваджена для підтримки реформи професійно-технічної освіти в Україні та ставить на меті зробити навчання таким, що відповідає вимогам ринку праці, та допомогти здобувачам освіти в реалізації власного потенціалу [19].

Опанування знань, інструментів, навчальних матеріалів, напрацьованих у європейських країнах, уможлиблює створення середовища професійного розвитку педагогічних працівників ЗП(ПТ)О за європейською моделлю. При цьому концепція навчання впродовж життя стає визначальним елементом стратегії щодо формування професіоналізму всього педагогічного колективу.

Висновки. За результатами проведеного дослідження встановлено, що професійний розвиток педагогічних працівників є безперервним процесом, його мета полягає у забезпеченні високої якості освітнього процесу. Професійний розвиток педагогічних працівників зазвичай здійснюється в умовах відповідного середовища через реалізацію різноманітних форм, методів, технологій навчання. Важливим чинником неперервного професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти є мотивація. Формами професійного розвитку педагогічних працівників є: проходження курсів підвищення кваліфікації, участь у різноманітних конкурсах, участь у міжнародних стажуваннях та у міжнародних проектах. У сучасних умовах обов'язковою умовою професійного розвитку педагогів є підвищення рівня цифрової грамотності. Середовище професійного розвитку педагогічних працівників у закладі професійної (професійно-технічної освіти) включає колективні (інструктивно-методичні наради, школи перспективного педагогічного досвіду, школи майстрів виробничого навчання, експериментальні педагогічні майданчики, педагогічні читання, семінари, тренінги, вебінари, майстер-класи тощо) й індивідуальні форми (індивідуальні консультування, бесіди, відвідування уроків з подальшим аналізом).

Перспективами подальших досліджень є забезпечення умов професійного розвитку в умовах виробничих підприємств.

Список використаної літератури

1. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.12.2020).
2. Біскуп В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єри студентської молоді. *Науково-теоретичний і громадський альманах «Грані»*. 2016. № 5 (133). С. 61–68.
3. Рибчинський М. Безперервна освіта – ключовий тренд майбутнього. *Економічна правда*: веб-сайт. URL: <https://www.epravda.com.ua/columns/2019/11/29/654273/> (дата звернення: 16.12.2020).
4. Зленко А. М. Професійний розвиток персоналу як передумова підвищення рівня продуктивності праці. *Економічний вісник університету*. 2015. Вип. 24 (1). С. 34–38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvu_2015_24\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvu_2015_24(1)_8) (дата звернення: 16.12.2020).

5. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2013. Т. 214, вип. 202. С. 110–113.
6. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Вінниця: ДонПУ імені Василя Стуса, 2017. 408 с.
7. Сиско Н. М. Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2018. Вип. 24. С. 177–180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2018_24_51 (дата звернення: 16.12.2020).
8. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних начальних закладів у післядипломній освіті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 369 с.
9. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: постанова кабінету міністрів від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.12.2020).
10. Професійний стандарт «Методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти». Київ: Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020. 19 с.
11. Як організувати центри професійного розвитку педагогів і реорганізувати науково-методичні установи – рекомендації МОН. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-organizuvati-centri-profesijnogo-rozvitku-pedagogiv-i-reorganizuvati-naukovo-metodichni-ustanovi-rekomendaciyi-mon> (дата звернення: 16.12.2020).
12. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. Punie Y. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*, 2017. 95 p. DOI:10.2760/159770.
13. Ковальчук В. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід. *Освітня політика*: веб-сайт. URL: <http://education-ua.org.ua/povivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid> (дата звернення: 16.12.2020).
14. Співпраця з європейським фондом освіти. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizacijami/spivpracya-z-yeuropejskim-fondom-osviti> (дата звернення: 21.12.2020).
15. Стартував міжнародний проект «Досвід Естонії на підтримку реформам професійної освіти в Україні, Волинська область». Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Волинській області: веб-сайт. URL: http://nmc-pto.volyn.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=783:startuvav-mizhnarodnyi-proekt-dosvid-estonii-na-pidtrymku-reformam-profesiinoi-osvity-v-ukraini-volynska-oblast&catid=78&Itemid=475 (дата звернення: 21.12.2020).
16. Дуальна форма навчання робітників – зміст Міжнародного проекту на Дніпропетровщині. Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти у Дніпропетровській області: веб-сайт. URL: https://nmc-pto.dp.ua/2020/2020_08_26.htm (дата звернення: 21.12.2020).
17. Erasmus+ Project PAGOSTE. URL: <https://pagoste.eu/> (дата звернення: 21.12.2020).
18. WORLDSKILLS. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/worldskills> (дата звернення: 21.12.2020).
19. EU4SKILLS. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/eu4skills> (дата звернення: 21.12.2020).

CREATION OF THE ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS OF THE INSTITUTION OF VOCATIONAL EDUCATION

Kovalchuk Vasyl

Pedagogical Sciences Doctor, Professor, Head of Professional Education and Technologies of Agricultural Production Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Maslich Svitlana

Pedagogical Science Candidate, Associate Professor of Vocational Education Methodology and Humanities Department
Bilotserkivskiyi institute of continuous professional education UEM NAPS of Ukraine

Introduction. *The quality of vocational education depends on the level of professional competence of educators, their ability to self-education, readiness for innovation and professional development.*

Purpose. *To highlight the key points of creating an environment for professional development of a vocational school educators.*

Methods. *Theoretical methods of analysis and generalization of scientific literature,*

systematization and generalization of the received information.

Results. *The article outlines the key points of creating an environment for professional development of vocational school educators. The definitions of concepts «professional development», «environment of professional development» are given. The role of lifelong learning in the formation of professional qualities of educators is noted. Separately highlighted the issues related to the practice of introducing foreign experience in the professional development of vocational school educators.*

Originality. *In general, the forms of professional development of educators present the concept of organizing the work of the methodological service in the vocational education system, describe the integration of non-formal and informal education in the professional development of educators.*

Conclusion. *According to the results of the study, it was established that the professional development of educators is a lifelong learning process, its purpose is to ensure the high quality of the educational process. Professional development of educators is usually carried out in an appropriate environment through the implementation of various forms, methods, teaching techniques. Motivation is an important key in the lifelong professional development of vocational school educators. There are several forms of teachers` professional development: teacher training courses, participation in various competitions, participation in international internships and international projects. The key point in the professional development nowadays is increasing the level of digital literacy. The professional development environment for vocational school educators includes collective (instructional and methodical meetings, schools of advanced educational experience, schools of industrial training masters, experimental educational platforms, pedagogical readings, seminars, trainings, webinars, master classes, etc.) and individual forms (individual consultations, conversations, attending lessons with subsequent analysis). The prospects for further study is the creation of conditions for professional development in industrial enterprises.*

Key words: *professional development, environment of professional development, education, teacher training course, educators, vocational school.*

References

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine On Education from September 5, 2017 № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
2. Biskup V. S. (2016). Pryntsyipy ta tekhnolohii kompetentnisnoho pidkhodu do formuvannia profesiinoi kariery studentskoi molodi [Principles and technologies of the competence approach to the formation of professional careers of student youth]. *Naukovo-teoretychnyi i hromadskyi almanakh «Hrani»*, 5 (133), 61–68 [in Ukrainian].
3. Rybchynskyi M. Bezperervna osvita – kliuchovyi trend maibutnoho [Continuing education is a key trend of the future]. *Ekonomichna pravda* URL: <https://www.epravda.com.ua/columns/2019/11/29/654273/> [in Ukrainian].
4. Zlenko A. M. (2015). Profesiinyi rozvytok personalu yak peredumova pidvyshchennia rivnia produktyvnosti pratsi [Professional development of staff as a prerequisite for increasing productivity]. *Ekonomichnyi visnyk universytetu*, 24(1), 34-38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvu_2015_24\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvu_2015_24(1)_8) [in Ukrainian].
5. Khorzhevska I. M. (2013). Profesionalizm ta profesiinyi rozvytok osobystosti [Professionalism and professional development of personality]. *Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiiia»]*. Vol. 214, issue. 202, 110-113 [in Ukrainian].
6. Martynets L. A. (2017). Upravlinnia osvitim seredovyschem profesiinoho rozvytku vchyteliv u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Management of the educational environment of professional development of teachers in a secondary school]. Vinnytsia : DonNU imeni Vasylia Stusa 408. [in Ukrainian].
7. Sysko N. M. (2018). Motyvatsiia yak vazhlyvyi chynnyk neperervnoho profesiinoho rozvytku vykladacha zakladu profesiinoi osvity [Motivation as an important factor in the continuous professional development of a teacher of a vocational education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Serii : Pedahohichna*. 24, 177-180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2018_24_51 [in Ukrainian].
8. Kovalchuk V.I. (2014). Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti maistriv vyrobnychoho navchannia profesiino-tekhnichnykh nachalnykh zakladiv u pisliadyplomnii osviti [Theoretical and methodical bases of development of pedagogical skill of masters of industrial training of vocational and technical primary schools in postgraduate education]. *Doctor's thesis. Zaporizhzhia*, 369. [in Ukrainian].
9. Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: postanova kabinetu ministriv vid 21 serpnia 2019 r. № 800 [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers: the resolution of the Cabinet of Ministers of August 21, 2019 № 800.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
10. Profesiinyi standart «Metodyst zakladu profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity» [Professional standard «Methodist of the institution of professional (vocational) education»] (2020). Kyiv : Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy, 19. [in Ukrainian].

11. Yak orhanizuvaty tsenry profesiiinoho rozvytku pedahohiv i reorhanizuvaty naukovo-metodychni ustanovy – rekomendatsii MON [How to organize centers for professional development of teachers and reorganize scientific and methodological institutions - recommendations of the Ministry of Education and Science]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-organizuvati-centri-profesijnogo-rozvitku-pedagogiv-i-reorganizuvati-naukovo-metodychni-ustanovi-rekomendaciyi-mon> [in Ukrainian].
12. Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie Y. (Ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 95. DOI:10.2760/159770 [in English].
13. Kovalchuk V. Profesiyni rozvytok uchyteliv: zarubizhnyi dosvid [Professional development of teachers: foreign experience]. *Osvitnia polityka*. URL: <http://education-ua.org.ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvytok-uchyteliv-zarubizhnyj-dosvid> [in Ukrainian].
14. Spivpratsia z yevropeiskym fondom osvity [Cooperation with the European Education Fund]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpratsia-z-mizhnarodnimi-organizacijami/spivpratsia-z-yevropeiskim-fondom-osviti> [in Ukrainian].
15. Startuvav mizhnarodnyi proekt «Dosvid Estonii na pidtrymku reformam profesiinoi osvity v Ukraini, Volynska oblast» [The international project «Estonian Experience in Support of Vocational Education Reforms in Ukraine, Volyn Region» was launched]. Navchalno-metodychni tsestr profesiino-tehniknoi osvity u Volynskii oblasti. URL: http://nmc-ptv.volyn.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=783:startuvav-mizhnarodnyi-proekt-dosvid-estonii-na-pidtrymku-reformam-profesiinoi-osvity-v-ukraini-volynska-oblast&catid=78&Itemid=475 [in Ukrainian].
16. Dualna forma navchannia robitnykiv – zmist Mizhnarodnoho proektu na Dnipropetrovshchyni [Dual form of training of workers - the content of the International project in Dnipropetrovsk region]. Navchalno-metodychni tsestr profesiino-tehniknoi osvity u Dnipropetrovskii oblasti. URL: https://nmc-ptv.dp.ua/2020/2020_08_26.htm [in Ukrainian].
17. Erasmus+ Project PAGOSTE. URL: <https://pagoste.eu/> [in English].
18. WORLDSKILLS. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/worldskills> [in Ukrainian].
19. EU4SKILLS. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/eu4skills> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 24.12.2020 р.

УДК 378:373.3.091.33-027.22-051]:005.336.5
DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-37-43

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Замятна Оксана Леонідівна

начальник відділу практики і працевлаштування НМЦ стандартизації та якості освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
e-mail: o.zamiatna@kubg.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-0707-1501

У статті розглянуто основні аспекти здійснення психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкових класів при проведенні педагогічної практики. Зокрема, порушено питання щодо його впливу на професійну адаптацію студентів до середовища закладу загальної середньої освіти. З'ясовано погляди студентів на необхідність упровадження спеціальних педагогічних умов для їхньої професійної адаптації в процесі педагогічної практики. Уточнено сутність та зміст психолого-педагогічного супроводу, узагальнено основні шляхи його реалізації та форми здійснення; визначено завдання супроводу студентів, спрямовані на підвищення рівня професійної адаптації. Проведено аналогію між психолого-педагогічним супроводом практикантів з такими ж формами надання допомоги майбутнім фахівцям, як наставництво та коучинг в освіті.

Ключові слова: база практики; учитель початкових класів; керівник практики; педагогічна практика; педагогічна взаємодія; професійна адаптація; психолого-педагогічний супровід; професійна підготовка.

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки вчителів початкових класів, здатних якісно виконувати вимоги професійного стандарту, швидко адаптуватись до умов професійного середовища та освітнього процесу, не втрачає своєї актуальності, особливо в сучасний період трансформацій у суспільному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результативність особистісно-професійного становлення вчителя початкових класів значною мірою залежить від успішної адаптації до професійного середовища та умов виконання професійних функцій. Теоретико-методичні засади професійної підготовки вчителів початкових класів розглянуто в дослідженнях

О. Дубасенюк, Г. Бондаренко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Т. Мієр, О. Савченко та інших учених.

Питанням професійної адаптації молодих фахівців приділено значну увагу науковців. Професійну адаптацію як вид адаптації, що має структуру, зміст, форми і механізми, у своїх наукових працях вивчали Я. Абсалямова, О. Бурмістрова, О. Галус, С. Кулик, О. Мороз, Н. Ничкало, І. Лученцова та інші дослідники. Здійснений аналіз наукових джерел дозволяє під професійною адаптацією майбутнього вчителя початкових класів розуміти процес пристосування майбутнього вчителя до професійної діяльності, її умов, досягнення планової продуктивності праці та відповідності між професійними намірами, інтересам, якостями особистості та вимогами професійного стандарту.

Для уникнення труднощів у подальшій професійній діяльності майбутні вчителі початкових класів у період навчання у закладі вищої світи мають не лише засвоїти теоретичні знання, але і здобути практичний досвід застосування їх у педагогічній діяльності. Педагогічна практика виступає надважливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що передбачає набуття досвіду щодо особливостей здійснення навчально-пізнавальної діяльності в умовах реального освітнього процесу початкової школи та сприятиме його професійній адаптації. Науково-методичні аспекти організації педагогічної практики висвітлюються у дослідженнях Н. Казакової, С. Кари, Л. Кацовой, Н. Кипиченко, Л. Хомич та інших науковців, проте комплексний аналіз психолого-педагогічного супроводу в процесі педагогічної практики як необхідної педагогічної умови професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів не було здійснено.

Мета статті полягає у розкритті змісту психолого-педагогічного супроводу студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики як важливої педагогічної умови їхньої професійної адаптації, встановлення основних форм та засобів для його здійснення.

Виклад основного матеріалу. Нами встановлено, що процес професійної адаптації є не стихійним, а педагогічно керованим та динамічним. Опитування студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня показало, що майже всі опитані студенти (91 %) погоджуються з твердженням щодо необхідності створення педагогічних умов професійної адаптації у процесі педагогічної практики.

Під психолого-педагогічним супроводом професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів у процесі проходження практики розуміємо цілеспрямований процес аналізу, розвитку та корекції педагогічної діяльності практиканта на етапі його входження у професійне середовище.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу в процесі педагогічної практики спрямовано на виконання таких завдань: виявлення професійних якостей студентів у процесі виконання завдань практики; створення сприятливого освітнього середовища; попередження виникнення у практикантів проблемних ситуацій та труднощів; сприяння налагодженню міжособистісних взаємин практиканта з учнями, вчителем, батьками учнів, іншими практикантами, адміністрацією бази практики, окремими вчителями та педагогічним колективом у цілому; підвищення мотивації до проходження педагогічної практики.

Форми здійснення психолого-педагогічного супроводу в процесі педагогічної практики. Реалізація психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики передбачає індивідуальне та групове наставництво та відбувається шляхом закріплення за кожним студентом керівника-викладача практики від закладу вищої освіти, який є досвідченим фахівцем з початкового навчання та зможе надати кваліфіковану допомогу практиканту. Одним із основних напрямів діяльності викладача, призначеного від ЗВО для безпосереднього керівництва практикою, є сприяння професійній адаптації студентів-практикантів та діагностика її результативності. Серед завдань викладача-керівника практики є передавання студентам педагогічного досвіду, підтримка професійного становлення майбутнього вчителя, формування у практикантів належних особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективної діяльності у ролі вчителя.

Чинне законодавство до певної міри повертає систему наставництва в освіті через запровадження педагогічної інтернатури. Так, у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) зазначено, що педагогічна інтернатура – це «система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності». Педагогічна інтернатура має реалізуватися через здійснення таких заходів, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності педагогічного працівника, який не має досвіду професійної діяльності протягом першого року роботи, зокрема (стаття 23): «супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо)» [1].

Управління професійною адаптацією в ході психолого-педагогічного супроводу полягає у детальному інформуванні студента про базу практики, про освітній процес в цьому закладі, а також в організації взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу. Водночас при проходженні педагогічної практики за здобувачем також закріплюється керівник від бази практики, який фактично стає наставником практиканта в цій установі.

На нашу думку, важливим є те, щоб заклади вищої освіти і заклади загальної середньої освіти, які є базами для проходження студентами педагогічної практики і водночас потенційними роботодавцями, ефективно взаємодіяли між собою щодо управління діяльністю майбутніх учителів на умовах партнерства.

Необхідним є як ретельний добір шкіл, які будуть базовими для практичної підготовки студентів, так і добір керівників від бази практики вже безпосередньо у школі. Серед вимог до закладів освіти, що виступають базами практики, є не лише належний рівень матеріально-технічного забезпечення, але і високий рівень професійної майстерності педагогічного колективу школи, оскільки саме власний приклад успішного шкільного вчителя, який буде керівником практики від базового закладу, створить сприятливі умови для професійної адаптації майбутнього фахівця. Важливою складовою педагогічного супроводу професійної адаптації, який здійснює призначений базою практики керівник-наставник майбутнього вчителя, є створення ефективного професійного адаптивного середовища. Вивчення перспективного педагогічного досвіду посідає особливе місце в генезі розвитку практичної підготовки майбутніх учителів. Важливим є чітке усвідомлення керівником від бази практики мети кожного виду педагогічної практики та вмінь, якими студенти повинні оволодіти під час проходження того чи іншого виду практики. Доцільним вважаємо не лише розуміння керівником, призначеним базою практики, поставлених перед студентами завдань педагогічної практики, а також його безпосередня участь у визначенні цих завдань на етапі розроблення програми практики.

Психолого-педагогічний супровід передбачає організовану взаємодію суб'єктів професійної діяльності – майбутнього вчителя початкових класів, викладача-керівника та керівника від бази практики. Зазначена взаємодія спрямована на надання допомоги студентам-практикантам у переході з одного на інший рівень професійної адаптації. Згідно з визначенням поняття «педагогічна взаємодія», поданим О. Матвієнко, вона виступає «детермінованим освітньою ситуацією, опосередкованим соціально-психічними процесами зв'язком суб'єктів освіти, що веде до кількісних і/або якісних змін якостей і станів цих суб'єктів» [2, с. 44]. Ця дефініція становить основу до розкриття сутності професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики. На думку О. Легун, «одним із найважливіших напрямів оптимізації педагогічної взаємодії є підготовка до неї самих суб'єктів, формування у них готовності та здатності організовувати взаємодію на найвищому – суб'єкт-суб'єктному рівні» [3, с. 2], що передбачатиме рівноправність суб'єктів взаємодії – викладачів і студентів та особистісну орієнтованість. Так, закріплений викладач-керівник практики, який здійснює психолого-педагогічний супровід студентів-практикантів, є суб'єктом, що супроводжує професійне становлення студентів та їхню професійну адаптацію.

Входження практиканта у сферу професійної діяльності можна умовно поділити на

декілька етапів: ознайомчий, основний, підсумковий. На першому, ознайомчому, етапі безпосередній керівник практики має з'ясувати ті важливі фактори, які можуть впливати на успішність його адаптації як позитивно, так і негативно. До таких факторів можна віднести найбільш виражені риси і якості характеру, домінуючі психоемоційні стани, рівень знань та досвіду тощо. Під час проходження основного етапу практики головне завдання керівника практики полягає у спільному плануванні діяльності, концентрації уваги практиканта на дотриманні дисципліни, наданні порад та рекомендацій для упередження можливих помилок, що пов'язані з неадекватною самооцінкою своїх можливостей, тощо.

Зміст психолого-педагогічного супроводу професійної адаптації студентів у процесі педагогічної практики має реалізовуватися в [4, с. 55]:

- оцінюванні реального рівня його професійної адаптованості;
- наданні допомоги у підвищенні професійної майстерності практиканта;
- сприянні розвитку внутрішньої професійної мотивації майбутнього вчителя початкової школи;
- профілактиці виникнення труднощів та кризи, що виникає внаслідок невідповідності професійних очікувань і реальної професійної дійсності у процесі педагогічної практики, допомога у її подоланні;
- попередженні виникнення професійного вигорання тощо.

Водночас психолого-педагогічний супровід у процесі педагогічної практики вимагає цілеспрямованого педагогічного стимулювання мотивації практикантів до професійної діяльності, особливо у ході спостереження за діяльністю вчителя-практика, коли у практиканта починає формуватися власне ставлення до цієї професії у реальному виробничому середовищі. Це, у свою чергу, стає передумовою успішної професійної адаптації майбутніх учителів.

Психолого-педагогічний супровід майбутнього вчителя початкових класів у процесі проходження ним педагогічної практики можна реалізувати шляхом створення ситуації успіху, що може забезпечити кожному студенту можливість уявити власні перспективи в обраній професії, чітко зрозуміти власні уявлення про свої професійні якості, рівень сформованості фахових компетентностей, дослухатися до власних почуттів і думок [5, с. 124].

На нашу думку, з метою найбільшої ефективності педагогічної практики в аспекті професійної адаптації майбутніх учителів початкових класів її варто проводити на кожному навчальному курсі. Так, проведення практики в освітніх закладах Європи відбувається «з дотриманням принципу неперервності, що, у свою чергу, спричинює організацію практики як системи, складники якої реалізуються на кожному році студентського навчання» [6, с. 135].

Виробнича педагогічна практика, що відбувається на 4 курсі навчання майбутніх учителів початкових класів, передбачає найбільшу самостійність практикантів у власній професійній діяльності порівняно з іншими видами практики. Це, звичайно, є логічним, проте створює ряд ризиків щодо професійної адаптації майбутнього вчителя початкових класів. Вважаємо, що під час виробничої практики психолого-педагогічний супровід зі сторони викладача-керівника та керівника від баз практики має бути максимально цілеспрямованим та активним, не зменшуючи самостійності студентів під час проведення уроків та в позаурочній діяльності. Таку самостійність можливо забезпечити, застосовуючи особистісно орієнтований підхід при організації практичної підготовки студентів, за якого психолого-педагогічний супровід спрямований на особистість студента, задоволення його освітніх потреб, передбачає забезпечення свободи його суджень і дій, надання йому педагогічної підтримки.

При наданні адаптаційної підтримки в ході психолого-педагогічного супроводу практики керівникові доречно використовувати такі вислови: «Не сумнівайся у позитивному результаті», «Тільки ти міг би...», «У тебе обов'язково вийде...», «Можливо краще почати з...», «Найбільше тобі вдалося...». За І. Лученцовою, ця підтримка поділяється на такі етапи: 1) діагностичний (визначається проблема; 2) пошуковий (відбувається спільний пошук причин і шляхів їх вирішення, обговорюються можливі наслідки); 3) проєктувальний (відбувається розділення функцій за вирішенням проблеми, намічаються шляхи взаємодії); 4) діяльнісний (діє сам практикант, а керівник схвалює, захищає і корегує його дії); 5) рефлексивний

(обговорюються попередні етапи діяльності, з'ясовується, наскільки вирішена проблема) [4, с. 156–157].

На нашу думку, близьким до процесу наставництва, що здійснює призначений кафедрою керівник під час психолого-педагогічного супроводу в процесі проведення практики майбутніх учителів початкових класів, є педагогічний коучинг. Адже діяльність керівника практики спрямовується на те, щоб на допомогти студентам зрозуміти власні здібності у процесі виконання завдань практики та навчитися їх найбільш оптимально використовувати у власній професійній діяльності. Зазначене і є метою педагогічного коучингу згідно з дослідженням О. Петренка [7, с. 64].

Дослівно «коучинг» у перекладі (з англ. – to coach) означає «тренувати». Власне, поняття «коучинг» нещодавно ввійшло до педагогічного поняттєвого апарату зі сфери психології та бізнесу переважно для означення діяльності, пов'язаної з консультуванням, наставництвом. За висловленням С. Романової, коучинг – це «взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять» [8, с. 83].

Метою коучингу в освіті є «розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента, розвиток особистості через делегування відповідальності, досягнення високого рівня відповідальності й усвідомлення у всіх учасників коучингу» [8, с. 84]. В основі коучингу лежить взаємодія, спрямована на мотивацію та натхнення студентів, стимулювання їх до творчого пошуку вирішення завдань практики. На відміну від наставництва особа, яка здійснює педагогічний коучинг, має володіти техніками проведення тренінгів.

Коуч не дає практикантам чітких рекомендацій та інструкцій, він допомагає відшукати власні шляхи до вирішення педагогічних ситуацій у процесі педагогічної практики. При цьому важливим є те, що студент сам приймає рішення та несе відповідальність за свої дії та результат цих дій. Нами встановлено, що технологію педагогічного коучингу доцільно застосовувати у процесі психолого-педагогічного супроводу саме на етапі виробничої практики на 4 курсі, оскільки технологія коучингу спрямована на подолання проблеми низької мотивації студентів, саме її застосування приводить до підвищення рівня професійної адаптації майбутнього учителя початкових класів у процесі педагогічної практики.

За результатами анкетування студентів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня з'ясовано, що більшість респондентів (67,37 %) висловились щодо важливості та необхідності здійснення психолого-педагогічного супроводу студентів початкових класів для власної професійної адаптації у процесі проходження педагогічної практики. Результати відповідей студентів на основі запропонованого переліку педагогічних умов професійної адаптації (з можливістю обрати кілька варіантів) відображено на рис. 1.

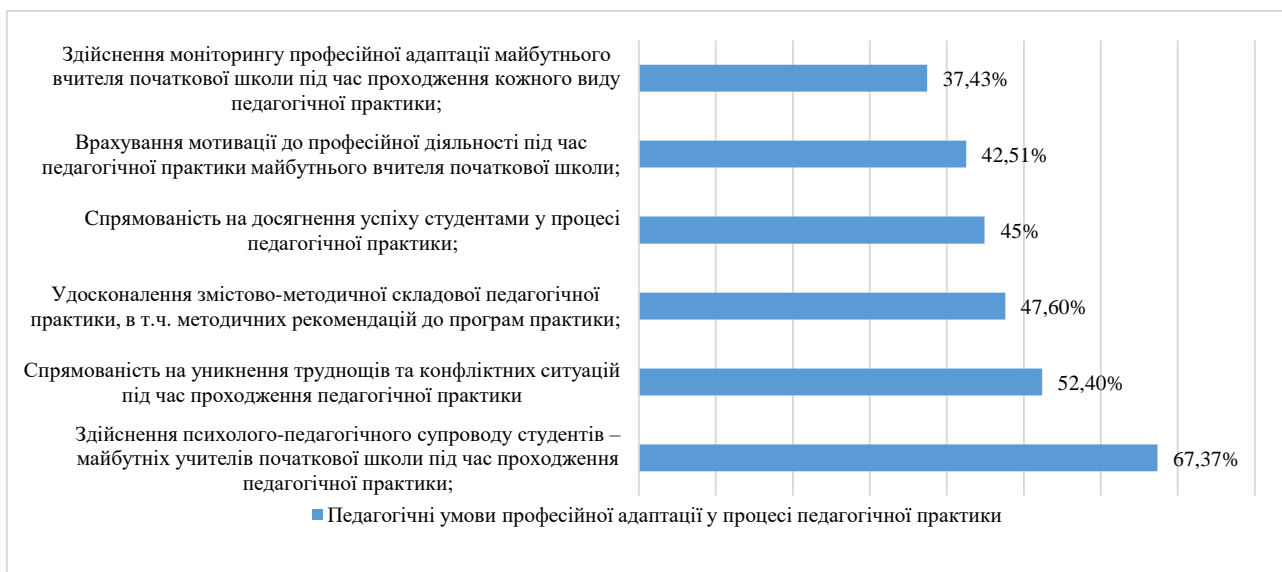


Рис. 1. Педагогічні умови професійної адаптації в процесі педагогічної практики

Висновки. Здійснення психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики спрямовано на: виявлення професійної мотивації студента та, за необхідності, вчасне стимулювання її з метою вироблення у практиканта ціннісного ставлення до професійної діяльності; виявлення та подолання у практиканта психолого-педагогічних бар'єрів, труднощів та попередження педагогічних конфліктів; розкриття фізіологічних та психологічних ресурсних можливостей студентів та виявлення їхніх професійних якостей.

Таким чином, педагогічний супровід майбутнього вчителя початкової школи на етапі його первинної професійної адаптації у процесі педагогічної практики необхідно спрямовувати на створення умов гармонійного професійного розвитку, завдяки формуванню позитивного ставлення та готовності до професійної діяльності, успішному освоєнню студентом професійної ролі вчителя.

Перспективою подальшого дослідження розглядаємо розроблення методичних рекомендацій до здійснення психолого-педагогічного супроводу в процесі педагогічної практики.

Список використаної літератури

1. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 року № 463-IX: станом на 01.08.2020 р. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/46320?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%82%D1%83#w1_2 (дата звернення: 11.11.2020).
2. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 384 с.
3. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.
4. Лученцова І. С. Адаптація до професійної діяльності студентів педагогічного коледжу в процесі педагогічних практик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 342 с.
5. Кипиченко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 311 с.
6. Мієр Т., Бондаренко Г. Практичні аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах євроінтеграції. *Освітологічний дискурс*. 2020. Вип. 1. С. 131–142. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.11>.
7. Петренко О. Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1(93). С. 62–66.
8. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.

REALISATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL ADAPTATION

Zamiatna Oksana

Head of Students' Practice and Employment of the Scientific and Methodological Center
for Standardization and Quality of Education Department
Borys Grinchenko Kyiv University

Introduction. *The article considers aspects of psychological and pedagogical support of future primary school teachers during pedagogical practice. In particular, the question of its impact on the professional adaptation of students to the environment of general secondary education is raised.*

The purpose of the article is to reveal the content of psychological and pedagogical support of students – future primary school teachers in the process of pedagogical practice as an important pedagogical condition for their professional adaptation, the establishment of basic forms and means for its implementation.

Methods. *The following methods were used for the purpose realization – analysis and generalization of scientific literature, questionnaire, systematization and generalization of the studied information.*

Results. *The views of students on the need for special pedagogical conditions for their*

professional adaptation in the process of pedagogical practice were clarified. The essence and content of psychological and pedagogical support were specified, the main ways of its realization and forms of realization were summarized; the tasks of accompanying future primary school teachers, which is aimed at improving the level of their professional adaptation, were identified. The main requirements for educational institutions, which are the base of practice for future primary school teachers, were indicated. It has been determined that psychological and pedagogical support of students in the process of practice is realized by appointing mentors to students who analyze, develop and regulate the pedagogical activities of the future teacher at the stage of his entry into the professional environment. It has been established that psychological and pedagogical support provides for the organized interaction of the future primary school teacher, the mentor of the higher educational institution and the mentor from the base of practice.

Originality. *The scientific significance of the study results is to highlight the importance of correctly providing psychological and pedagogical support to future primary school teachers in the process of pedagogical practice for their successful professional adaptation.*

Conclusion. *Therefore, pedagogical support of future primary school teachers at the stage of their initial professional adaptation in the process of pedagogical practice should be aimed at creating conditions for harmonious professional development, through the formation of a positive attitude and readiness for professional activity, successful mastering of the professional role of a teacher.*

Key words: *base of practice; primary school teacher; mentor of practice; pedagogical practice; pedagogical interaction; professional adaptation; psychological and pedagogical support; professional training.*

References

1. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX [Law of Ukraine On Complete General Secondary Education from 16.01.2020 № 463-IX]. zakon.rada.gov.ua. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%82%D1%83#w1_2 [in Ukrainian].
2. Matvijenko O. (2009). *Pidhotovka maibutnix uchyteliv do pedahohichnoi vzaємodii* : monohrafiia [Preparation of future teachers for pedagogical interaction : monograph]. Kyiv : NPU Dragomanova, 384 [in Ukrainian].
3. Lehun O. (2005). *Rozvytok u pedahohiv orіentatsii na subiekt-subiektnu vzaємodiiu u protsesi pislіadypnomnoi osvity* [Development of teachers' orientation on subject-subject interaction in the process of postgraduate education]: Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv, 20. [in Ukrainian].
4. Luchencova I. (2015). *Adaptatsiia do profesiinoi diialnosti studentiv pedahohichnogo koledzhu v protsesi pedahohichnykh praktyk* [Adaptation to the professional activity of students of pedagogical college in the process of pedagogical practices]: Candidate's thesis. Kharkiv, 342. [in Ukrainian].
5. Kupychenko N. (2016). *Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi pedahohichnoi praktyky* [Formation of communicative competence of future primary school teachers in the process of pedagogical practice]: Candidate's thesis. Kyiv, 311. [in Ukrainian].
6. Miier T., Bondarenko H. (2020). *Praktychni aspekty profesiinoi pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh yevrointehratsii* [Practical aspects of the primary school teacher professional training under the conditions of european integration]. *Osvitolohichni dyskurs*, 1 (28), 131–142. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.11> [in Ukrainian].
7. Petrenko O. (2018) *Pedahohichni kouchynh u diialnosti vchytelia v konteksti realizatsii kontseptsii «Nova ukrainska shkola»* [Pedagogical coaching in the activities of teachers in the context of the implementation of the concept of «New Ukrainian School»]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 1(93), 62–66. [in Ukrainian].
8. Romanova S. (2010) *Kouchynh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti* [Coaching as a new technology in vocational education]. *Visnyk Natsionalnogo aviatsiinoho universytetu – Bulletin of the National Aviation University*, 3, 83–86. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 21.12.2020 р.

УДК 378.113

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-44-49

АДАПТИВНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ УСТАНОВАМИ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРНЕТ–ОСВІТИ

Луценко Григорій Васильович

доктор педагогічних наук, професор

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: gr1974@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-5100-8748

Researcher ID: N-3490-2014

У рамках цього дослідження розглядається сучасний стан вищої освіти та обговорюються основні зміни у фінансовому, технологічному та конкурентному середовищі. Представлено теорію адаптивного лідерства та обговорено її придатність до мінливого світу вищої освіти. Показано, що онлайн-керівники є успішними агентами змін у своїх освітніх установах. Доведено, що студенти які мали досвід онлайн-навчання, швидше за все, не будуть продовжувати навчання у будь-якому закладі вищої освіти, якщо вони не зможуть зареєструватися для навчання на онлайн-програмі навчального закладу.

Ключові слова: адаптивне управління, освітня установа, заклад вищої освіти, інтернет-освіта.

Постановка проблеми. Основними викликами сьогодення для освітніх установ є зміни у фінансовому, технологічному та конкурентному середовищі. Ці виклики включають підвищення вартості навчання, зменшення державної підтримки, зменшення регіональної гегемонії, спричиненої технологічним прогресом, збільшення конкуренції студентів та попит студентів на більшу гнучкість освітнього процесу та послуги які надають ці освітні установи. Багато керівників таких інституцій звертаються до Інтернет–освіти як способу поліпшення фінансового стану своєї установи. При цьому виникають проблеми сприйняття онлайн–освіти як здобувачами освіти так і викладачами, а також слід враховувати її вплив на інституційну інфраструктуру, політику та процеси у навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно проведеного Міністерством освіти США опитування виявлено парадокс: важливість вищої освіти для якості життя людини ніколи ще не була такою суттєвою, і поряд з цим вища освіта ніколи ще не була такою складнодоступною [1]. У роботі [2] доведено, що майже половина студентів, які починають навчання у коледжі, не закінчують навчання протягом шести років. У сучасній економіці потреба в коледжній освіті більша, ніж будь–коли, оскільки випускники коледжів зі ступенем бакалавра у середньому заробляють на 66 % більше, ніж ті, хто має лише диплом середньої школи, і рідше стикаються з безробіттям. Carnevale A.P. [3] зазначає, що особа, яка має вищу освіту, заробляє приблизно на 1 мільйон доларів більше, ніж особа без такої освіти. Автори роботи [4] доводять, що державна політика практично всіх країн світу культивує необхідність отримання вищої освіти максимальною кількістю громадян, завдяки загальній думці, що роботодавці потребуватимуть освіченої робочої сили для забезпечення потреб економіки. Однак у роботах [5, 6] стверджують, що навіть після значних інвестицій в освіту, максимальна премія Pell Grant покриває лише близько 30% вартості чотирирічної програми навчання. Стан економіки, коли в державній скарбниці залишається менше фінансів, щоб допомогти фінансувати вищу освіту, акцентує проблему – як дозволити собі освіту, самим студентам та навчальним закладам, які вони прагнуть відвідувати. Через вищезазначені сили у середовищі вищої освіти, включаючи державні бюджети та технологічний прогрес, багато державних закладів вищої освіти перебувають під фінансовим стресом [5]. Керівництво в цих закладах досить часто звертається до онлайн–освіти як способу розширення кількості студентів та мінімізації нових капітальних вкладень [7].

Метою нашого дослідження є аналіз адаптивних підходів до управління освітніми установами у період трансформації системи надання освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Авторами статті [7] вказано на приклади, коли затребувана Інтернет–освіта розширила контингент студентів багатьох навчальних закладів,

тоді як заклади, що відстають у розвитку Інтернету, цілком можуть зазнати негативних наслідків у вигляді зменшення кількості зарахованих абітурієнтів Christensen С. зв'язує це явище зі своєю теорією «руйнівних інновацій» [8], де нові технології або винаходи з очевидними перевагами можуть зменшити попит на більш традиційні процеси. У деяких випадках розвиток успішних програм здобуття освіти з використанням технологій електронного навчання може означати стабілізацію інституційних бюджетів та подальше сприяння розвитку освітньої установи [9]. Luzer D. [10] відзначає випадки коли наглядові ради навчальних закладів пропонують звільнити керівництво, зокрема через відсутність прогресу у прийнятті стратегій інтернет–освіти в університеті.

Слід враховувати, що оскільки парадигми викладання та очікування студентів при навчанні через інтернет–технології зовсім інші, ніж у традиційних програмах [11] то існує інерція, сила, яка відштовхує від змін, підтримує статус–кво і виступає проти прийняття змін у політиці та структурах закладів вищої освіти. Проведене нами дослідження підтверджують, що опір викладачів онлайн–освіти може бути досить сильним, оскільки ставить під сумнів її якість та можливість належного підсумкового контролю.

Fullan M. [12] зазначає, що для успішних змін необхідні зміни стилю керівництва. Некоректний стиль управління може призвести до зворотних наслідків та спричинити зриви, погіршити рівень можливості змін в установі. Однак кілька дослідників виявили, що необхідні компетенції для онлайн–управління ще не були чітко визначені [13–15]. За словами Allen, I., та Seaman, J., частка керівників, які вважають, що інтернет–освіта має вирішальне значення для довгострокової стратегії їхнього закладу, зросла з 48,8% у 2002 році до 70,8% у 2015 році [16]. Досить сильним поштовхом розвитку інтернет–освіти є пандемія спричинена COVID–19.

Якщо у 2015 році лише приблизно 30% усіх студентів, які навчаються у закладах вищої освіти отримували її через онлайн–освіту, то у 2020 році ця частка виросла до 90–95%. Однозначною перевагою інтернет–освіти, особливо для студентів, є її гнучкість, зокрема здатність навчатись у своєму темпі, прискорене вивчення курсів та багаторазовий їх старт за рік [17]. Ми живемо в епоху вічних змін і в цьому кліматі змін вища освіта має проблеми через невідповідність суспільним вимогам, тому її постійно просять підвищувати ефективність та якість [18]. Часто керівники закладів освіти стверджують, що багато з сьогоdnішніх установ не готові досягти успіху в цифрову еру, посилаючись на негнучкість процесів та систем і відсутність розуміння перетворень, необхідних у всіх аспектах установи, а не лише в ІТ системі та системі дистанційного навчання [19].

Проведене нами дослідження підтверджує, що студенти переважно зацікавлені у прискореному вивченні курсів. Також ми маємо відмітити тенденцію, що студенти які мали досвід онлайн–навчання, швидше за все, не будуть продовжувати навчання у будь–якому закладі вищої освіти, якщо вони не зможуть зареєструватися в онлайн–програмі. З іншого боку успішному розвитку інтернет–освіти заважає нездатність переконати свою найважливішу аудиторію – викладачів закладів вищої освіти – у своїй цінності. Відсутність сприйняття онлайн–роботи серед викладачів не продемонструвала суттєвих змін протягом десятиліття – результати досліджень проведених п'ять чи десять років тому, практично однакові з поточними результатами. З огляду на зростаючу важливість інтернет–освіти для сучасних здобувачів освіти, надзвичайно важливо, щоб заклади освіти підтримували інтернет–освіту та знаходили способи підтримати попит на гнучкість, яку пропонує ця форма надання освітніх послуг.

Інтернет–освіта це «руйнівна інновація». Цей термін було введено [20] в Гарвардському бізнес–огляді 1995 року. У ньому автори описують часто повторювані сценарії в бізнесі, коли сильні та домінуючі ринки бізнесу продовжують прагнути догодити своїй клієнтській базі вищого рівня, постійно рухаючись вгору по ринку, що врешті–решт залишає прогалину на нижньому рівні ринку для нових технологій, які мають вийти на ринок і зайняти частку ринку за допомогою інноваційних технологій. Автори наводять такий приклад, як мобільний телефон, що практично знищив наземну лінійну телефонію. Аналізуючи роботи [7] та опираючись на власний управлінський досвід можемо стверджувати, що ринок вищої освіти як в Україні так і в усьому світі в цілому дозрів для серйозних змін, спричинених інтернет–

освітою, яку пропонують навчальні заклади. Можемо стверджувати, що заклади вищої освіти застаріють, якщо вони не приймуть змін менталітету та культури та не переглянуть свої принципи роботи, щоб зменшити втрати контингенту, мінімізувати фінансові витрати, частково шляхом усунення не популярних та менш критичних освітніх програм, а відповідно і кафедр, підвищення якості інших академічних програм та охопити їх інтернет–освітою всебічно.

Але повторимося, що заклади вищої освіти страждають від інерції [21, 22], і впровадження змін у них є складним процесом [23, 24]. Однак, зміни в цих установах повинні відбутися, інакше багато установ зазнають невдачі і зникнуть з ринку надання освітніх послуг [7]. Beaudoin, M. [13] доводив, що необхідно вибудувати ефективне керівництво дистанційною освітою. Він стверджував, що це вже не питання, як і коли розглядати дистанційну освіту; це потрібно робити зараз, і це питання того, як найкраще вибудувати стратегію розвитку свого навчального закладу. Зазвичай ми маємо традиційну організаційно–управлінську структуру закладу вищої освіти, залишаючи досить мале поле для маневру керівнику, який відповідає за інтернет–освіту. Він має мало безпосереднього впливу та інші підрозділи установи, з якими є потреба співпрацювати для забезпечення якісного надання послуг у форматі інтернет–освіти. Ми повністю поділяємо думку висловлену у роботі [25] де стверджується, що теорія адаптивного управління повинна у повній формі застосовуватися до нагальних проблем управління вищою освітою, де установи постійно вдосконалюють свої послуги та політику, щоб стати більш привабливими для «нетрадиційних» студентів. Можемо стверджувати, що освітні установи повинні навчитися бути більш адаптивними та конкурентоспроможними, щоб залишатися «в живих». Питання полягає не в тому, чи рухатися вперед із інтернет–освітою, а в тому, як ефективно рухатися вперед. І останні 10–15 років дослідження лише впевнюють нас у цьому твердженні.

Вперше теорію адаптивного управління запропоновано у роботі [26] де адаптивне лідерство визначено як практику мобілізації людей для розв’язання складних викликів та розвитку. У подальшому це означення було уточнено і на сьогодні воно звучить наступним чином – адаптивне управління – це ітераційний процес, що включає три ключові дії: (1) спостереження за подіями та закономірностями навколо вас; (2) інтерпретація того, що ви спостерігаєте (вироблення численних гіпотез про те, що насправді відбувається); та (3) коригування процесів на основі спостережень та інтерпретацій для розв’язання адаптаційного завдання, яке ви визначили. Адаптивне управління в достатній мірі розкриває свій потенціал, коли декілька керівників виконують завдання та ділять відповідальність за їх виконання. За Owens, R. [27], освітні організації сьогодні стикаються з вимогами майже постійних змін у розв’язанні дуже складних, часто незрозумілих та неоднозначних проблем та отримання результатів, які є невизначеними. Заклади вищої освіти – це надзвичайно інертні організації, які роблять розв’язання проблем складним для них [7, 21]. Не будемо забувати, що це установа, що стикається з серйозними фінансовими проблемами, де існує нагальна потреба вдосконалити підприємницький підхід та прийняти нові цифрові методи навчання [7, 13, 22]. Щоб залишатися конкурентоспроможними установам потрібно адаптуватися до зростаючої конкуренції за студентів та до дедалі складніших процесів просування себе та надання цифрових послуг. Тому ми пропонуємо задіяти адаптивне управління, намагаючись вирішити складні адаптаційні завдання, з якими ми стикаємось у вищій освіті. Складні проблеми, з якими стикається освіта, вимагають рішень, що створюються багатьма зацікавленими сторонами в процесі спільної роботи. Ця культури спільної роботи та колективна ефективність у розробці рішень, у свою чергу, вимагають адаптивного керівництва. Завдяки розвитку потужних спільних структур та процесів, адаптивні керівники виходять за межі розподільчого керівництва до більш ефективного стилю керівництва, необхідного для розв’язання дедалі складніших адаптаційних проблем в освіті. Слід пам’ятати що постійний успіх та майбутнє інтернет–освіти залежать від ефективного керівництва. Можемо стверджувати, що лідери онлайн та безперервної освіти в сучасних кампусах є агентами змін, і як такі, вони повинні розуміти лідерські підходи, які працюють в умовах, що постійно змінюються. На нашу думку лідери онлайн–освіти знаходяться в положенні, яке вимагає нового типу керівництва в старому

середовищі, що вимагає здатності по-іншому дивитись на вищу освіту. Вважаємо що управління інтернет-освітою – це сукупність поглядів та поведінки, що створюють умови для інноваційних змін, які дозволяють людям та організаціям ділитися своїм баченням та рухатись у їх напрямку, а також сприяють управлінню та операціоналізації ідей. Для цього необхідно визнати необхідність ефективного дистанційного керівництва, а також вжити заходів для адекватної підготовки та керівництва дистанційними керівниками при плануванні та реалізації продуманих дистанційних програм.

Висновки. Хоча адаптивне лідерство – не єдина теорія лідерства, яка була зв'язана з дистанційною та онлайн-освітою, вона обіцяє допомогти керівникам в галузі інтернет- та безперервної освіти у розв'язанні складних проблем системних змін в освітніх середовищах. Враховуючи складні фінансові перспективи для багатьох закладів вищої освіти у майбутньому, постійну зміну вимог та зростаючу вибірковість студентства у пошуку пропозицій вищої освіти, які є для них, пошук шляхів керівництва установами шляхом змін, необхідних для обслуговування цих груп населення, є критичним для виживання установ у довгостроковій перспективі. Отже, зважаючи на роль, яку керівники інтернет-освіти відіграють у необхідних змінах, сучасним керівникам важливо знайти лідерські підходи, які працюють у сучасній вищій освіті. У цьому дослідженні основну увагу ми присвятили розумінню підходів, через які керівники в інтернет- та безперервній освіті в університетських містечках успішно можуть впровадити зміни в політику та практику установ, з метою їх розвитку в рамках мінливих вимог та умов нової ери цифрової вищої освіти.

Список використаної літератури

1. U.S. Department of Education. Fact Sheet: Focusing Higher Education on Student Success. [Press Release] 2015. Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/fact-sheet-focusing-higher-education-student-success> (дата звернення 15.12.2020)
2. Snyder, T. D., Dillow. Digest of Education Statistics 2013. *National Center for Education Statistics*, 2015. NCES P. 015- 011.
3. Carnevale, A. P. The Economic Value of College Majors Executive Summary 2015. *Georgetown University Center on Education and the Workforce*, McCourt School of Public Policy. 2015. P. 1-44.
4. Finnie, R., Wismer, A., & Mueller, R. E. Access and Barriers to Postsecondary Education: Evidence from the Youth in Transition Survey. *Canadian Journal of Higher Education*, 2015. 45(2). P. 229-262.
5. Mortenson, T. G. State Funding: A Race to the Bottom. 2012. Retrieved from <http://www.acenet.edu/the-presidency/columns-and-features/Pages/state-funding-a-race-to-the-bottom.aspx> (дата звернення 06.12.2020)
6. DeBot, B., & Reich, D. House Budget Committee Plan Cuts Pell Grants Deeply, Reducing Access to Higher Education. Center on Budget and Policy Priorities. 2015. P. 134-172
7. Christensen, C., & Eyring, H. The innovative university changing the DNA of higher education from the inside out (1st ed., Jossey-Bass higher and adult education series). San Francisco: Jossey-Bass. 2011, 963p.
8. Christensen, C. The innovator's dilemma when new technologies cause great firms to fail (The Management of innovation and change series). Boston, Mass.: Harvard Business School Press. 1997, 1002p.
9. Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education. 2011. Washington, DC: Center for American Progress. Retrieved from http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2011/02/pdf/disrupting_college.pdf (дата звернення 12.12.2020)
10. Luzer, D. What the UVA Firing Was Really About. *Washington Monthly*. 2012. Retrieved from http://www.washingtonmonthly.com/college_guide/blog/what_the_uva_firing_was_really.php# (дата звернення 12.12.2020)
11. De Freitas, S., & Oliver, M. Does E-learning Policy Drive Change in Higher Education?: A case study relating models of organizational change to e-learning implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2005. 27(1), P. 81- 96.
12. Fullan, M. The new meaning of educational change. Routledge. 2007. 467p.
13. Beaudoin, M. F. Distance education leadership: An essential role for the new century. *The Journal of Leadership Studies*, 2002, 8(2), P. 131–144.
14. Coleman, N. J. (2016). An Exploration of the Role of Leadership Behaviors and Ambidexterity in Online Learning Units (Doctoral dissertation, THE GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY). 2016, P. 187-192
15. Nworie, J. Applying leadership theories to distance education leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(4), 2012. Retrieved from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter154/ApplyingLeadershipTheoriestoDistanceEducationLeadership.pdf> (дата звернення 12.12.2020)
16. Allen, I. E., & Seaman, J. Growing by degrees: Online education in the United States, 2005. 2006, 367p.
17. Clinefelter, D. L., & Aslanian, C. B. Online college students 2014: Comprehensive data on demands and preferences. Louisville, KY: The Learning House, Inc. 2014, 965p.

18. Kretovics, M. Business practices in higher education a guide for today's administrators. New York, NY: Routledge. 2011, 1043p.
19. McCusker, C., & Babington, D. The 2018 Digital University: Staying Relevant in the Digital Age. PWC: Talking Points. 2015, 834p.
20. Bower, J., & Christensen, C. Disruptive technologies: Catching the wave. Harvard Business Review, 1995, 73(1), 43p.
21. Bowen, W. G. Higher education in the digital age. Princeton, N.J.: Princeton University Press. 2013, 716p.
22. Martin, J., & Samels, J. E. Turnaround: leading stressed colleges and universities to excellence. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 2009. 1127p.
23. Buller, J. L. Change leadership in higher education [e-book] a practical guide to academic transformation (First edition. ed.). San Francisco: San Francisco: Jossey-Bass. 2015, 689p.
24. Pierce, S. R. On Being Presidential: A Guide for College and University Leaders. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2012, 867p.
25. Linda, M. R., & Lori, A. C. Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. *Leadership & Organization Development Journal*, 2007, 28(4), P.325-335. doi:10.1108/01437730710752201
26. Heifetz, R. A. Leadership without easy answers: Cambridge, Mass Belknap Press of Harvard University Press, 1994. 1181p.
27. Owens, R. G. Organizational behavior in education: Adaptive Leadership and School Reform. Boston, MA: Pearson Education. 2004, 1209p.

ADAPTIVE APPROACHES TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF PROVIDING ONLINE EDUCATION

Lucenko Gregory

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article is concerned with the aspects of «Adaptive Leadership» that are most commonly used by online education leaders in universities where online education plays an important role in enrollment. The paper studies the current state of higher education and the main changes in the financial, technological and competitive environment. It is discussed ways of solving problems in the context of higher education. A number of problems are considered including the rising cost of higher education, state support reduction for public institutions, declining of regional hegemony caused by technological progress, increasing competition for students, and student demand for greater flexibility and services.*

Purpose. *The purpose of this study is to analyze adaptive approaches to the management of educational institutions during the transformation of the system of providing educational services.*

Methods. *The study is based on the analysis and generalization of normative documentation and scientific articles, comparison, systematization and description of educational experience.*

Results. *It presented the reality that many institutional leaders are turning to online education as a way to improve their institution's financial prospects. The challenges of introducing online education were considered, as well as the assumptions and expectations of today's online learners, and also their impact on institutional infrastructure, policies and processes.*

Originality. *The article provides the theory of adaptive leadership, and discussed its applicability to the changing world of higher education. Emergent themes and commonalities in leadership approaches and descriptions were identified and analyzed in the context of adaptive leadership. Based on this analysis, a clearer understanding of the adaptive leadership approaches that are used for change in educational institutions is derived.*

Conclusion. *The analysis showed that online leaders in higher education today use adaptive leadership approaches when they are deal with complex challenges that involve both technological and interpersonal transformation. Online leaders who successfully motivate change use the trust cycle as an ongoing and important component of their efforts. They also use adaptive leadership behaviors when they deal with complex adaptive challenges that are a common component of the online leader's responsibility in large public, research institutions and universities.*

Key words: *adaptive management, educational institution, higher education institution, online education*

References

1. U.S. Department of Education. Fact Sheet: Focusing Higher Education on Student Success. [Press Release] (2015). Retrieved from <http://www.ed.gov/news/press-releases/fact-sheet-focusing-higher-education-student-success>
2. Snyder, T. D., Dillow (2015). Digest of Education Statistics 2013. *National Center for Education Statistics*. NCES, 015- 011.
3. Carnevale, A. P. (2015). The Economic Value of College Majors Executive Summary 2015. *Georgetown University Center on Education and the Workforce*, McCourt School of Public Policy, 1-44.
4. Finnie, R., Wismer, A., & Mueller, R. E. (2015). Access and Barriers to Postsecondary Education: Evidence from the Youth in Transition Survey. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 229-262.
5. Mortenson, T. G. (2012). State Funding: A Race to the Bottom. Retrieved from <http://www.acenet.edu/the-presidency/columns-and-features/Pages/state-funding-a-race-to-the-bottom.aspx>
6. DeBot, B., & Reich, D. (2015). House Budget Committee Plan Cuts Pell Grants Deeply, Reducing Access to Higher Education. Center on Budget and Policy Priorities, 134-172.
7. Christensen, C., & Eyring, H. (2011). The innovative university changing the DNA of higher education from the inside out (1st ed., Jossey-Bass higher and adult education series). San Francisco: Jossey-Bass, 963.
8. Christensen, C. (1997). The innovator's dilemma when new technologies cause great firms to fail (The Management of innovation and change series). Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1002.
9. Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. (2011). Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education. Washington, DC: Center for American Progress. Retrieved from http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2011/02/pdf/disrupting_college.pdf
10. Luzer, D. (2012). What the UVA Firing Was Really About. *Washington Monthly*. Retrieved from http://www.washingtonmonthly.com/college_guide/blog/what_the_uva_firing_was_really.php#
11. De Freitas, S., & Oliver, M. Does (2005). E-learning Policy Drive Change in Higher Education: A case study relating models of organizational change to e-learning implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 81- 96.
12. Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Routledge, 467.
13. Beaudoin, M. F. (2002). Distance education leadership: An essential role for the new century. *The Journal of Leadership Studies*, 8(2), 131-144.
14. Coleman, N. J. (2016). An Exploration of the Role of Leadership Behaviors and Ambidexterity in Online Learning Units (Doctoral dissertation, THE GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY). 2016, P. 187-192
15. Nworie, J. (2012). Applying leadership theories to distance education leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(4). Retrieved from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter154/ApplyingLeadershipTheoriesToDistanceEducationLeadership.pdf>
16. Allen, I. E., & Seaman, J. (2006). Growing by degrees: Online education in the United States, 2005, 367.
17. Clinefelter, D. L., & Aslanian, C. B. (2014). Online college students 2014: Comprehensive data on demands and preferences. Louisville, KY: The Learning House, Inc, 965.
18. Kretovics, M. (2011). Business practices in higher education a guide for today's administrators. New York, NY: Routledge, 1043.
19. McCusker, C., & Babington, D. (2015). The 2018 Digital University: Staying Relevant in the Digital Age. PWC: Talking Points, 834.
20. Bower, J., & Christensen, C. (1995). Disruptive technologies: Catching the wave. *Harvard Business Review*, 73(1), 43.
21. Bowen, W. G. (2013). Higher education in the digital age. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 716.
22. Martin, J., & Samels, J. E. (2009). Turnaround: leading stressed colleges and universities to excellence. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1127.
23. Buller, J. L. (2015). Change leadership in higher education [e-book] a practical guide to academic transformation (First edition. ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 689.
24. Pierce, S. R. (2012). On Being Presidential: A Guide for College and University Leaders. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 867.
25. Linda, M. R., & Lori, A. C. (2007). Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(4), 325-335. doi:10.1108/01437730710752201
26. Heifetz, R. A. (1994). Leadership without easy answers: Cambridge, Mass Belknap Press of Harvard University Press, 1181.
27. Owens, R. G. (2004). Organizational behavior in education: Adaptive Leadership and School Reform. Boston, MA: Pearson Education, 1209.

Отримано редакцією 18.12.2020 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-50-58

ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Петрасова Аліца

доктор педагогічних наук, доктор філософії, доцент кафедри природничо-наукових
та технічних дисциплін педагогічного факультету

Пряшівський університет, Словаччина

e-mail: alica.petrasova@unipo.sk

ORCID ID: 0000-0003-4444-4618

Химинець Анна

докторант педагогічного факультету

Пряшівський університет, Словаччина

e-mail: anjakhiminec@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6437-6355

У статті представлено аналіз та порівняння рівнів критичного мислення серед студентів I курсу магістратури у галузі початкової освіти в Словаччині за допомогою тесту оцінювання критичного мислення Вотсона-Глейзера. Тести використовуються в різних сферах, є перевіреним методом і відіграли важливу роль у багатьох дослідженнях. Зміст тестів ґрунтується на когнітивно-філософському взаємозв'язку підходів до критичного мислення та розглядає його як багатовимірну конструкцію. Підсумком дослідження стануть розроблені стандарти, спрямовані на саморефлексію студентів під час магістерської педагогічної практики. Стандарти визначають, як виглядає якісне навчання і спонукають студентів до постійного вдосконалення своєї практики. Вони сприятимуть обговоренню сучасних навчальних практик у школах, допоможуть формувати високоєфективну освітню культуру та покращать успішність та ангажованість студентів.

Ключові слова: критичне мислення, рефлексивна практика, тест оцінювання критичного мислення Вотсона-Глейзера.

Дослідження є частковим результатом грантового проекту VEGA № 1/0357/18 Здатність критично мислити як детермінант індивідуалізації та диференціації навчання.

Постановка проблеми. У європейському просторі, що розвивається, шкільне навчання вже не розглядається як завершений процес, під ним розуміють початковий етап ціложиттєвої освіти, котрий має забезпечити людину всіма інструментами, необхідними для продовження процесу набуття, створення та застосування знань поза його межами. Одна з головних цілей шкільної освіти – зробити так, щоб школярі стали мислячими особистостями, які розумно сприяють вирішенню проблем суспільства, стають новаторами, приймають рішення та ефективно спілкуються. Щоб досягти цього, школи повинні створити атмосферу, яка сприяє розвитку думки, поглибленої дискусії, обміну думками, переконаннями та особистою філософією. Іншими словами, школи повинні стати інтелектуальними центрами, де інформація (зміст навчання) є вихідною точкою для мислення, а не його результатом.

Ми відносимо критичне мислення (поряд із умінням вирішувати проблем та творчим мисленням) до списку здібностей, що належать до ключових компетентностей учителя. Це набір навичок, коли ми формуємо думку про об'єкт на основі об'єктивної оцінки фактів і не захоплюємось помилками та спотвореннями розуму. Критичне мислення означає оцінювати нову інформацію, приймати судження, оцінювати важливість інформації для ваших потреб та реальних потреб суспільства. Ірраціональний (некритичний) індивід – це загроза для всіх нас у вигляді ірраціональних політиків, підприємців та вчених.

Критичне мислення – це інтелектуальний процес активного оцінювання інформації, отриманої на основі спостережень та досвіду. Результати міжнародних вимірювань PISA (2003–2018) та PІАС (2015) уможливають серйозний висновок про те, що вищі пізнавальні функції, особливо незалежне, оцінювальне та критичне мислення у шкільних умовах (особливо у Словаччині) недостатньо розвинені (див. Kostúrková, 2013, 2016 a, 2016 b). Із цим дефіцитом школярі переходять до університетів.

Перешкодою для розвитку критичного мислення є те, що вчителі ще недостатньо підготовлені до цього завдання. Однак спроби впровадження зарубіжного підходу вказали на те, що педагогам важко відмовитися від усталених концепцій і що їм потрібен досить тривалий час, аби усвідомити кардинально інші вимоги до результатів навчання учнів та студентів.

Ще серйознішим є те, що ті, хто спланував «внесок» критичного мислення, не сприяють його розвитку. Поняття освітньої політики (держави) щодо цілей виховання та освіти у зв'язку з розвитком критичного мислення учнів та студентів формулюються в загальній площині, тому їх часто трактують по-різному. Є й інші причини, що перешкоджають упровадженню критичного мислення в шкільну практику: різні погляди на ефективність та функціонування наявних концепцій (часто без пошуку зв'язку з традицією), відсутність більш широкої професійної та суспільної дискусії, відсутність взаємозв'язку науки, науково-дослідної та освітньої практики, втрата потенціалу фахівців, що дав би можливість освоїти цю сферу на необхідному рівні, невідповідний рівень підготовки та подальшої освіти педагогічних працівників тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У словацькому середовищі відкрито проголошується, що критичне мислення є однією з найважливіших компетенцій XXI століття. Критичне мислення – це очікуваний результат здобуття вищої освіти, й різні його елементи ховаються під назвами значної кількості компетенцій. Попри те, що ідея навчання критичного мислення є сьогодні дуже популярною, мусимо визнати, що методологія його вимірювання недостатньо розроблена в обох країнах.

Невелика частина розвідок, присвячених чіткому вимірюванню здатності критично мислити, може бути пов'язана з тим, що Bartos & Banks (2015) назвали це осмотичною моделлю навчання критичного мислення. Це означає, що студенти повинні набувати елементів критичного мислення під час навчання якимось самі, всмоктуючи його, як клітина засмоктує воду. Однак скільки часу насправді учні приділяють критичному мисленню під час занять і чи їхнє навчання сплановане таким чином, достеменно невідомо.

За кордоном проблемі критичного мислення у вищих навчальних закладах присвячена велика кількість емпіричних досліджень. На жаль, у Словаччині науково-дослідна діяльність у цій галузі проводиться незначною мірою. Рідкісними посиланнями на недоліки критичного мислення окремих груп респондентів є міжнародні тестові огляди та часткові результати досліджень, проведені студентами університету. Більшість наукових досліджень та публікацій стосується теоретичного аналізу питання, а часто – опису застосування конкретних рішень у навчальній практиці. Однак без детальної, об'єктивної та надійної рефлексії словацька система освіти не зможе підвищити якість навчання та пройти шлях до інклюзивної освіти.

Професійні спільноти мало уваги приділяють усебічному вивченню критичного мислення майбутніх учителів. У Словаччині ми знайшли лише одну спробу перевірити програму розвитку критичного мислення студентів педагогічного факультету. Дослідження є важливим елементом розвитку цієї компетентності, а саме вміння ставити запитання. Експеримент проводився на вибраних дисциплінах протягом 13 тижнів у трьох групах (контрольна група 1 – $n = 21$; експериментальна група 1 – $n = 21$; експериментальна група 2 – $n = 20$). Основним висновком було те, що активізацією навчання студентів та систематичними діями можна розвивати вміння ставити запитання [6].

Мета статті. Головною метою статті було ідентифікувати, проаналізувати та порівняти рівень критичного мислення серед студентів педагогічного факультету Пряшівського університету за допомогою тесту оцінювання критичного мислення. Для реалізації ми обрали квантитативно орієнтоване дослідження. Інструментом дослідження був тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА). Ми визначали рівень критичного мислення в студентів відповідно до окремих складових, які вимірює тест критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА).

Виклад основного матеріалу дослідження. Зразок дослідження формувалася із студентів першого курсу магістратури педагогічного факультету Пряшівського університету в Пряшеві (N 92).

Студенти були відібрані у грудні 2018 року випадковим способом. Для підвищення мотивації студентів до участі у дослідженні їм були надані результати тестового оцінювання.

Збір даних здійснювався в рамках стаціонарної форми навчання. Тести проводилися згідно з правилами, визначеними в посібниках. На тестування студентам знадобилося 50 хвилин. При оцінюванні тестів дотримувалися всіх правил, встановлених для використання тестів. Для аналізу даних використовували описову статистику.

Характеристика тесту критичного мислення та його використання. Тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) ґрунтується на розумінні прочитаного та орієнтований на вимірювання компетенції концептуального мислення. Передусім це здатність розпізнавати слабкі аргументи, неправильні думки та припущення, нелогічні висновки та сумнівні судження.

Тест розроблявся та вдосконалювався понад 50 років. Він систематично піддавався декільком послідовним експериментальним аналізам та вдосконаленням, які ґрунтувалися на ретельному розгляді теоретичного підґрунтя та практичного застосування. Першовідкривачем критичного мислення є США. Створені там тести були відкориговані у Великобританії та адаптовані до процедур відбору декількох великих компаній та організацій. Кінцевим результатом є тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера 1990 року (СТА), що містить підтести та елементи, найбільш відповідні концепції критичного мислення. Тест призначений для професійних, управлінських та інших посад вищого рівня. До тесту додаються: посібник, власне тести, бланк та шаблони правильних відповідей.

Тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) складається із серії з п'яти тестових вправ, кожна з яких потребує застосування навичок аналітичного міркування. Такі здібності застосовуються в тесті до тверджень, що становлять широкий спектр письмового та розмовного матеріалу, з яким ми часто стикаємося у повсякденних ситуаціях на роботі чи навчанні. Вправи містять тип інформації, яку ми зазвичай знаходимо в газетах, журналах чи засобах масової інформації, і містять коментарі та твердження, які не варто сліпо сприймати, тобто без критичного оцінювання.

Тест складається з таких п'яти підтестів:

Тест 1 – Судження

Оцінювання обґрунтованості суджень на основі низки фактичних даних.

Тест 2 – Визнання припущень

Ідентифікація невисловлених припущень чи допущень із серії тверджень.

Тест 3 – Дедукція

Визначення, чи дійсно певні висновки виникають з інформації, що міститься у твердженнях.

Тест 4 – Інтерпретація

Зважаючи факти, оцінити обґрунтованість узагальнень та висновків, зроблених із даних.

Тест 5 – Оцінювання аргументів

Розмежування сильних і суттєвих та слабких, нерелевантних аргументів стосовно проблеми.

Тест критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) провокує реакції на два різних типи контенту. Деякі вправи вимагають від кандидата критично оцінювати нейтральні твердження, такі як погода, наукові факти чи експерименти та інші теми, що, як правило, не викликають у людей сильних емоцій. Інші за логічною структурою стосуються політичних, економічних чи соціальних питань, які в багатьох людей викликають сильні емоції та упередження. Суперечливі матеріали були навмисно використані для того, щоб отримати часткову картину здатності особистості критично оцінювати проблеми, які можуть викликати сильні емоції. При інтерпретації тестових балів важливо пам'ятати, що навичок критичного мислення до певної міри можна навчитися. Автори тесту оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) визначають критичне мислення як поєднання ставлень, знань та здібностей.

Аналіз та інтерпретація результатів. Проблему, пов'язану з невітнішим станом рівня розвитку критичного мислення словацьких студентів, необхідно розглядати всебічно. Її витoki в минулому і стосуються давніх тенденцій централізації в освітянській політиці та традиціях інформативного навчання.

Під час виконання тесту критичного мислення ми з'ясували, що деякі студенти мали труднощі з розумінням завдання, хоча на початку тесту був зразок проблемної ситуації. Більшість словацьких студентів не звикла працювати з власною думкою та аргументами. Цікавим і корисним для студентів може бути метод динамічного тестування критичного мислення.

У першій таблиці представлено результати за кожен підтест, загальний бал тесту оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) та отриманий середній показник. Загальний бал тесту всіх 92 студентів сягнув 4080 з 7360 (середній показник – 55,4). Найкращі результати були досягнуті у підтесті оцінювання аргументів (950 балів, середній показник – 64,5), визнання припущень (929 балів, середній показник – 63,1) та інтерпретація (853 бали, середній показник – 58,0). Найгірші результати були у підтестах судження (595 балів, середній показник – 40,4) та дедукція (753 бали, середній показник – 51,2).

Таблиця 1

Описова статистика рівня критичного мислення

Змінна	Описова статистика рівня критичного мислення				
	N	ЗБ	СП	Мін.	Макс.
Судження	92	595	40,4	0	11
Визнання припущень	92	929	63,1	4	15
Дедукція	92	753	51,2	5	12
Інтерпретація	92	853	58,0	2	15
Оцінювання аргументів	92	950	64,5	0	15
Загальна кількість	92	4080	55,4	26	57

N – кількість; ЗБ – загальний бал; Мін. – мінімальна оцінка респондента; Макс. – максимальна оцінка респондента.

Завданням респондентів було перевірити, оцінити та визначити правильність тверджень (1 бал за кожне правильне твердження). Кожен респондент міг досягти 16 балів в окремих підтестах і загалом 80 балів за весь тест. Найчастіше досягнута кількість балів у діапазоні 50–41 балів була зафіксована у 49 учнів (середній показник – 53,3), 23 учні (середній показник – 25,0) набрали балів між 40–26, і лише 20 учнів (середній показник – 21,7) досягли 57–51 балів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація учнів за рівнем критичного мислення

Діапазон досягнутих балів (максимум 80 балів)	Кількість	Середній показник
57 – 51 балів	20	21,7
50 – 41 балів	49	53,3
40 – 26 балів	23	25,0

Костуркова (2017) за допомогою W-GCTA на початку 2015/2016 навчального року досліджувала здатність до оцінювального мислення студентів викладачів навчальних програм

факультету гуманітарних та природничих наук, факультету мистецтв та факультету спорту Пряшівського університету в Пряшеві (2 і 3 курси ОС «Бакалавр»). Тест склали 365 респондентів. Вимірний середній бал становив 43,0 із можливого діапазону 0–80 балів. Респонденти мали мінімальний бал 30 та максимальний бал 56. Отримані результати відповідають нашим вимірам.

Уотсон і Глейзер (2000) представили референтні дані британських студентів (N = 62), у яких середній результат становить 61,4 бала. Наші найкращі студенти із загальним результатом 56 балів (Kosturková, 2017) та 55 балів у нашому дослідженні не досягли навіть 50 % рейтингу Великобританії, що значно нижче за їхній середній показник. Результати обох досліджень показують, що підготовка студентів педагогічних факультетів не спрямована на розвиток вищих пізнавальних здібностей, тобто якість навчання з метою розвитку оцінювального мислення перебуває не на бажаному рівні.

Об'єктивна оцінка нижчої середньої здатності застосовувати вищі когнітивні операції студентів у W-GSTA пояснюється тим, що навчальний заклад не приділяє належної уваги їх розвитку. Це підтверджує також розлогий змістовий аналіз стандарту ефективності, відображений в інформаційних аркушах предметів педагогічно-психологічної підготовки навчальних програм учителя (N = 118). Він показав, що результати навчання переважно орієнтовані на нижчі когнітивні здібності [4].

Дискусія. Є різні причини, через які потрібно перевіряти рівень критичного мислення у студентів 1 курсу магістратури за спеціальністю «Початкова освіта» у Словаччині. По-перше, є можливість виміряти, на якому рівні критичного мислення учень перебуває в конкретний час. По-друге, можна спостерігати розвиток критичного мислення або ефективність навчальних програм, орієнтованих на вдосконалення цієї здатності. Сприйняття того, наскільки важливим є критичне мислення, також може сприяти розробленню нових способів вимірювання цієї здатності. Отримані результати також можуть слугувати розробленню програм розвитку критичного мислення студентів або використовуватись як стимул для подальшого вивчення можливостей прогнозування критичного мислення.

У Словаччині немає поширеного інструменту для оцінювання розвитку критичного мислення в університетах. У процедурах прийому ці установи не включають у свої тести пункти, які мали б хоч якусь міру здатності критичного мислення. Розроблення достатньо всебічного та надійного інструменту для вимірювання критичного мислення виявляється соціально бажаним не лише для самого вимірювання, але й для побудови моделі, на основі якої могли б бути впроваджені елементи розвитку конкретних та чітко визначених навичок, котрі становлять основу критичного мислення.

Ми рекомендуємо використовувати тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера в таких сферах:

Як засіб прогнозування. Це дозволяє оцінити потенційний успіх студента в його майбутній професії вчителя. Критичне мислення відіграє важливу роль у цій професії. Він може бути використаний, зокрема, у процедурах набору.

Як міра ефективності критичного мислення в рамках тренінгових / навчальних програм. Завданням таких програм є розвиток навичок критичного мислення. Наприклад, результати тестування можуть урахуватися при відборі студентів для цих програм.

Як міра ефективності критичного мислення при оцінюванні результатів. Дає об'єктивні докази розвитку здатності критичного мислення в результаті завершеного навчального курсу або тренінгу.

Як засіб психометричного оцінювання. Мова йде про ситуації, в яких знання особливостей критичного мислення індивіда може сприяти успіху будь-якого навчання та розвитку.

Як інструмент дослідження при виявленні та визначенні зв'язків між здібностями критичного мислення та іншими здібностями, властивостями та явищами.

Як засіб самооцінювання / саморефлексії та досягнення більшої особистої ефективності. Результат тестування може забезпечити людині об'єктивну картину її здібностей та

можливостей для подальшого розвитку та створити основу для подальшої професійної кар'єри та її довгострокового планування.

Творці освітньої політики повинні бути зацікавлені у забезпеченні якісної педагогічної практики через розвинену мережу факультетних, точніше університетських, навчальних тренувальних шкіл із досвідченими викладачами. Вони мали б підтримувати виникнення лабораторних шкіл: експериментальних шкіл зі спеціальним статусом та відношенням до університету, які забезпечували б простір для дослідницької діяльності викладачів та студентів університету та слугували б лабораторією педагогічних інновацій, створених у тісній співпраці викладачів лабораторії та викладачів університетів.

Проект стандартів, спрямованих на саморефлексію студентів на педагогічній практиці. На емпіричному рівні суперечка щодо природи критичного мислення виявляється насамперед у дискурсі про те, як критичного мислення можна найкраще навчатись і чи є можливим перенесення здатності критично мислити з одного контексту в інший. Ми вважаємо, що навчання у закладах вищої освіти стимулює майбутніх учителів до розкриття свого потенціалу шляхом інтелектуальної праці, яка подібна до наукового пізнання у галузі педагогічної науки. Той факт, що розвиток, дії студента та реальна зміна професійного мислення неможливі без значної частини практики та її рефлексії, це показує вищу педагогічну освіту в новому контексті й надає їй зовсім іншого виміру.

Безпосереднім джерелом та засобом знань студентів педагогічних факультетів є їхня магістерська педагогічна практика. Тому вона має бути створена так, щоб змусила їх вчитися на власному досвіді через свідому саморефлексію. Педагогічна практика є результатом теоретичної та практичної підготовки студента, і вона впливає з навчальної практики у трьох попередніх семестрах навчання. Студент другого курсу магістратури протягом 5 тижнів постійно працює у навчальному середовищі одного класу, безперервно викладаючи всі навчальні предмети. Вони мають змогу оволодіти всебічними знаннями про діяльність початкових класів, функціонування класу, роботу вчителів та можливість використати всі набуті ними знання та вміння під час вирішення автентичних навчальних ситуацій. Студенти вчаться справлятися із завданнями вчительської професії, включаючи позакласні заходи з подальшим методологічним та професійним аналізом, рефлексією класного керівника, професійного дидактика та саморефлексією дидактичних та педагогічних навичок. Таким чином, магістерська педагогічна практика приводить до всебічного розвитку навчальних компетенцій, і студенти здобувають досвід викладання у загальному контексті функціонування класу та школи з подальшою перевіркою їхньої педагогічної компетентності [2].

Уміння рефлектувати над власною діяльністю під час магістерської педагогічної практики має стати важливою частиною самовдосконалення майбутнього професіонала в освіті. Із цієї причини в кінці дослідження ми представляємо пропозицію стандартів, спрямованих на саморефлексію студентів під час магістерської педагогічної практики. Метою є впровадження інноваційних елементів у навчальну практику вчителів з метою підвищення потенціалу критичного мислення та його використання при аналізі педагогічної діяльності на уроці. Стандарти базуються на професійних компетентностях студентів, що впливають із цілей освіти, цінностей та філософії школи.

Ми спостерігали за досягненням індикаторів якості у чотирьох сферах:

1. Інклюзивне навчальне середовище в класі

Студент під час магістерської практики створює безпечне та стимулююче середовище навчання у класі, в якому враховується індивідуальність кожного учня.

2. Планування та проектування навчання

Студент під час магістерської педагогічної практики планує та проектує уроки таким чином, щоб стимулювати в учнів активне навчання та критичне мислення.

3. Уміння ставити запитання

На практиці студент під час навчання використовує продумані запитання, щоб стимулювати в учнів розвиток вищих пізнавальних функцій. Запитання допомагають учням розкрити контекст, зрозуміти тему, дійти власної думки та сформулювати власну точку зору.

4. Оцінювання

На магістерській педагогічній практиці студент використовує системний підхід до спостереження та оцінювання успішності кожного учня.

У контексті теми ми представимо опис індикаторів якості стандарту *Інклюзивне середовище навчання в класі*. Індикатори орієнтовані на навчальну діяльність студента.

Студент під час магістерської педагогічної практики:

Спонукає учнів до висловлювання своєї точки зору та аргументування своїх думок. Надає простір для насиченої дискусії, яка сприяє взаємному спілкуванню та самовираженню. Вчить сприймати різні думки та формулювати запитання.

Створює можливості, завдяки яким учні мають змогу випробувати свої ідеї, думки та здібності. Надає учням можливість розмірковувати про речі та вільно міркувати. Допомогає учням візуально висловити свої думки.

Обмінюється думками з учнями та показує, як обґрунтовувати свої думки продуманими доказами чи прикладами.

Індикатор: *Уміння вибирати та впроваджувати методи навчання та форми роботи, що заохочують активне залучення учнів до навчального процесу.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– використовує систематично відсортований набір діяльності та поступів, які спрямовані більшою мірою на залучення учнів до навчального процесу та їхнє активне навчання у самостійній діяльності та соціальних формах;

– адаптує фізичне середовище в класі так, щоб задовольнити потреби викладацької роботи та дати можливість учням спілкуватися та групуватися для ефективної співпраці.

Індикатор: *Здатність розвитку всебічних комунікативних навиків учнів.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– постійно шукає можливості для розвитку навичок спілкування учнів. Допомогає сформулювати власні думки та висловити їх разом із почуттями та потребами, пов'язаними з ними;

– керує навчанням, створюючи умови для активної роботи школяра щодо розвитку його грамотності читання (читання з порозумінням, аналіз, інтерпретація тексту та оцінювання). Знає, як працювати з основними типами текстів та застосовувати їх у навчальному процесі;

– застосовує навчальну діяльність, що сприяє глибокому підходу до вивчення тексту. Сприймає тексти як джерела стимулів для критичного роздуму та обговорення.

Уміє створити прості дидактичні матеріали, які можна використовувати самостійно або як доповнення до підручників.

Індикатор: *Можливість забезпечити для школярів безризикове середовище.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– створює активне навчальне середовище для всіх учнів у класі;

– сприяє взаємодії та позитивним стосункам між учнями, учнями та вчителем в атмосфері довіри, толерантності та взаємоповаги;

– сприяє транскультурному розумінню своїх вихованців.

Поважає культурні традиції та культурну самобутність своїх учнів та вчить їх поважати один одного. Постійно аналізує культурну різноманітність класу. Знає і вміє критично сприймати та оцінювати культурний обмін та міжкультурну комунікацію.

Індикатор: *Здатність використовувати та створювати матеріальну базу навчання.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– репрезентує учням відповідні дидактичні матеріали. Надає їм можливість часткового прийняття рішень щодо організації заняття та його обладнання. Підтримує учнів у власному виборі дидактичних матеріалів;

– використовує матеріали та пристрої, що відображають різноманітність учнів у класі;

– забезпечує учнів дидактичними матеріалами з інших культурних традицій. Відкидає навчальні матеріали, які б сприяли будь-якій формі дискримінації.

Після того, як студент завершив викладання та почав рефлексію, можна використовувати чотирикроковий підхід до педагогічної саморефлексії Дж. Сміта [8, с. 5–6].

Опис – студент ставить запитання, щоб описати педагогічну ситуацію (Що я роблю? Як вирішую ситуацію? тощо). За допомогою них він згадує свою діяльність, власну роботу та роботу учнів тощо.

Аналіз – студент ставить запитання, щоб проаналізувати спосіб вирішення ситуації (Як виглядає вирішення ситуації? Як учні реагують? Як я почуваюся? тощо). Використовуючи їх, він усвідомлює власний досвід, шукає причини та зв'язки в педагогічній ситуації.

Оцінювання – студент ставить запитання, щоб розкрити причини вирішення ситуації (Чому я реагував таким чином? Чому учні реагували таким чином? тощо). Використовуючи їх, він переглядає свою діяльність, поведінку та реакції, виявляє причини успіху чи невдачі.

Розташування – студент організовує власні думки та переживання за допомогою запитань (Чи викликала ця діяльність таку реакцію? Ця діяльність змусила моїх вихованців реагувати так, як я очікував? тощо). З ними він обґрунтовує, яка дія викликала яку реакцію.

Узагальнення – студент робить висновки за допомогою питань для оптимізації своєї педагогічної діяльності (Як я міг би ефективніше вирішити цю ситуацію? Що мені робити у майбутньому? тощо). Учень – майбутній викладач вчиться на власному досвіді.

Висновки. Освіта є важливою сферою для забезпечення подальшого розвитку суспільства та економіки. Її метою є збільшення людського капіталу, що має позитивні наслідки (не тільки) для економічного розвитку, заснованого на інноваціях та якісних робочих місцях з високою оплатою праці. Окрім економічного аспекту, освіта допомагає розвивати культуру суспільства, щоб люди не зазнавали упереджень, пропаганди та змови, а цінували свободу та духовні цінності. Світ різко змінюється, попереду в нас великі виклики, і наша система освіти повинна відповідати й думати про них. Освітня політика спрямована не на те, щоб навчити людину думати і діяти, а критично мислити, спонукати її до активності та відповідальності – за місце, країну та світ, у якому вона живе. Люди нездатні до критичного мислення, часто належать до тих, хто підпорядковується різним ідеологіям. Вони не знають, як правильно оцінювати стосунки, не можуть прийняти, що кожна людина може мати різну думку щодо певної ситуації. Такі люди становлять небезпеку для демократії. Деструктивна поведінка чи політичний фундаменталізм також дають про себе знати, коли люди надають перевагу «тунельному баченню», тобто зосереджуючись лише на фрагменті реальності. Неправильна шкільна система, яка не спонукає до розвитку критичного мислення, сприяє розвитку насильства та фундаменталізму.

Від студентів як майбутніх учителів вимагається розвивати критичне мислення, оскільки у своїй роботі їм потрібно буде адекватно оцінити альтернативні аспекти та можливості для пошуку конкретних видів діяльності та поступу для ефективного розвитку всіх учнів. Тому від них очікується постійне вдосконалення професії, адже вони відповідають за впровадження інновацій у систему освіти.

Список використаної літератури

1. Bartos, S. E., & Banks, A. P. How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History and Philosophy of Psychology*, 2015. 16(1), 36–40.
2. Kosová, B. a kol. Profesijsná praktická příprava budoucích učitel'ov. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 2015.
3. Kosturková, M. Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: *Didaktika*. 2013 č. 2, s. 11–15.
4. Kosturková, M. Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016a. 188 s.
5. Kosturková, M. Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2016 b. 176 s.
6. Kosturková, M.. Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky. *Edukácia*, 2017. 2(1), s. 139–148.
7. Petrasová, A., Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov). Prešov: Rokus, 2008. 136 s.
8. Smyth, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education* 40(2) 2–9. 1989.

SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Petrasova Alica

Pedagogical Sciences Doctor, Doctor of Philosophy, Associate Professor of Science and Technology Department
University of Prešov, Slovakia

Khymynets Anna

Doctoral Student of the Pedagogical Faculty
University of Prešov, Slovakia

Introduction. *Students, as future teachers, are expected to continuously improve their profession, as they are responsible for innovating in the education system. Studying at the university encourages future teachers to discover their potential through intellectual work, which is similar to scientific knowledge in the field of pedagogical science.*

The fact that the development, action and real change of a student's professional thinking are impossible without a lot of practice and its reflection shows higher pedagogical education in a new context and gives it a completely different dimension. Pedagogical practice creates conditions for students to acquire professional experience and the opportunity to professionally comprehend their pedagogical activities and introduce them to new pedagogical views. Only by understanding our strengths and weaknesses and our own thoughts, we can become professionals in our field.

Critical thinking is crucial to self-reflection. It is an intellectually disciplined process of actively evaluating information obtained by observations and experience. The results of the international measurements of PISA (2003-2018) and PIIAC (2015) show that higher cognitive functions, especially independent, evaluative and critical thinking in school conditions (especially in Slovakia), are underdeveloped

The purpose of this study is to analyze and compare the level of critical thinking among first-year master's degree students in Primary Education in Slovakia.

Methods. *Watson-Glaser Critical Thinking Test was used. Tests are used in various fields, are a proven method and have played an important role in many studies. Test content is based on the cognitive-philosophical interrelationship of approaches to critical thinking and considers it as a multidimensional construct.*

The result *of the study will be developed standards aimed at self-reflection of students in the master's teaching practice. Standards define what quality teaching looks like and encourage students to improve their practice.*

Originality. *The results of the study will contribute to the discussion of current teaching practices in schools, help to form a highly effective educational culture, and improve student achievement and engagement.*

Keywords: *critical thinking, reflexive practice, Watson-Glaser Critical Thinking Test.*

References

1. Bartos S. E., Banks A. P. (2015). How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History and Philosophy of Psychology*, 16 (1), 36-40. [in English].
2. Kosova B. (2015). Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov [Professional practical training of future teachers]. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. [in Slovak].
3. Kosturkova M. (2013). Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl [The state of critical thinking of high school students]. In: *Didaktika*, 2, 11-15. [in Slovak].
4. Kosturkova M. (2016). Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl [Development of critical thinking of high school students]. Preshov: Vydavateľstvo Prešovskej university, 188. [in Slovak].
5. Kosturkova M. (2016). Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku [Critical thinking in educational practice in Slovakia]. Prešov: FHPV PU v Prešove, 176. [in Slovak].
6. Kosturkova M. (2017). Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky [Experimental verification of the ability of teacher students to form questions]. *Edukacia*, 2(1), 139-148. [in Slovak].
7. Petrasova A. (2008). Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov) [Critical Thinking Teacher - School Quality Creator: (Standards Implementation Guide)]. Prešov: Rokus, 136. [in Slovak].
8. Smyth J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2) 2-9. [in English].

Отримано редакцією 5.12.2020 р.

УДК 378.018.43

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-59-67

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Васько Ольга Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: Vasko.Olga@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5241-0958

Бутенко Віта Григорівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: zbpk1974@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3578-8147

Шаповалова Ольга Віталіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
e-mail: olgashap51@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8888-591X

У статті розглянуто проблему впровадження елементів дистанційного навчання в підготовку студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальностями 012 Дошкільна освіта і 013 Початкова освіта. Визначено структуру дистанційного навчання, до якої входять всі компоненти, притаманні освітньому процесу. Представлено аналіз результатів опитування студентів останнього року навчання освітнього рівня «бакалавр» спеціальностей 012 Дошкільна освіта і 013 Початкова освіта, яке стосувалося їх ставлення до використання дистанційного навчання при підготовці магістрів. Для магістрів названих спеціальностей спроектовано дистанційний курс «Технології вивчення математичної освітньої галузі» із застосуванням системного підходу ADDI. Представлено аналіз результатів опитування «Мої враження від проходження дистанційного курсу». Визначено завдання, які сподобалися студентам, не сподобалися і викликали ускладнення. Обґрунтовано причини такого вибору і представлено шляхи вирішення ускладнень, що виникли.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, дистанційний курс, дистанційна форма навчання, проєктування діяльності, платформа Moodle, підготовка магістрів.

Постановка проблеми. На сьогодні одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти є впровадження елементів дистанційного навчання, що регламентується такими нормативними документами, як Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про Національну програму інформатизації», Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджена Наказом Міністра освіти і науки України), Положення про дистанційне навчання (затверджене Наказом Міністерством освіти та науки України) та іншими нормативно-правовими актами щодо дистанційної освіти в Україні.

Поштовхом до масового переходу на дистанційне навчання також стала складна епідеміологічна ситуація пов'язана з пандемією коронавірусної хвороби COVID-19, що виникла у 2020 році.

Проте в провідних університетах світу практику дистанційної освіти чи її елементів застосовували і раніше. Про необхідність упровадження дистанційного навчання свідчать і висновки круглого столу (січень 2013 року, м. Давос), який був присвячений дистанційній освіті. У ньому взяли участь: ексміністр фінансів США, почесний президент Гарвардського університету Ларрі Саммерс, президент Массачусетського технологічного інституту Рафаель Рейф, засновник Microsoft Білл Гейтс, співзасновник платіжної системи PayPal Пітер Тіль та інші зацікавлені особи. Головним висновком зустрічі стала теза: майбутнє – за онлайн-освітою [1].

На думку ряду експертів, зазначає А. Хуторський, ще у 2000 році передбачалося, що людина в недалекому майбутньому на дистанційне навчання буде відводити до 40 % свого загального навчального часу, поєднуючи його з традиційними формами очних занять (40 %) і самоосвітою (20 %) [2].

Як бачимо, на сьогодні актуальною є проблема впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладів вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади дистанційного навчання розкрито в роботах таких науковців, як С. Березенська, В. Биков, Ю. Біляй, К. Бугайчук, В. Ващенко, І. Герасименко, В. Кухаренко, А. Манако, Н. Олійник, Т. Олійник, Є. Полат, О. Рибалко, С. Семерікова, Н. Сиротенко, Є. Смирнова, А. Столяревська, П. Стефаненко, А. Стрюк, А. Хуторський та ін. Технології створення дистанційних курсів висвітлюються в працях В. Бикова, Ю. Богачкова, М. Клеєра, В. Кухаренка, О. Рибалка, Н. Сиротенка та ін.

Використання системи MOODLE для керування курсами розглядається в роботах таких науковців, як В. Беленко, С. Березенський, О. Білозубов, І. Коржик, В. Кухаренко, О. Маматов, Д. Миколаєв, М. Мокрієв, Н. Олійник, Є. Смирнова-Трибульська, О. Товстобров, Ю. Триус, В. Франчук та ін.

Незважаючи на численні дослідження проблеми дистанційного навчання, як теоретико-методичні, так і практичні його аспекти потребують подальшого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду організації дистанційного навчання і виділенні проблем і перспектив такої роботи.

У процесі дослідження використано теоретичні (аналіз і систематизація науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, інструктивно-методичних матеріалів) та емпіричні (вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду, опитування, математична обробка результатів) методи дослідження, які дали можливість визначити сутність основних понять дослідження, ставлення студентів до дистанційного навчання, а також їхні враження від роботи з дистанційним курсом.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання трактується як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Науковці розглядають дистанційне навчання в різних аспектах: як форму навчання (А. Андреев, Е. Полат); як форму організації і реалізації навчально-виховного процесу (В. Биков); як навчання за допомогою засобів комунікацій (А. Хуторський); як взаємодію педагога та студентів на відстані (В. Кухаренко); як організований і керований педагогом за допомогою нових педагогічних та інформаційних технологій процес (О. Кіріленко); як індивідуалізований процес (О. Хара); як нову організацію освіти (В. Вишнівський, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Ільїн).

Як бачимо не існує єдиного підходу до розуміння поняття «дистанційне навчання». Зокрема, американський експерт у царині дистанційного навчання Е. Кларк зазначає, що поняття «дистанційне навчання» є досить розпливчастим, тому що під цю категорію підпадає надто багато видів і програм навчання [4]. Погоджуємося з цією думкою: сьогодні, говорячи про дистанційну освіту, використовують такі терміни, як «дистанційне навчання», «дистанційні курси», «дистанційна форма навчання», «технології дистанційного навчання» тощо.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури бачимо, що дистанційне навчання є формою організації й реалізації освітнього процесу та містить усі його компоненти: мета, зміст, методи, технології, організаційні форми, засоби навчання (рис. 1). Таким чином, дистанційні форми навчання, технології дистанційного навчання розглядаємо як компоненти дистанційного навчання.

Під дистанційною формою навчання розуміють форму організації навчального процесу в закладах освіти (ВНЗ, ЗПО, ПТНЗ, ЗНЗ), яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень [3]. Технології дистанційного навчання трактують як комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання в навчальних закладах та наукових установах [3].

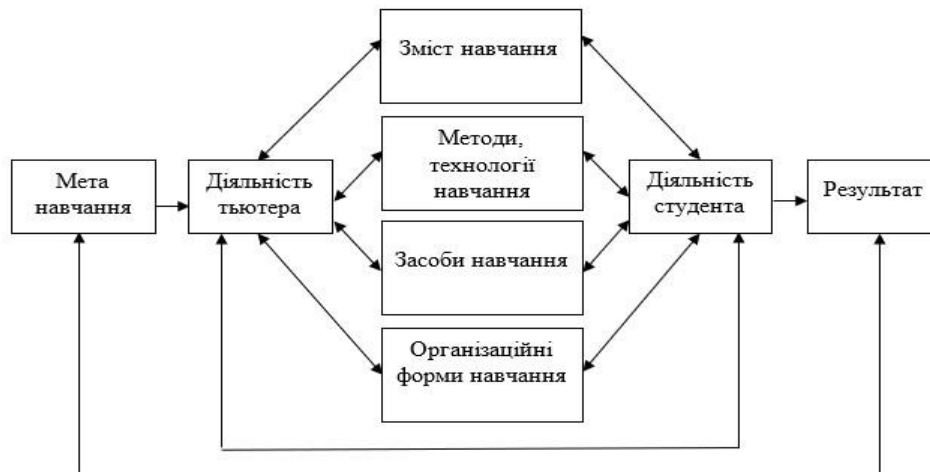


Рис. 1. Структура дистанційного навчання

Дистанційний курс трактуємо як спроектовану викладачем навчальну діяльність студентів, яка включає комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі за підтримки наявних інформаційних технологій.

До проблеми використання елементів дистанційного навчання в підготовці майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти ми звернулися ув 2019 році. Серед студентів останнього року навчання освітнього рівня «бакалавр» спеціальностей 012 Дошкільна освіта і 013 Початкова освіта денної і заочної форм навчання провели анонімне опитування з використанням Google Forms, в якому взяло участь 48 студентів, яке стосувалося їхнього ставлення до використання дистанційного навчання при підготовці магістрів.

Усі опитані студенти зазначили, що мають уявлення про те, що таке дистанційне навчання, 27,1 % з них мали досвід його використання. Майже 90 % опитаних студентів мають наміри продовжити навчання на наступному освітньому рівні «магістр» і 87,5 % вказали, що планують поєднувати навчання з трудовою діяльністю.

За формою навчання респонденти розподілилися так: 31,3 % – планують вступати на денну форму навчання; 18,8 % – заочну форму навчання; 27,1 % – не визначилися з вибором і 22,8 % – орієнтуватимуться на те, на яку із форм навчання вступлять на бюджет.

75 % зазначили, що хотіли б, щоб при здобутті освітнього ступеня «магістр» використовувалися елементи дистанційного навчання. Переважна більшість такий вибір обґрунтовує тим, що буде зручно поєднувати навчання і роботу. Студенти, які не хотіли б, щоб предмети викладалися дистанційно, однією із причин цього називають те, що саме при безпосередній взаємодії викладача й студентів здійснюється не відкладений у часі зворотний зв'язок і, на їх думку, це сприяє ефективному набуттю професійної компетентності.

Такі результати свідчать про те, що важливою умовою використання елементів дистанційного навчання є те, щоб при його організації слід використовувати ресурси, які б дозволили налагодити взаємодію викладачів і студентів не тільки в асинхронному режимі, а й в синхронному.

Цікавим виявився розподіл студентів за відповідями на запитання «Який із варіантів дистанційного навчання Вам здається кращим?». 25 % зазначили, що хотіли б, щоб весь курс був дистанційним. 25 % опитаних обрали змішану форму в такій варіації: дистанційно проходять практичні, а лекційні – у звичайній формі. 50 % обрали змішану форму, але надали перевагу такому варіанту, що дистанційно розглядається теоретичний матеріал і тестування, а практичні заняття проводяться в аудиторії.

Одержані результати свідчать про те, що 75 % студентів надають перевагу змішаній формі дистанційного навчання. Варіант вибору форми змішаного навчання скоріше за все обумовлений індивідуальними характеристиками опитуваних, проте, як бачимо, перевага все-таки надається варіанту, за якого для практичних занять студенти обирають взаємодію в аудиторії.

Серед опитаних 10,4 % студентів знайомі із системою дистанційного навчання Moodle. І стільки ж зазначили, що частково знайомі.

43,8 % студентів вказали, що зміст і форма завдань, які пропонуються для дистанційного навчання, повинні відрізнятися від завдань, які пропонувалися для проведення практичних занять в аудиторії. Окрім цього, наголосили: хотіли б, щоб запропоновані завдання мали творчих характер і були професійно зорієнтованими. 16,7 % не змогли дати відповідь на це запитання, проте майже 40 % вважають, що не потрібно вносити зміни.

Проведене опитування свідчить, що при здобуванні освітнього рівня «магістр» студенти вбачають за потрібне включення елементів дистанційної освіти, обґрунтовуючи це бажанням поєднувати навчання і трудову діяльність. Щодо форм організації такої діяльності, змісту завдань результати свідчать, що думки розподіляються по-різному, але об'єднувальним є той факт, що здобувачі вищої освіти надають перевагу саме змішаному навчанню.

Наступним кроком дослідження стало впровадження елементів дистанційної освіти при підготовці майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти. На платформі Moodle створено дистанційний курс «Технології вивчення математичної освітньої галузі» для реалізації відповідної освітньої компоненти освітніх програм з дошкільної та початкової освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти.

«Технології вивчення математичної освітньої галузі» є обов'язковою навчальною дисципліною для студентів спеціальності 013 Початкова освіта освітнього ступеня «магістр» і студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта з другою спеціальністю 013 Початкова освіта. Метою навчальної дисципліни є оволодіння майбутніми вчителями освітніми технологіями та особливостями їх використання на уроках математики в сучасній початковій школі.

Для проєктування освітньої діяльності в дистанційному курсі застосували системний підхід ADDI [5], який включає такі фази: аналіз (analysis), проєктування (design), розвиток (development), виконання (implementation), оцінка (evaluation).

Перша фаза – аналіз (analysis) – спрямована на аналіз діяльності та визначення завдань щодо її формування, надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається мета навчання [6, с. 32].

На першому етапі здійснили аналіз цільової аудиторії і на цій основі склали список дій для цього етапу: скласти програму курсу; вибрати структуру курсу і його послідовність; визначити систему доставки; оцінити курс; створити програму курсу в системі Moodle; скласти передмову до курсу. На основі аналізу компетентностей і програмних результатів сформулювали завдання до курсу і визначили терміни їх виконання.

Другий етап – проєктування (design) – визначається послідовністю навчання, обираються методи та засоби навчання (або констатуються), описується навчальна активність (через приклади, дослідження) та створюється сценарій (схема навчання) [6, с. 32].

З урахуванням завдань курсу визначили послідовність змісту навчання, відібрали відповідні методи і засоби навчання, спроєктували навчальну програму дистанційного курсу.

На етапі розвиток (development) діяльність полягала у плануванні занять, презентації курсу, доборі навчальних засобів, впорядкуванні вправ і контролі знань, умінь.

Етап виконання (implementation) полягав у проведенні навчання з відповідними групами студентів.

Останній етап – оцінка (evaluation) – включав проведення поточного і підсумкового оцінювання. Аналіз результатів.

Найскладнішою виявилася робота з визначення цілей курсу. Із цією метою виписали всі види діяльності, які студент повинен виконувати після закінчення курсу, для їх визначення використовували дієслова. Розташували їх у порядку зростання складності, використовуючи таксономію Блума. Визначили діяльність, яку студенти зможуть засвоїти самостійно, а яку в аудиторії.

Для прикладу розглянемо мету і діяльність, які визначили для формування такої фахової компетентності, як здатність до використання в освітньому процесі теоретичних засад

освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти та Концепцією «Нова українська школа».

Мета: *визначити* мету і зміст математичної освітньої галузі; *порівняти*: 1) чинний і попередній Державні стандарти початкової освіти та інше; 2) Типові освітні програми для 1–4 класів, зокрема, математичну освітню галузь; та інші.

Для розвитку такої фахової компетентності, як здатність проєктувати індивідуальні маршрути розвитку, освіти, соціальної адаптації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами, мету сформулювали так: *сконструювати* і *оцінити* диференційовані завдання за ступенем самостійності й за ступенем складності для учнів молодшого шкільного віку тощо.

На цих прикладах бачимо, що у формулюванні мети ми використали такі дієслова, як «визначити», «порівняти», «сконструювати», «оцінити», які дають підстави розподілити мету за рівнями таксономії Блума. До першого рівня таксономії Блума – рівня знань – віднесли мету з дієсловом «визначити»; до 4 рівня – рівня аналізу – мету з дієсловом «порівняти»; до п'ятого рівня – рівня синтезу – мету з дієсловом «сконструювати», до 6 рівня – рівня оцінки – мету з дієсловом «оцінити».

Таку діяльність виконали стосовно всіх компетентностей, визначених для освітньої компоненти «Технології вивчення математичної освітньої галузі» в освітніх програмах другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальностями 012 Дошкільна освіта і 013 Початкова освіта.

Реалізація кожної мети здійснюється через діяльність – завдання.

Для реалізації такої мети, як *визначити* мету і зміст математичної освітньої галузі, заплановано діяльність в аудиторії, яка полягає в опитуванні студентів із цих питань, а також тест, розміщений на платформі Moodle.

Мета *порівняти* 1) чинний і попередній Державні стандарти початкової освіти; 2) Типові освітні програми з математики для 1–4 класів реалізована через такі два завдання:

1) ознайомитися з двома варіантами Державного стандарту початкової загальної освіти: затвердженим 20 квітня 2011 року і 21 лютого 2018 року. Здійснити їх порівняльну характеристику. План порівняння: 1) на яких засадах ґрунтується Державний стандарт, 2) компоненти Державного стандарту, 3) визначити мету математичної освітньої галузі в Державному стандарті, 4) визначити вимоги до навчальних результатів математичної освітньої галузі. На підставі порівняння зробити висновок. Результат порівняння представити у вигляді презентації;

2) об'єднатися у дві групи і виконати порівняльний аналіз характеристики математичної освітньої галузі, представленої у двох Типових освітніх програмах для Нової української школи під керівництвом О. Я. Савченко і Р.Б. Шияна (І група: Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ; 2 група: Типові освітні програми для 3–4 класів НУШ). Для порівняння скористайтеся таким планом: 1) мета і завдання математичної освітньої галузі; 2) змістові лінії математичної освітньої галузі; 3) типовий навчальний план (Порівняйте: однакова чи різна кількість годин за класами у кожній із програм відводиться на математику?; Інтегрується чи ні математика з іншими предметами?); 4) зміст навчання за змістовими лініями і класами (циклами); 5) висновок. Результат порівняння представити у вигляді презентації.

Цю діяльність ми запланували для роботи в аудиторії. За першим завданням студенти презентували свої роботи, доповнювали відповіді один одного. За другим завданням, оскільки робота відбувалася в групах, кожна представляла результат роботи групи, студенти іншої групи ставили запитання, доповнювали. Після презентації робіт груп робили висновок.

Для реалізації мети *сконструювати* і *оцінити* диференційовані завдання за ступенем самостійності і за ступенем складності для учнів молодшого шкільного віку. Запропоновано завдання для роботи на платформі Moodle:

1) сконструювати диференційовані завдання за ступенем самостійності до однієї із тем з математики для учнів 2 класу і диференційовані завдання за ступенем складності до однієї із тем з математики для учнів 4 класу;

2) представити на оцінювання сконструйовані диференційовані завдання за ступенем самостійності і складності, оцінити аналогічні завдання однокласників.

Перше завдання на платформі Moodle реалізовано через інструмент «Завдання», який дозволяє викладачу побачити діяльність студента і оцінити її.

Проведення другого завдання здійснено через такий елемент Moodle як «Семінар». Робота з елементом «Семінар» включає кілька фаз, тому потребує ретельної організації. Обов'язковою умовою є визначення критеріїв, за якими буде здійснюватися оцінювання; потім встановити терміни, до яких студенти повинні розмістити роботи для оцінювання (наголосити та тому, що якщо у встановлені терміни студент не представить роботу для оцінювання, вона не зможе бути пізніше додана) і термін, протягом якого буде здійснюватися оцінювання.

Цей елемент виявився ефективним при реалізації завдань на оцінювання. Студенти зазначають, що їм сподобалися такі завдання, оскільки була можливість побачити роботи інших і порівняти зі своєю; оцінити роботи. Позитивним є те, що після оцінювання робіт студенти бачать оцінку своєї роботи, але хто її оцінював – ні. Ще об'єктивнішим був би результат оцінювання, якби і студентам, які оцінюють, не було видно виконавця роботи.

Для перевірки ефективності створеного дистанційного курсу після його проходження студентам запропоновано анонімне опитування «Мої враження від проходження дистанційного курсу «Технології вивчення математичної освітньої галузі» з використанням Google Forms, в якому взяло участь 32 студенти денної і заочної форм навчання.

53,1 % опитаних визначили, що їм сподобався дистанційний курс; 25 % зазначили, що скоріше сподобався, ніж ні; 21,9 % вказали, що скоріше не сподобався. Серед причин, чому не сподобався курс, більшість називали такі: складно самостійно опрацювати матеріал; на виконання завдань витрачається більше часу; необхідно готувати всі завдання.

Такі результати можна пояснити тим, що у цієї частини студентів недостатньо розвиненою є здатність до самостійного опанування змісту, що, очевидно, є негативним показником, оскільки в освітніх програмах другого (магістерського) рівня вищої освіти збільшена вага самостійної роботи: максимальна кількість контактних годин на один кредит становить для магістра 10 годин. Тобто на контактні години припадає тільки 1/3 годин, відведених для певної освітньої компоненти. Окрім цього, такі студенти мають проблеми з плануванням своєї діяльності, цілепокладанням і мотивацією.

Дистанційне навчання є потужним засобом розвитку таких навичок особистості, як вчитися і вчитися самостійно, підтримувати себе у «робочій формі», самомотивуватися, планувати діяльність тощо, які належать до м'яких навичок (Soft Skills), зокрема до навичок саморегулювання (Self-management). Виходячи із результатів опитування, необхідно при розробленні дистанційних курсів і плануванні діяльності студентів дібрати ефективні способи їх мотивації до розвитку, здатності до самонавчання; спонукати до цілепокладання і планування своєї діяльності.

На запитання анкети «Які саме завдання сподобалися виконувати дистанційно?» студенти називали такі, що пов'язані із розробленням навчальних проєктів з математики; на побудову інтелект-карт за темою; на розроблення завдань за технологією «Щоденні 3». Цікавими, на думку студентів, були завдання, спрямовані на створення різних інтерактивних вправ, а також розроблення математичної казки. Обґрунтовують свій вибір тим, що сконструйовані завдання знадобляться їм у професійній діяльності, вони творчі, дозволяють проявити себе, а також такі, що відповідають ідеям нової української школи, тобто є актуальними і новими.

Серед завдань, які не сподобалися, більшість називали тестування і завдання на порівняння Типових освітніх програм і Державних стандартів початкової загальної середньої освіти.

Отже, відповіді студентів свідчать про те, що при змістовому наповненні курсу перевагу бажано надавати професійного зорієнтованим і творчим завданням. Розуміння студентами значущості завдання для майбутньої діяльності підвищує його мотивацію.

Завдання, які не сподобалися студентам, викликали найбільше ускладнень (здійснити

порівняльний аналіз Типових освітніх програм, Державних стандартів тощо), потребували вміння студентів розподіляти матеріал на складові, порівнювати частини, встановлюючи між ними взаємозв'язки, логіку, робити якісне оцінювання. Такі завдання відносяться до вищих рівнів таксономії Блума: аналіз, синтез, оцінювання. Ускладнення при виконанні завдань такого виду свідчать про потребу розвивати вміння аналізувати, порівнювати, оцінювати, робити судження тощо, оскільки вони є основою розвитку критичного мислення, яке є важливою складовою підготовки магістрів дошкільної і початкової освіти і входить до структури Soft Skills компетенцій.

Тестування студенти також віднесли до завдань, які не сподобалися. Тести більшою мірою спрямовані на перевірку запам'ятовування і відтворення змісту навчальної інформації, яка включає факти, поняття, терміни й теорії. Більшість тестових завдань належить до першого рівня таксономії Блума – запам'ятовування. Виконання таких завдань потребує від студентів вивчення елементів змісту на рівні запам'ятовування. Опитування студентів свідчить про те, що їм не подобається заучувати терміни, поняття тощо. Можливим варіантом виходу із такої ситуації є використання засобів, які б сприяли запам'ятовуванню понять теорії, позначень тощо в ігровій формі, з використанням різних тренажерів. Одним із корисних сервісів, який дозволяє швидко запам'ятати (на слух, написання тощо) будь-яку інформацію, яка представлена у вигляді навчальних карток (флеш-карток), є Quizlet.

Показники навчальної діяльності студентів по завершенні змішаного навчання майже не відрізнялися від тих, що студенти мали в попередні роки навчання за освітньою компонентою «Технології вивчення математичної освітньої галузі». Це, з одного боку, свідчить про доречність переходу до змішаного навчання і, по-друге, про необхідність пошуку ефективних форм, методів, засобів взаємодії учасників освітнього процесу в дистанційному навчання, які б дозволили підвищити ефективність роботи.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

1) використання елементів дистанційного навчання в підготовці студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти є доречним, про це свідчать результати опитування студентів і показники проходження дистанційних курсів;

2) окремої уваги потребує проєктування освітньої діяльності в дистанційному курсі, позитивні показники мали при застосуванні системного підходу ADDI;

3) при розподілі видів діяльності для роботи в аудиторії і в дистанційному курсі скористалися таксономією Блума. На нашу думку, при використанні елементів дистанційного навчання саме такий варіант виділення елементів для дистанційного і контактного навчання є доречним. Розподіл такого характеру, як лекційні заняття в дистанційному форматі, а практичні – в аудиторії чи навпаки є формальним і має багато недоліків.

Очевидно, що матеріали статті не вичерпують усіх аспектів розглядуваної проблеми, перспективним вважаємо такий із її напрямів, як пошук ефективних форм, методів, засобів взаємодії учасників освітнього процесу в дистанційному навчання.

Список використаної літератури

1. Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті. 2014. URL: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3757> (дата звернення: 09.12.2020).
2. Хуторской А. В. Особенности развития дистанционного обучения в российских школах. *Исследовано в России*. 2000. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-distantsionnogo-obucheniya-v-rossijskih-shkolah/viewer> (дата звернення: 09.12.2020).
3. Положення про дистанційне навчання. 2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 09.12.2020).
4. Clark R. C., Mayer R. E. *E-Learning and the science of instruction; Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer, 2005. 502 p.
5. Clark D. R. Instructional Design. 2015. URL: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/development.html> (дата звернення: 09.12.2020).
6. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. *Технологія створення дистанційного курсу: навчальний посібник*. Київ: Міленіум, 2008. 324 с. URL: http://dl.khpi.edu.ua/pluginfile.php/29481/mod_resource/content/1/TCDK-Kuharenko_PDF.pdf (дата звернення: 09.12.2020).

DISTANCE LEARNING: EXPERIENCE, PROBLEMS, PROSPECTS

Vasko Olha

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Assistant Professor of Preschool and Primary Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Butenko Vita

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Preschool and Primary Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Shapovalova Olha

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Assistant Professor of Preschool and Primary Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Introduction. *The article considers the issue of introducing distance learning elements in the preparation of students of the second (master's) level of higher education in the specialties 012 Preschool education and 013 Primary education.*

The purpose of the article is to highlight distance learning experience and determine its problems and prospects.

Methods. *In the study the theoretical (analysis and systematization of scientific and pedagogical literature, legal documents, instructional materials) and empirical (study and generalization of domestic and foreign experience, surveys, mathematical processing of results) research methods were used. They allowed determining the essence of the main research concepts, students' attitudes to distance learning, as well as their impressions of working with a distance course.*

Results. *Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the structure of distance learning is determined, which includes all the components inherent in the educational process: purpose, content, methods, technologies, organizational forms, teaching aids. The analysis of the survey results is presented. It was conducted with full-time and part-time students of the last year of study at the bachelor's degree level in the specialties 012 Preschool education and 013 Primary education and concerned their attitude to the use of distance learning in the master's training. The results of the survey indicate the desire of students at the second (master's) level of higher education to combine learning with work and therefore consider it appropriate to use blended learning. For students of these specialties a distance course «Technologies to study the mathematical education» was designed using a systematic approach ADDI, which includes the following phases: analysis, design, development, implementation, evaluation. The article presents an analysis of the results of the survey «My impressions of the distance learning course». It was determined which tasks the students liked, did not like and which tasks caused complications. The reasons for this choice are substantiated and the ways of solving the complications that have arisen are presented.*

Conclusion. *1. The use of distance learning elements in training students of the second (master's) level of higher education is appropriate, as evidenced by the results of students' survey and distance learning outcomes. 2. The ADDI system approach proved to be effective when designing the distance course. 3. For organizing blended learning, in particular elements distribution, that will be implemented through distance and classroom learning, it is appropriate to use Bloom's taxonomy, which allows selecting appropriate tasks and implementing them on the basis of the certain course objectives. Other types of distribution, such as lectures – in online format, and practical classes – in the classroom, or vice versa – are formal and have a number of disadvantages.*

Key words. *Distance learning, blended learning, distance course, distance form of learning, activity design, Moodle platform, master's degree training.*

References

1. *Svitoyi dosvid rozvytku dystantsiinykh form osvity u vitchyznianomu konteksti* [World experience in the development of distance forms of learning in the domestic context]. (2014). (n.d.). *euroosvita.net*. Retrieved from <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3757> [in Ukrainian].
2. *Hutorskoj, A. V. (2000). Osobennosti razvitiya distancionnogo obuchenija v rossijskih shkolah* [Peculiarities of distance learning development in Russian schools]. *Issledovano v Rossii*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-distantsionnogo-obucheniya-v-rossijskih-shkolah/viewer> [in Russian].

3. *Polozhennia pro dystantsiine navchannia* [Regulations on distance learning]. (2013). (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukrainian].
4. Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2005). *E-Learning and the science of instruction; Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer [in English].
5. Clark, D. R. (2015). *Instructional Design*. Retrieved from <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/development.html> [in English].
6. Bykov, V. Yu., Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. H., Rybalko, O. V. & Bohachkov, Yu. M. (2008). *Tekhnolohiia stvorennia dystantsiinoho kursu* [Technology of creating a distance course]. K.: Milenium. Retrieved from http://dl.khpi.edu.ua/pluginfile.php/29481/mod_resource/content/1/TCDK-Kuxarenko_PDF.pdf [in Ukrainian].

Отримано редакцією 10.12.2020 р.

УДК 378.011.3-051:372.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-67-75

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Дмитренко Аліна Павлівна

аспірантка, асистентка кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: alinadmutrenko1990@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7743-6289

У статті схарактеризовано та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів у фаховій підготовці. Проаналізовано значення лексем «критерії», «показники», «рівні». З метою визначення сформованості досліджуваного феномену визначено такі критерії професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: мотиваційно-когнітивний, комунікаційно-адаптивний, інноваційно-технологічний. Встановлено низький, середній та високий рівні сформованості професійної компетентності.

Ключові слова: професійна підготовка, критерії, показник, рівень, майбутні вихователі.

Постановка проблеми. Удосконалення та модернізація системи освіти в Україні відповідно до соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни світоглядної парадигми вимагає висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. У зв'язку із цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які повинні забезпечувати гармонійний розвиток дітей, створюючи підґрунтя для подальшого навчання та виховання їх.

Розгляд представленої теми доцільно розпочати із семантичного визначення лексеми «професійна підготовка», що в узагальненому сприйнятті є обумовленою складниками «професійний» і «підготовка». У цьому аспекті словниковий ресурс містить такі тлумачення поданих дефініцій: «професійний» – такий, що тісно пов'язаний з певною діяльністю [9, с. 691], має відповідний рівень майстерності у позначеному виді занять [14, с. 152–153]; «підготовка» – форма організованого освітнього процесу, спрямованого на отримання фахових знань і умінь у тому або іншому виді суспільно затребуваної діяльності та проваджуваного для набуття чи підвищення майстерності у певній сфері знань [14, с. 134].

У такий спосіб категоріальний зміст словосполучення «професійна підготовка» майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти актуально сприймати як певний вид освітньої процедури, що здійснюється за контекстом формування професійної майстерності педагогів-вихователів у системі дошкільних установ.

Оскільки, на думку В. Матвієнка, механізм набуття майстерності або вмінь щось робити є результатом чи метою обраного технологічного процесу [7, с. 71], коректно визнати процедуру професійної підготовки фахівця як технологічний цикл з формування його професійної компетентності, а так само і розвитку його особистісних творчих компетентностей.

Означений підхід не є повною мірою новітнім, адже проблема професійної підготовки є значною мірою пов'язаною із питанням професійної майстерності з усвідомленням того, що

майстерність, як правило, не здобувається без підготовки, а підготовка завжди стає основою для набуття майстерності. Отже, поєднаність навчання і майстерності була та залишається не тільки філософським, а й педагогічно-методологічним питанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означену проблематику досліджували такі науковці: Н. Бабенко, І. Драч, О. Дубасенюк, В. Кремень, Л. Лісіна, І. Мельничук, Л. Машкіна, Г. Мешко, Н. Ничкало, Т. Поніманська, В. Рибалка, Л. Савченко, Н. Теличко, Л. Хоружа та ін. Утім недостатньо вивченою залишається сфера оцінювання (діагностування) рівнів сформованості творчих компетентностей майбутніх вихователів дошкільної галузі в частині відбору актуальних компонентів, критеріїв та показників задля коректного проведення діагностичної процедури, з одного боку, в групі студентів та вихованців, а з іншого – серед загалу викладачів і вихователів.

Отже, **метою** статті є визначення та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки.

Зокрема, Л. Буркова виокремлює те, що при підготовці вихователів у закладах вищої освіти освітній інструментарій, пов'язаний з формуванням у слухачів професійних компетентностей, видається достатньо вивченим. Водночас дискусії щодо структурної побудови професійної компетентності та змісту її наповненості, технологій формування, а також діагностики рівнів її сформованості на сьогодні не завершені. Причинами цього є, з одного боку, спрощене розуміння компетентнісного підходу, а з іншого боку – намагання звужити його розширений сенс виключно до знань, умінь та навичок [2, с. 44].

Ю. Шапран, розглядаючи проблемні ускладнення формування професійних компетентностей педагога в частині перевірки ефективності навчального процесу, визнає нагальну потребу в удосконаленні діагностичного інструменту [15, с. 89], що дозволить конкретизувати фахову діяльність майбутнього педагога та надасть можливість спрямувати його творчу активність на вирішення практичних завдань. Такої ж думки дотримується й І. Сопівник з колегами [12, с. 60] в частині аудиту (діагностування) професійної підготовленості слухачів до педагогічної діяльності, що передбачає вимірювання професійної компетентності у студентів педагогічних закладів вищої освіти з метою отримання інформації відносно прогалин у реалізації освітнього процесу та винайдення оптимальних механізмів щодо їх повного усунення чи прийнятної мінімізації їх негативного впливу.

Л. Іщенко вкрай актуальним і своєчасним вважає питання психолого-педагогічної діагностики підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дошкільника, фіксовані результати якої дадуть можливість визначити перспективи щодо розроблення відповідних ефективних заходів відносно підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців до практичної діяльності в дошкільних закладах освіти [5, с. 83].

За матеріалами Т. Лукіної, у педагогічній науці діагностика сприймається як процедура, на основі якої здійснюються виміри рівня засвоєння знань і навченості тих, кого навчають, а так само проводиться аналіз отриманих знань й формуються висновки про коригування процесу навчання, ефективність роботи як конкретних педагогів, так і усього освітнього загалу [6, с. 89]. Отже, діагностика висвітлює більш розширений спектр питань, аніж традиційна перевірка знань і умінь.

Організацію педагогічної діагностики В. Староста розглядає не тільки як механізм дослідження результативності навчально-виховної процедури, а ще й як важливий інструмент коригування педагогічних технологій [13, с. 500]. За цього підходу процедура діагностування виконує функції зворотного зв'язку в структурі тієї або іншої технологічної ланки розгалуженої освітньої системи.

У загальному розумінні діагностування (від грецького *diagnosis* – залучений для розпізнання) [9, с. 266] – метод, прийом або спосіб, що дозволяє через встановлені критерії та показники отримати інформацію про поточний стан й динаміку розвитку досліджуваного об'єкта чи суб'єкта, а так само його окремих характеристик, атрибутів та властивостей.

Педагогічна діагностика (за К. Інгенкампом, 1968) сприймається як основа і відправна

інстанція у справі розпізнання та встановлення ознак, що обумовлюють перебіг освітньої процедури. В осучасненій варіації педагогічна діагностика визначається як організаційна процедура, що є здійснюваною в умовах виявлення поточного рівня сформованості професійної компетентності вихователя, учителя, викладача або встановлення якісних (критеріїв) показників стосовно результатів у сфері навчально-виховної діяльності у виші, школі або дитсадку [13, с. 500]. Між тим, на думку багатьох фахівців, у сучасній педагогічній науці на сьогодні не існує чіткого семантичного розмежування дефініцій «контроль», «перевірка», «оцінка», «діагностика», «моніторинг», «аналіз», «облік» та інших споріднених термінів [8, с. 156], що більшою мірою є проблематикою термінологічної галузі української педагогіки, аніж завадою в експертизі навчальних успіхів вихователів чи вихованців. Із позиції здійснення останньої акції, В. Староста визнає коректним приведення до освітніх досліджень дефініції «педагогічний моніторинг» як більш узагальненої сутності [13, с. 500], яка, за визначенням О. Дурманенко, дозволяє задіяти важелі наукової експертизи навчальної успішності чи навчальної ефективності до суб'єктів освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. За наявного оцінювання сенсу моніторингу в аспекті практичної значущості його висновків, тобто можливості встановлення фактичних рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, є актуальним дослідити сутність лексем «критерій» й «показники» як таких, що істотно впливають на кінцеві судження.

У цьому аспекті доречно звернутися до проблемних розвідок Н. Гузій, Л. Іщено, Л. Козак, К. Крутій, Т. Лукіної, С. Решетника, І. Сопівник, В. Старости, В. Фотинюка, Ю. Шапрана, інших науковців, які займалися питанням пов'язаності термінів «критерій», «показники» та «рівні сформованості професійної компетентності», а також проаналізувати матеріали словникових видань.

Поняття «критерій» у словниках визначають як підставу для оцінювання (вимірювання) якісних характеристик певного стану чого-небудь або кого-небудь [10, с. 349] із їх подальшим аналізом, розподілом, ранжуванням й класифікацією. За інших тлумачень, критерій – це мірило оцінювання предмета або явища, міра оцінювання якості, відображення динаміки вимірюваної якості за просторовим і часовим векторами в інтерпретації дібраних показників, за прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості означеного критерію [4, с. 153], якісні показники, що виступають у єдності з кількісними показниками та доповнюють один одного.

Показник – це кількісна характеристика процесів або явищ, наочні дані щодо результатів якогось заняття чи досягнень у певному занятті [14, с. 10], якісна або кількісна характеристика сформованості того або іншого критерію, ознака явища чи події, за виявлення якої можна зробити висновок про зміну характеристик якогось процесу [3, с. 1024].

Термін «рівень» визначають як ступінь якості чи величину досягнень у певній сфері діяльності [3, с. 123], ступінь, величину якості [11, с. 547], ступінь досягнення результату в чому-небудь, в т. ч. у навчанні [1, с. 82–91], якісна характеристика ступеня відповідності реальних можливостей особистості в тій чи іншій діяльності загальноприйнятим вимогам [14, с. 159].

Підсумовуючи аналіз понять «критерій», «показник», «рівень», маємо визнати, що: 1) усі вони засвідчують наявність феномену поліаспектності у своїх визначеннях; 2) статус категорії «критерій» превалює, аналізовані поняття корелюють між собою, виконуючи властиві кожному з них функції. Отже, є коректним говорити про їх ототожнену націленість у напрямі якісно-кількісної характеристики досліджуваної акції, а саме: набуття майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти професійної компетентності.

Визначення сенсу критеріїв – одне з найвідповідальніших завдань у процесі здійснення моніторингу. Критерії для підсилення уявлення про їх змістовність можуть містити відмінні від споріднених з ними компонент узагальнені тлумачення і категоріальні формулювання (рис. 1), що мають якнайточніше передавати змістовність напрямів формування професійної компетентності.

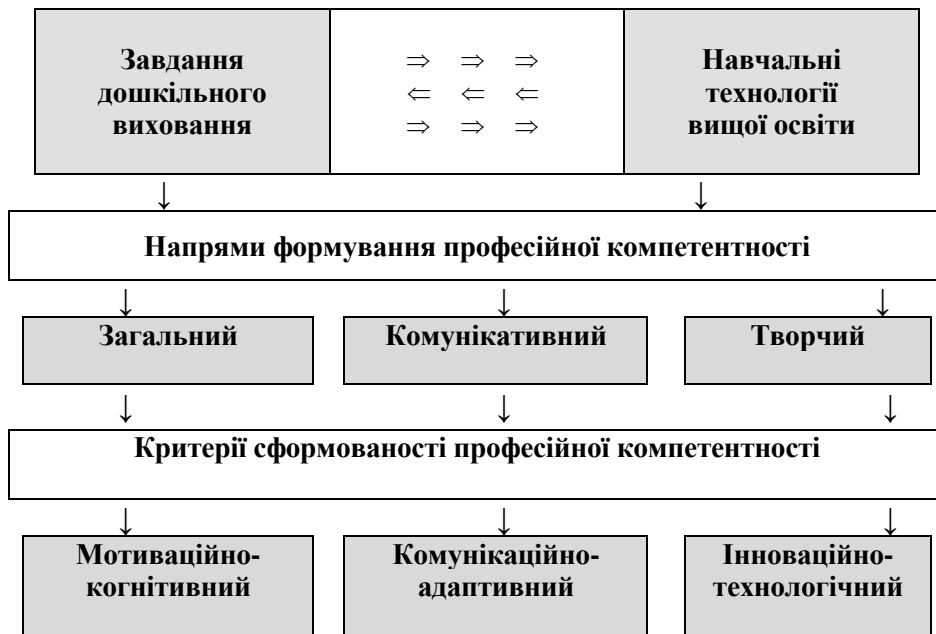


Рис. 1. Напрями формування та критерії сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Зведення сукупності критеріїв сформованості професійної компетентності у функціональні конфігурації:

знання → комунікації → творчість
поінформованість → взаємозв'язки → технології
свідомість → відносини → діяльність

не є конструктивною випадковістю, а скоріше характеристикою умов розвитку будь-якої системи соціально-технічного походження. За філософського розуміння означені вище тріади виявляють алгоритм утворення чогось нового, що базується на отриманні первинних знань (інформації), їх збагаченні й коригуванні на основі комунікацій та взаємозв'язків із оточуючим суб'єктивним і об'єктивним середовищем, конструюванні новітніх (прогресивних) суспільно значущих технологій.

Аналізуючи отриману структуру досліджуваної професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (рис. 1), ми виокремили загальний, комунікативний та творчий напрями як такі якісні ознаки суб'єктної компетентності, що втілюють найсуттєвіші запити процесу освітньої діяльності у сфері підготовки майбутніх вихователів.

Загальний напрям характеризує необхідний обсяг (рівень) опанування майбутніми педагогами закладів дошкільної освіти загальнопредметних дисциплін; отримання професійних (педагогічно-психологічних, методологічних, інформаційних, здоров'язбережувальних, методичних і т. п.) знань і умінь; опанування завтрашніми спеціалістами цілей та завдань фахово-педагогічної діяльності.

Комунікативний напрям передбачає можливості та вміння педагогів закладів дошкільної освіти опанувати інформаційні потоки, працювати з комп'ютером та іншими технічними засобами комунікації, демонструвати професійні знання та комунікативні навички під час провадження навчально-виховної діяльності, оминати конфліктні ситуації, знаходити спільне бачення проблеми у перемовинах з батьками дошкільників й сприяти єдності дитячого колективу.

Творчий напрям у цьому векторі діагностує вміння, пов'язані з утворенням активного освітнього середовища, творчим контактуванням вихованців, баченням й формулюванням проблематики занять, знаходженням оригінальних рішень у нестандартних ситуаціях, опануванням новітніх освітніх технологій і прийомів творчої діяльності, залученням гумору та інших форм сміхової культури у навчально-виховний процес, організацією поточних

спостережень за природним довкіллям, запрошенням до зустрічі з малюками талановитих дорослих тощо.

Розуміючи **критерії** як якісні ознаки майстерності, що їх має набути майбутній вихователь закладу дошкільної освіти і які за процедурою моніторингу підлягатимуть оцінюванню, необхідно сформулювати можливий перелік якісних показників (табл. 1.) стосовно кожного критерію. При цьому показники мають відповідати, як мінімум, двом умовам: 1) конкретності й реалістичності (якісний відтінок); 2) діагностичній лаконічності та зручності в опрацюванні (кількісний відтінок).

Таблиця 1

Критерії, якісні показники і методи моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти*

Критерій	Якісні показники	Методи
Мотиваційно-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння та сприйняття цілей, змісту і завдань професійної діяльності у сфері дошкільної освіти; - опанування загальнопредметних дисциплін; - оволодіння знаннями професійної спрямованості у сферах педагогіки, психології, методики виховання, валеології, інформатики, соціології тощо; - обізнаність із традиційними прийомами виконання професійних обов'язків вихователя дітей. 	<ul style="list-style-type: none"> спостереження бесіда анкетування тестування експертне оцінювання екзаменування
Комунікаційно-адаптивний	<ul style="list-style-type: none"> - уміння опрацьовувати інформаційні потоки; - сформованість навичок роботи з комп'ютером та іншими технічними засобами комунікації; - володіння методами, уміннями та навичками щодо налагодження навчальних відносин із вихованцями; - уміння контактувати з батьками вихованців. 	<ul style="list-style-type: none"> спостереження співбесіда відгуки батьків самооцінювання
Інноваційно-технологічний	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння сенсу педагогічної творчості; - оволодіння прийомами самостійного розв'язання нестандартних професійно-педагогічних завдань; - забезпечення творчого контактування вихованців; - професійне бачення проблематики занять; - знаходження оригінальних професійних рішень; - опанування новітніх педагогічних технологій; - залучення творчих (мистецьких) форм діяльності; - сприйняття гумору, інших форм сміхової культури. 	<ul style="list-style-type: none"> анкетування спостереження тестування самооцінювання відвідування занять перегляд програм

У загальному розумінні якісні показники описують той кінцевий результат, який передбачає певний критерій сформованості професійної компетентності за тим чи іншим напрямом. З іншого боку, за перебігом будь-якого процесу нам важливо знати не лише те, **що** ми отримуємо за фактом, а й те, які «ознаки» матиме набуте **щось**. Показники повинні мати не тільки якісний, а й кількісний відтінок для числового або рівневого оцінювання суб'єктних якостей майбутніх педагогів, отриманих під час здобуття вищої педагогічної освіти, або в умовах проходження практики, або безпосередньої у процесі фахової діяльності у закладах дошкільної освіти. Виходить, двопозиційна (якісно-кількісна) ознака професійної компетентності, набута в умовах навчання та самостійної діяльності, характеризує корисний ефект від університетської підготовки за її фахового застосування у визнаному векторі педагогічної діяльності.

Підсумовуючи, сформуємо узагальнену матрицю характеристик рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за відповідними різновидами означених раніше критеріїв (табл. 2) із урахуванням того, що в реаліях не існує «чистої» рівневої градації, оскільки суб'єкти можуть демонструвати відмінні рівні за різними критеріями.

Таблиця 2

**Характеристики рівнів сформованості професійної компетентності
 майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти
 за відповідними різновидами критеріїв***

Рівні		
Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-когнітивний критерій		
- мотив набуття знань не має розвиненого, стійкого прояву; - пізнавальна мотивація не має повноцінного вираження; - украй слабкий інтерес до тих предметів, які вивчаються; - нерозвиненість діяльнісних і емоційних компонент; - низька зацікавленість щодо майбутньої професійної діяльності.	- мотив набуття знань має нестійкий, мінливий характер; - пізнавальні мотиви не мають потрібної спрямованості; - інтерес до предметів не є активним і самостійним; - емоційна компонента значною мірою перевищує діялісню; - відсторонення від важких тем професійної підготовки.	- мотив набуття знань має високорозвинений прояв; - пізнавальні мотиви демонструють чітко виражену спрямованість; - чітке виявлення самостійності та навчальної активності; - урівноваженість діялісної та емоційної компонент; - зацікавленість складними проблемами фахової діяльності.
Комунікаційно-адаптивний критерій		
- неохильність до контактів та певна зосередженість на собі; - дуже занижена чи завищена особистісна самооцінка; - процес спілкування зводиться тільки до обміну інформацією; - наявність певних труднощів у вербалізації власних думок; - відкрите небажання розуміти позицію іншого комунікатора; - нездатність до встановлення зворотного зв'язку.	- контакти мають вибірковість та не є відвертими; - залежність під час взаємодії від впливових якостей партнера; - намагання винайти теми, що не стосуються навчання; - недостатність мовного ресурсу у вербальному спілкуванні; - визначальний вплив оточення на особисту лінію поведінки; - слабо виявлена потреба у рефлексії (зворотному зв'язку).	- рівна активність у контактах з усіма членами оточення; - орієнтованість на особистісні якості партнера у спілкуванні; - невимушеність та легкість у спілкуванні на будь-які теми; - гарний вербальний контакт і достатній мовний ресурс; - урівноважена поведінка щодо дій та думок іншого партнера; - внутрішнє бажання стосовно утворення зворотного зв'язку.
Інноваційно-технологічний критерій		
- відсутність або недостатність творчих підходів у діяльності; - конкретність у діях, схильність до використання шаблонів; - труднощі у вирішенні новітніх нестандартних завдань; - неспроможність оригінально мислити та діяти; - превалювання у діяльності завчених алгоритмів; - відсутність уміння з'єднувати окремі об'єкти в ціле; - відсутність хисту до системних методичних напрацювань.	- виявлення деяких елементів творчого мислення; - здатність до сприйняття чогось нового та незнайомого; - здатність до пошуку нетипових рішень у складних ситуаціях; - використання традиційних підходів з елементами новизни; - спроби внести нові елементи у виконання повсякденних дій; - намагання поєднати окремі елементи в єдину структуру; - неузгодженість положень та напрямів окремих задумів.	- сприйнятливність творчих ідей і технологічного мислення; - різносторонність навчальних прийомів і творчих технологій; - пошук ефективних рішень у складних нетипових ситуаціях; - швидкість та оригінальність мислення при виконанні завдань; - бажання винайти осучаснені прийоми навчальної діяльності; - уміння розглядати проблему в цілісній системній єдності; - логічність та аргументованість висунутих думок і пропозицій.

Означені вище елементи (критерії, показники й рівні) будуть ураховані в кінцевій конструкції моделі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, так само відносні кількісні вимірники означених елементів будуть залучені до формування кінцевих висновків згідно з траєкторією здійснюваного дослідження.

Вивчення результатів моніторингу проваджуватиметься на основі положень математичної статистики із систематизації, обробки й використання статистичних даних для наукових, методичних чи практичних висновків. У заданий спосіб маємо врахувати: 1) імовірнісну природу відстежених статистичних даних; 2) необхідність чіткого планування діагностичного експерименту з прогнозовано однозначним змістом отриманого результату; 3) певну мінливість і узагальненість висновків щодо відстежуваного масово-освітнього явища в умовах трансформації відносин у політичній, економічній чи соціальній системах.

Висновки. Практична значущість міркувань стосовно оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за наслідками експериментальних досліджень має враховувати як специфічні запити дошкільного середовища, так і своєрідні особливості педагогічного середовища у закладі вищої освіти, в середовищі якого є можливості формувати, моніторити, коригувати та розвивати професійні компетентності своїх слухачів.

Отже, за умови визнання значущості сутнісної організації освітнього середовища чи освітнього простору навчання для розкриття творчого потенціалу студентів та розвитку в них професійно-технологічних навичок цілком логічно очікувати всебічного і гармонійного зростання їх соціально-фахового рівня.

«Освітнє середовище» необхідно вважати поліаспектним поняттям, тобто багатовекторним феноменом, націлена дія якого прямо або опосередковано впливає на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, і в тому числі майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У поданому є органічний прояв сучасної освітньої парадигми, сутність якої полягає в комплексному зв'язку педагогічних функцій навчання, виховання та розвитку.

Отже, дослідження проблеми формування професійної компетентності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах технологічного підходу передбачає розроблення чіткої системи вимірювання рівня її сформованості. Відсутність такої системи та відповідного методичного інструментарію стримує педагогів вищої професійної школи в оцінюванні своєї роботи та об'єктивній диференціації майбутніх фахівців. У контексті статті було проаналізовано та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах технологічного підходу.

Список використаної літератури

1. Багрій В. Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 82–91.
2. Буркова Л. Види професійної компетентності педагога для роботи з обдарованими дітьми в системі освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 1. С. 44–51.
3. Великий тлумачний словник української мови (з додатками і доповненнями) / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: ВТФ Перун, 2005. 1728 с.
4. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 52. С. 152–156.
5. Іщенко Л. В. Психолого-педагогічна діагностика готовності майбутнього вихователя до формування творчої особистості дошкільника. *Science and Education*. 2017. № 10. С. 82–89. DOI: <http://doi.org>.
6. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Шкільний світ, 2006. 126 с.
7. Матвієнко В. Я. Соціальні технології. Київ: Українські пропілеї, 2001. 446 с.
8. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка, 2009. 256 с.
9. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1985. 968 с.
10. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. 1973. 840 с.
11. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 8. 1977. 927 с.
12. Сопівник І. В. Діагностика професійної підготовленості студентів педагогічної діяльності. *Science and Education*. 2017. № 12. С. 59–65. DOI: <http://doi.org>.
13. Староста В. І. Педагогічний моніторинг та педагогічна діагностика: сутність і взаємозв'язок понять. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 499–505.
14. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ: ДВНЗ Університет менеджменту освіти, 2014. 230 с.
15. Шапран Ю. П. Діагностування сформованості професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені П. Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Педагогіка*. 2014. Вип. 239. Т. 251. С. 89–93.

DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING

Dmytrenko Alina

Postgraduate Student, Assistant of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Improvement and modernization the educational system in Ukraine in accordance with socio-economic, cultural transformations, global trends of globalization and integration, changing of ideological paradigm requires a highly qualified, competitive teacher. In this regard, the requirements for professional training of future preschool teachers are increasing. Future preschool teachers should ensure the harmonious development of children, creating the basis for their further education and upbringing.*

Purpose. *The purpose of the article is to determine and substantiate the criteria, indicators and levels of future preschool teachers' professional competence formation in professional training.*

Results. *It was analyzed the research of scientists who investigated the issue of coherence of the terms «criteria», «indicators» and «levels of professional competence formation», and also analyzed publicly available materials of dictionary publications.*

In the structure of the studied future preschool teachers' professional competence general, communicative and creative directions are highlighted as such qualitative signs of subject competence, which embody the most significant requirements of the process of educational activity in the field of training future preschool teachers.

The following criteria are also highlighted: motivational-cognitive, communication-adaptive, innovation-technological and the levels of future preschool teachers' professional competence according to the corresponding types of criteria.

Originality. *Criteria, indicators and levels will be taken into account in the final design of the model of future preschool teachers' professional competence formation as well as relative quantitative meters of these elements will be used in the formation of final conclusions according to the study trajectory.*

Conclusions. *The practical significance of considerations for optimizing the process of future preschool teachers' professional competence formation based on the results of experimental studies should take into account both the specific needs of the preschool environment and the peculiar features of the pedagogical environment in a higher educational institution. Higher educational institution has to form and develop the professional competencies of students.*

Key words: *professional competence, criteria, indicator, level, future preschool teachers.*

References

1. Bahrii V. (2009). Protses formuvannia ta udoskonalennia profesiinykh umin yak osnova dlia profesiinoi innovatsiinoi diialnosti [The process of formation and improvement of professional skills as a basis for professional innovation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*. Lviv, Vyp. 25. Ch. 2, 82-91. [in Ukrainian].
2. Burkova L. (2013). Vydy profesiinoi kompetentnosti pedahoha dlia roboty z obdarovanymy ditmy v systemi osvity [Types of professional competence of teachers to work with gifted children in the education system]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*, 1, 44-51. [in Ukrainian].
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukraïnskoi movy (z dodatkami i dopovnenniamy) [Large explanatory dictionary of the Ukrainian language (with appendices and additions)] (2005). Kyiv: VTF Perun, 1728. [in Ukrainian].
4. Ivanova S.V. (2010). Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv biolohii v zakladakh pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity [Criteria and indicators for the development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka. Pedahohichni nauky*, 52, 152-156. [in Ukrainian].
5. Ishchenko L.V. (2017). Psykholoho-pedahohichna diahnostyka hotovnosti maibutnoho vykhovatel'ia do formuvannia tvorchoi osobystosti doshkilnyka [Psychological and pedagogical diagnosis of the readiness of the future educator to form a creative personality of the preschooler]. *Science and Education*, 10, 82-89. DOI: <http://doi.org> [in Ukrainian].
6. Lukina T.O. (2006). Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka [Monitoring the quality of education: theory and practice]. Kyiv: Shkilnyi svit, 126. [in Ukrainian].
7. Matviienko V.Ia. (2001). Sotsialni tekhnolohii. Kyiv: Ukrainski propilei, 446. [in Ukrainian].
8. Pedahohika vyshchoi shkoly: pidruchnyk [Pedagogy of high school: a textbook] (2009). Kyiv: Pedahohichna dumka, 256. [in Ukrainian].

9. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] (1985). Kyiv: Holovna redaktsiia Ukrainskoi radiianskoi entsyklopedii, 968. [in Ukrainian].
10. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. (1973). AN URSSR. Instytut movoznavstva. Kyiv: Naukova dumka, 4: I-M. 840. [in Ukrainian].
11. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. (1977). AN URSSR. Instytut movoznavstva. Kyiv: Naukova dumka. T. 8: Pryroda-Riakhtlyvyi, 927. [in Ukrainian].
12. Sopivnyk I.V. (2017). Diahnastyka profesiinoi pidhotovlenosti studentiv pedahohichnoi diialnosti [Sopivnyk IV Diagnosis of professional training of students of pedagogical activity]. *Science and Education*, 12, 59-65. DOI: <http://doi.org> [in Ukrainian].
13. Starosta V.I. (2017). Pedahohichnyi monitorynh ta pedahohichna diahnostyka: sutnist i vzaiemozviazok poniat [Pedagogical monitoring and pedagogical diagnostics: essence and interrelation of concepts]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, 4 (59), 499-505. [in Ukrainian].
14. Terminolohichniy slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Terminological dictionary on the basics of training of scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education] (2014). Kyiv: DVNZ Universytet menedzhmentu osvity, 230. [in Ukrainian].
15. Shapran Yu.P. (2014). Diahnostuvannia sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychkykh spetsialnostei [Diagnosing the formation of professional competence of future teachers of natural sciences]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni P. Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia».* *Pedahohika*. Vyp. 239. T. 251. S. 89-93. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 11.12.2020 р.

УДК 378.147:364-051]:7.011

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-75-83

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ

Лаврентьєва Олена Олександрівна

доктор педагогічних наук, професор

Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля»

e-mail: lavrenteva.o@duan.edu.ua

ORCID ID: 0000-0002-0609-5894

У статті проаналізовано сутність та зміст естетичного світобачення соціальних працівників. Визначено, що світобачення, як стрижень світогляду, детермінує професійну діяльність соціального працівника, надає оцінку професійні реалії з точки зору законів краси, відповідності до ідеалів та професійних цінностей та доводить до свідомості результати такого оцінювання на мові естетичних переживань. З'ясовано, що естетичне світобачення здатне реалізувати ідеологічну, регулятивну, пізнавальну, виховну, комунікативну, мобілізаційну, творчо-перетворювальну, прогностичну та ряд інших функцій в професійній діяльності соціального працівника. Показано, що формування естетичного світобачення передбачає спеціально організовану, ціннісно спрямовану діяльність з розв'язання професійно зорієнтованих, контекстних, творчо-перетворювальних ситуацій різного рівня. Зроблено висновок про те, що моделювання таких ситуацій має бути природним компонентом професійної підготовки соціального працівника.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, естетичне світобачення, естетичний світогляд, гуманістична спрямованість, моделювання професійних ситуацій, професійно зорієнтовані завдання, формування естетичного світобачення.

Постановка проблеми. Професійна діяльність соціального працівника із вищою освітою є поліфункціональною й багаторольовою. Її значення для суспільства з кожним роком усе більше зростає в зв'язку з погіршенням економічної ситуації, загостренням суспільних протиріч, загальними деструктивними соціокультурними трансформаціями. Для якісного надання послуг із соціальної підтримки, патронату й соціальної реабілітації широких верств населення, соціальний працівник має реалізовувати широкий функціонально-рольовий репертуар, володіти значним арсеналом технік і технологій соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, мати кваліфікації психолога, педагога, соціолога, менеджера та управлінця. Працюючи в сфері «людина-людина», соціальний працівник повинен розвинути в собі особливі особистісні якості, серед яких вирішальне значення має пізнавальне, ціннісне й поведінкове знання крізь призму якого ним осмислюються всі реалії соціальної роботи, місія, роль і місце в суспільному житті, відбувається вибір методів впливу на особистість клієнтів.

Саме особливе світобачення соціального працівника зумовлює вектор його духовного й професійного розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У науковий обіг поняття «світогляд», як віддзеркалення світу людини й людської свідомості, було введено І. Кантом. Із цього часу ця категорія постійно уточнюється й змістовно оновлюється, що звісно підтверджує значущість світогляду в контексті духовного розвитку окремої людини й суспільства. Дослідники (В. Кремень, Д. Ліхачов, І. Надольний, О. Спіркін, В. Шинкарук та ін.) вважають світогляд вихідною й основоположною формою духовного освоєння людиною дійсності, тим феноменом, який відкриває людині світ, позначає її місце в ньому, зумовлює цілеспрямовану та усвідомлену поведінку. Водночас, формування образу світу як результат духовної діяльності людини, опосередковується наявним у суб'єкта світоглядом [1]. У філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі сутність світогляду розглядається з єдиних позицій, вбачаючи в ньому феномен свідомості, особливу форму її організації, ідеальне утворення, в якому ставлення до світу реалізується на духовно-практичному рівні (Л. Божович, С. Рубінштейн, К. Ушинський та ін.).

Світобачення є одним із компонентів світогляду, що, однак має самостійне значення для людини та соціуму в конкретну історичну епоху. Залежно від того, яка ідея слугувала основою світобачення, в історичному поступі людства можна прослідкувати космоцентричну, теоцентричну й антропоцентричну структурні системи світогляду [2]. Остання, як відзнака постіндустріальної культури нашого часу, центрована на Людині як на мірі всіх речей. Саме антропоцентрична парадигма зумовила розвиток та високу востребованість тих професій, що базуються на міжособистісних взаємостосунках, забезпечують соціальну підтримку та соціальний захист широких верств населення. Серед них неостаннє місце посідає професія соціального працівника.

Як відзначають дослідники (Л. Єршоміна, О. Карпенко, А. Капська та ін.), провідною функцією соціального працівника є допомога клієнтам пристосуватися до складного, спеціалізованого, технологічно зорієнтованого суспільства [3]. Змістовий фундамент бачення соціального працівника своєї місії створює антропологія, яка ґрунтується на розумінні центрального положення людини, її внутрішнього світу, її самоцінності для соціуму. Із цієї точки зору, професійна діяльність соціального працівника не може здійснюватися без відповіді на головне філософське питання: що є людиною та в чому сенс її життя. Осмислення міру людського в обраних методах впливу на особистість клієнта як основи професійної взаємодії, має ґрунтуватися на вірі в людину і її безмежні можливості та підпорядковуватися досягненню головної мети – забезпечення соціальної підтримки людини та її повернення до повноцінного самостійного активного життя.

Стрижень професіоналізму й професійної майстерності соціального працівника складає гуманістичне світобачення – усвідомлене ціннісне ставлення до мети, змісту, засобів соціальної роботи, до клієнтів та колег, інших суб'єктів у категоріях «людина», «особистість», «сенс людського життя» (І. Зязюн, О. Лавріненко, Л. Мільто, Т. Опалюк та ін.) [4]. Цінність позицій гуманістичного світобачення для соціальної роботи полягає в автономності, універсальності й фундаментальності ідей гуманізму, нерозривній їх єдності із духовністю, що невіддільні в своєму існуванні й розвитку. У гуманістичному світобаченні абсолютне значення надається свободі вибору, умінням суб'єкта прогнозувати й контролювати свою діяльність, учинки, особисте життя; утвердженню гуманних відносин між суб'єктами соціальної взаємодії [5].

Сприймаючи реалії професійної діяльності з точки зору їх відповідності ідеалам, настановам та сформованим переконанням, соціальний працівник оцінює їх за законами краси, тобто згідно з уявленнями про належне та правильне. Виникаючі при цьому світовідчуття, незалежно від того чи є вони переживанням прекрасного чи повторного, мають естетичну природу. Тож, у контексті розвитку професійної майстерності соціального працівника виокремлюється проблема формування його естетичного світобачення як системи знань про світ загалом і соціальну сферу зокрема, а також поглядів, ідеалів, професійних цінностей і

норм, що визначають загальне бачення й розуміння місця й ролі соціального працівника, визначають його життєву та професійну позиції, формують програму поведінки за законами краси.

Метою статті є виклад головних підходів, принципів, методів та засобів формування естетичного світобачення соціальних працівників у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

У представленому дослідженні було використано семантичний аналіз та систематизація вхідних та дотичних категорій до поняття «естетичне світобачення»; методи аналізу, конкретизації та концептуалізації передового педагогічного досвіду зі становлення професійної майстерності майбутніх фахівців, контент-аналіз змісту професійної діяльності соціальних працівників; моделювання процесу формування естетичного світобачення соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Як показує семантичний аналіз, світогляд і світобачення є спорідненими, але не тотожними поняттями. Усвідомлення цього факту дозволяє визначити зміст естетичного світобачення соціального працівника та змоделювати процес його формування.

Принагідно слід зауважити, що в загальній структурі світогляду виокремлюють гносеологічний і соціологічний аспекти. *Соціологічний аспект* орієнтується на обсяг, глибину та характер світоглядних знань, уявлень, ідей, поглядів, цінностей, ідеалів тощо, міру їх усвідомленості людиною як на буденному, так і на теоретичному рівнях, дієвістю сформованих на їх основі переконань, принципів і ціннісних настанов, які уособлюють в собі створений суб'єктом світ належного.

Між тим, світогляд не функціонує лише як теоретичне знання, він є процесом духовно-практичного освоєння світу, інструментом самовизначення суб'єкта через порівняння й оцінювання суспільної й природної дійсності крізь призму сформованих ідеалів, цілей і сподівань. Цей процес, із визначення та усвідомлення людиною своєї сутності в світі, своїх життєвих позицій, реальної поведінки з досягнення ідеалів та жаданих цілей, може бути схарактеризований через *гносеологічний аспект* світогляду як інтегративну синкретичну систему, що охоплює власне світобачення і до того ж – світовідчуття, світоспоглядання, світорозуміння людини. Ці окремі аспекти світогляду завжди потенційно наявні та актуалізуються в певних обставинах і зумовлюють ціннісно-світоглядне самовизначення суб'єкта [2].

Світогляд, як цілісне-психологічне утворення, має складну й багатоаспектну структуру. *Світобачення* розглядається в цій структурі як утворення, що обіймає систему філософських, економічних і соціально-політичних поглядів, його ядром є погляди й переконання, які органічно пов'язані з розвинутою здатністю до теоретичного мислення, вияву високих почуттів, свідомої, цілеспрямованої волі. Теоретичне мислення як елемент світобачення забезпечує творче осмислення знань, явищ дійсності, удосконалення світогляду й спрямованість вольових зусиль на реалізацію переконань у кожній з можливих ситуацій [2].

Світобачення, таким чином, не є конгломератом усіх поглядів на світ. Його змістовим центром, для видів професійної взаємодії типу «людина-людина», є людинолюбство. У роботі соціального працівника, як людинотворчій професії, таке світосприйняття диференціюється в тріаді «Віра – Надія – Любов». Акцентуємо на тому, що світобачення не існує без ідеалу, у цьому випадку ідеалу людини як головної цінності суспільства, що прийшла в цей світ із особливою місією. Цей ідеал вимагає віри в максимальний розвиток усієї сукупності її можливостей, духовно-моральних сил. Віра, зі свого боку, невіддільна від любові в її діяльнісному творчо-перетворювальному розумінні, що зумовлює вияв соціальним працівником піклування й відповідальності за клієнта, поваги й довіри до нього [1].

Світобачення, як стрижень світогляду, детермінує професійну діяльність соціального працівника, причому, як часто виявляється, не лише безпосередньо шляхом логічного обґрунтування. Велике значення тут набувають нелогічні операції та різномірні соціокультурні чинники. Тож, світобачення здатне реалізувати ідеологічну, регулятивну, пізнавальну,

виховну, комунікативну, мобілізаційну, творчо-перетворювальну, прогностичну та ряд інших функцій в професійній діяльності соціального працівника. Ідеологічну функцію розглядаємо як провідну, оскільки вона сприяє оцінюванню соціальним працівником різноманітних методологічних засобів впливу на клієнта з гуманістичної точки зору належного та сприяє створенню впорядкованої, стабільної картини професійної діяльності й баченню можливих альтернатив її розвитку. Регулятивна функція вможливує управління поведінкою в різного роду ситуаціях невизначеності з позицій значущого сенсу. Прогностична функція забезпечує світоглядну основу в побудові стратегій і тактик вирішення професійних проблем з урахувань усіх можливих ступенів свободи для клієнта та соціального працівника. Нарешті світоглядна система мобілізує життєві сили й здатності соціального працівника на досягнення певної мети й підтримує зусилля з її досягнення.

Структура світобачення віддзеркалює стан та ступінь наближення створеного в свідомості соціального працівника образу людського світу до дійсності. Ця структура може мати декілька рівнів. Світобачення започатковується в буденно-практичному світогляді, оскільки його джерелами є світовідчуття, що загалом не аналізують, а лише констатують дійсність. Перехід на другий теоретичний (раціональний чи ідеологічний) рівень означає формування поглядів, ідеалів, переконань, що вможливають системне бачення соціальним працівником своїх взаємозв'язків зі світом. Воно зазвичай є глибоко осмисленим, а отже має ціннісний характер [2].

Закріплені в свідомості соціального працівника цінності створюють складну систему, що виявляється в усіх сферах професійної діяльності: у спілкуванні з клієнтами та колегами, у творчій та організаційній роботі, у виховній діяльності, під час обміну духовними цінностями в професійному співробітництві. Загалом, ціннісна система як складник структури світобачення, складає систему професійних цінностей з п'яти провідних груп-компонентів: 1) фундаментальні, базові, наближені до загальнолюдських, цінності; 2) національні цінності; 3) громадянські цінності; 4) сімейні цінності; 5) особистісні цінності. Основою системи є духовні цінності, транслювання яких відбувається через спілкування у системі «людина – людина».

Соціальний працівник із розвинутою ціннісною системою є дієвим носієм різноманітних суспільних норм, сформованого світогляду й характеризується цілісністю своєї особистості, що виявляється в активній життєвій та професійній позиції, цілеспрямованості, зваженості, принциповості, розширенні ступенів свободи. Його світобачення ґрунтується на принципах об'єктивності; детермінованості суспільним життям, реальними соціально-економічними умовами та політичними структурами, ідеалами; на принципах толерантності й плюралізму; гуманістичного сприйняття реалій професійної діяльності; естетичного світовідчуття й світоперетворення.

Безперечно поділяємо точку зору І. Зязюна в тому, що всі без винятку відтінки світовідчуття людини можуть бути об'єднані естетичними переживаннями, а їх інтерпретація лише через конкретний усвідомлений предмет перетворює їх на механічні вияви, які «обмежують багатство людської духовності» [5, с. 72]. Тож, світобачення соціального працівника завжди суб'єктне, воно піддає оцінці професійні реалії з точки зору законів краси, відповідності до ідеалів та професійних цінностей та урешті-решт доводить до свідомості результати такого оцінювання на мові естетичних переживань. Позитивне оцінювання сприймається як прекрасне та піднесене, негативне – як потворне та низьке, а комічне та трагічне є такими собі перехідними чи проміжними станами, що супроводжують цей процес.

І. Надольний визначає ряд закономірностей, що характеризують становлення світогляду індивіда. У контексті формування естетичного світобачення соціального працівника наголосимо, передусім, на невід'ємному зв'язку між переконаннями, цінностями людини та її світоглядом. Зі свого боку, реалізація теоретичних світоглядних моделей відбувається через духовно-практичну діяльність, де відображається співвідношення між мотивами й цілями. Тож, ціннісно-раціональна поведінка соціального працівника може слугувати критерієм його світобачення. Така поведінка завжди зорієнтована на певну мету, раціонально відображає

співвідношення між застосованими засобами та висунутими цілями в соціальній роботі, характеризується дотриманням встановлених правил, норм, професійних цінностей, естетичним ставленням до них [2].

Механізм створення й розвитку естетичного світобачення соціального працівника виходить з протиріччя між боргом і бажанням. Як значущі умови, що забезпечують дію механізму формування світобачення, виокремлюються такі, як-от: соціальне значення професії, реальне економічне забезпечення суб'єктів професійної діяльності як державної та суспільної цінності, адміністративну, педагогічну й психологічну підтримку професійної діяльності соціального працівника. Проте не менш важливим виявляються індивідуальні механізми саморозвитку та самореалізації.

Вирішення певної світоглядної ситуації, як перехід із суб'єктивно-психічної системи (від задуму) до матеріально-речової (втіленого у певному предметі задуму), відбувається через відповідальний вчинок, якому передують напружені роздуми, сумніви, максимальна мобілізація своїх знань і досвіду, моделювання подій і вибір з багатьох різних альтернатив (І. Бех, С. Гончаренко, В. Роменець). Соціальний працівник, спираючись на своє світобачення, усвідомлює значення й необхідність вольового зусилля для утвердження власних ціннісних орієнтирів з безлічі пропонованих цінностей. Він має самостійно використовувати цінності як систему соціальних і психолого-педагогічних координат діяльності і при цьому вільно регулювати інтенсивність дій у виборі, формуванні, постановці цілей і знаходженні засобів для їхнього досягнення [6].

Спираючись на ці міркування з'ясуємо ті чинники, які дозволяють сформуванню естетичного світобачення соціального працівника. Провідним методом вважаємо моделювання професійних ситуацій із максимальним їх наближенням до реальної практичної діяльності майбутнього фахівця.

Виходимо з необхідності формування навчальних задач на підґрунті реальних професійних задач соціального працівника, причому таких, що розв'язуються шляхом ціннісно-сміслового самовизначення, тобто мовою цінностей. Дослідники вказують на наявність певної ієрархічно супідрядної системи професійних завдань у роботі соціального працівника (А. Капська, Т. Опалюк та ін. [4]). На першому рівні перебувають задачі, що виникають у повсякденних практичних ситуаціях і розв'язуються шляхом організації окремих дій клієнтів. Другий рівень складають задачі, пов'язані з соціальною підтримкою та формуванням системи й способів життєдіяльності клієнтів у різних її сферах (соціальній, моральній, побутовій, освітній, дозвіллевій тощо) і такі, що мають довгостроковий і сталий характер. Третій рівень утворюють задачі, пов'язані зі створенням соціально-педагогічних умов для самовизначення клієнта, становленням його здатності до повноцінного самостійного вирішення нагальних особистих проблем. При цьому методологічно грамотне й продуктивне розв'язання тої чи тої навчально-професійної задачі передбачає усвідомлення майбутнім фахівцем усієї цієї ієрархічної системи та співвіднесення її із провідними професійними цілями, мотивами, цінностями й переконаннями. А відтак, і актуалізацію його естетичного світобачення.

Становлення й розвиток ідеалів, переконань як ядра естетичного світобачення майбутнього соціального працівника може відбуватися у ході розв'язання навчальних задач через механізм розгортання професійної діяльності, що передбачає: спонукання студентів до усвідомлення й вирішення закладеного в представленій їм професійній ситуації протиріччя; розкриття непродуктивності рішень, що спираються на буденне світобачення; показ шляхів продуктивного рішення проблемної ситуації на основі гуманістичної позиції та вимог діалектичної логіки; узагальнення досвіду роботи над запропонованим завданням і здійснення переносу засвоєної логіки в різні сфери професійного життя [6]. У пропонованих задачах має фіксуватися й ціннісний аспект, що виходить із розуміння майбутнім соціальним працівником процесу розв'язання задачі як особистісно-сміслової діяльності.

Теоретичне мислення як елемент світобачення майбутніх фахівців актуалізується в роботі з розв'язання задач професійно зорієнтованого змісту шляхом формування в

майбутнього соціального працівника образу певного соціального явища у вигляді множинності уявлень про нього, у процесі реконструкції цих уявлень у напрямі перетворення множини знань від диз'юнктивної до недиз'юнктивної неоднорідної цілісності. При цьому необхідно дбати про усвідомлення майбутніми фахівцями неможливості апріорних професійних знань, сприяти розумінню ними теоретичних положень як таких собі моделей, що створюють образ соціальної реальності, і орієнтуючись на які, соціальний працівник вишиковує вирішення конкретної ситуації. Необхідним для формування ціннісного світобачення є ті ситуації, у яких виокремлюється протиріччя між обов'язком і бажанням, а його подолання жадає відповідального вчинку, що здійснюється на підґрунті відбору методів впливу на особистість клієнта з багатьох альтернатив.

Задля розгортання процесу естетичного оцінювання студентами, навчально-професійні задачі та проблемні ситуації слід вишукувати в такий спосіб, щоб вони слугували лабораторією побудови й перебудови системи засобів тієї або тієї концепції (соціальної, освітньої, педагогічної), перевірки й виявлення межі її застосовності в даній площині, за даних умов, за передбачуваними наслідками. На відміну від точних наук, здебільшого, соціальна робота оперує задачами, які не можуть бути вирішені алгоритмічним шляхом, а передбачають застосування евристичних процедур. Основні причини такого становища полягають, по-перше, у незначній дедуктивній основі психолого-педагогічного знання, по-друге, у недиз'юнктивності й нелінійності професійної реальності, що утруднює застосування соціальним працівником однотипних дій, по-третє, евристичний шлях є зазвичай найбільш економічним, аніж алгоритмічний чи формально-логічний. Найчастіше в практиці соціальної роботи використовується методика, націлена на одержання поліпшення реальної ситуації або теоретично припустимі способи підвищення якості соціальної підтримки. Переважно фахівець із соціальної роботи застосовує мінімізуючі стратегії, оскільки оптимізуючі не завжди можливі та виправдані в реальних соціально-економічних умовах.

У своїй роботі послуговуємося прийомами моделювання професійних ситуацій, розробленими Я. Коломінським і Н. Оловниковою, які допомагають організувати роботу студентів з інтерпретації й концептуалізації досвіду соціальної роботи [7]. Моделювання й вирішення ситуацій відбувається за схемою: 1) ознайомлення з ситуацією, 2) позначення помилки соціального працівника, 3) короткі ілюстративні приклади, 4) неправильні переконання, 5) корекція осмислення – критичний розгляд, 6) корекція поведінки – узагальнюючі висновки щодо можливостей використання конструктивного досвіду.

У формуванні естетичного світобачення доцільними є задачі алгоритмічного типу, на кшталт: схеми аналізу соціальної ситуації; алгоритмів і приписів з організації різновидів життєдіяльності клієнтів, спілкування з ним, індивідуальних бесід, установлення зворотного зв'язку, вирішення конфліктів і протиріч, подолання соціального вигорання, застосування метод впливу тощо. Відповідно до цього можуть бути використані такі задачі, як-от: задачі на застосування алгоритмів, на засвоєння алгоритмів, на розпізнавання алгоритмів і на складання алгоритмів. Останній вид виявився найбільш цінним для майбутніх соціальних працівників у плані засвоєння ними інструментарію конструювання реальної соціальної роботи. Задачі на складання алгоритму орієнтуються на ознаки дискретності, визначеності, результативності, масовості та розв'язуються в такій послідовності: 1) усебічний аналіз явища, що досліджується; 2) виявлення внутрішньої логіки, діалектичних зв'язків, тенденцій розвитку; 3) розбивка задачі на підзадачі; 4) побудова плану розв'язання; 5) розв'язання підзадач із поточною перевіркою правильності й доцільності рішення згідно теоретичних положень; 6) розв'язання вихідної задачі, конструювання етапів розв'язання; 7) складання алгоритмічної схеми (лінійної, розгалуженої, циклічної), її типізація; 8) розповсюдження розв'язання на клас задач.

Ми використовуємо розмаїття форм і методів включення студентів до вирішення системи навчальних задач, побудованих на контекстній основі. Найбільш продуктивною є типологія вправ А. Коржуєва, В. Попкова й Є. Рязанової, яку запроваджуємо для активізації естетичного світобачення студентів засобом критичного насичення навчальної інформації. З-

поміж них:

1) Конструювання ситуації, коли з очевидно неправильної посилки шляхом коректних логічних міркувань виходить висновок, що явно суперечить наявним у студентам знанням і уявленням про сутність соціальної роботи.

2) Конструювання ситуації, коли зі справедливого твердження шляхом некоректних логічних операцій виходить абсурдний висновок.

3) Некоректне критичне осмислення очевидно правильного результату, яке врешті-решт виглядає сумнівним [8].

Враховуємо, що принцип критичного насичення інформації має на увазі, по-перше, наявність фрагментів, які спонукують студентів осмислювати їх з погляду різних, незалежних один від одного підходів; по-друге, поряд із формально-стверджувальними, містити й фрагменти, що спонукають до пошуку сенсу, критичної оцінки наведених тверджень; по-третє, зумовлює вплив на хід явища чи процесу факторів та передумов у розгортанні професійної ситуації; по-четверте, відображати наслідки неправомірного ототожнення чи навпаки безпідставного протиставлення об'єктів чи явищ. Звичайно, при реалізації вимог критичної насиченості інформації слід дотримуватися міри, не допускати в пропонованій ситуації втрати інформативності через занадту проблематизацію. Головне, щоб викладач виступав у такому діалозі не в ролі останньої інстанції, а дослідником, який залучає студентів до спільного пошуку найбільш ефективного для конкретної ситуації рішення [8].

Процес формування естетичного світобачення передбачає зміну інтенції з об'єкта професійної діяльності на саму діяльність, вихід на рефлексивну позицію щодо її засобів і способів. Одним із доцільних засобів тут є *проблемно-позиційний спосіб навчання* (за Л. Чистяковою [9]) – такий, що орієнтований не на звичайну передачу професійних знань, а на їх переосмислення, інтерпретацію стосовно до проблем, значущих для даного виду діяльності й самого студента.

Ще К. Ушинський зазначив про те, що використовується не сам по собі досвід, а думка, виведена з досвіду. Тобто, пропонований досвід не повинен осмислюватися студентами стихійно-емпіричним шляхом, а тільки в системі наукових теорії та їх засобами й мовою цінностей. Це стосується як осмислення досвіду професійної діяльності соціального працівника загалом, так і концептуалізації передового й результативного досвіду зокрема. В останньому випадку предметом теоретичного осмислення має стати власне методологія вироблення, аналізу й оцінки професійних рішень, тих внутрішніх конструктивних принципів, якими фахівець користується в процесі вироблення своїх практичних рішень, особливо нових, оригінальних і творчих. Задля цього під час вирішення професійних ситуацій доцільно ставити майбутнього фахівця в «метапозицію» стосовно власного досвіду, тобто спонукали його до демонстрації «чужого» досвіду та його концептуалізації, до усвідомлення «зіткнення досвідів» (свого й пропонованого), реконструкції «чужого» досвіду відповідно власних цілей, до проектування нового досвіду. Кожний із зазначених етапів можна розглядати як просування майбутнього соціального працівника в його ціннісно-смісловому самовизначенні [9].

У роботі з формування естетичного світобачення майбутніх фахівців знайшов свого застосування й метод *моделювання*. Його вважаємо невід'ємним компонентом професійної діяльності фахівця інформаційного суспільства, тому його можна використовувати з різними цілями, зокрема: з гносеологічною метою – для вивчення студентами явищ із використанням моделі замість оригіналу; із модельно-інформаційною – для презентації різномірної інформації в компактній і концептуальній формі; з аналітичною метою – для більш детального аналізу досліджуваної ситуації.

Доцільними прийомами моделювання професійних ситуацій є: пряма постановка проблеми; проблемне питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з одного питання; зіставлення теоретичного світобачення із практичним досвідом та буденними уявленнями; повідомлення суперечливих фактів; постановка гострих нерозв'язаних питань; спонукання студентів до вибору, захисту чи аргументації в позиціях експертів, опонентів, рецензентів; наведення життєвих прикладів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Світобачення соціального працівника розглядаємо як один із компонентів його світогляду, як феномен, що має самостійне значення для ефективної професійної діяльності. Вважаємо, що його сутність виходить з антропоцентричного світогляду, а змістовий концентр складає людинолюбство, що диференціюється в триаді «Віра – Надія – Любов». Світобачення, як стрижень світогляду, детермінує професійну діяльність соціального працівника, воно завжди суб'єктне, піддає оцінці професійні реалії з точки зору законів краси, відповідності до ідеалів та професійних цінностей та урешті-решт доводить до свідомості результати такого оцінювання на мові естетичних переживань. Естетичне світобачення є системою знань про світ загалом і соціальну сферу зокрема, а також поглядів, ідеалів, професійних цінностей і норм, що визначають загальне бачення й розуміння місця й ролі соціального працівника, визначають його життєву та професійну позиції, формують програму поведінки за законами краси. У цьому сенсі світобачення здатне реалізувати ідеологічну, регулятивну, пізнавальну, виховну, комунікативну, мобілізаційну, творчо-перетворювальну, прогностичну та ряд інших функцій в професійній діяльності соціального працівника. Формування естетичного світобачення соціального працівника відбувається в процесі спеціально організованої, ціннісно спрямованої діяльності з розв'язання професійно зорієнтованих, контекстних, творчо-перетворювальних ситуацій різного рівня.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в побудові стратегій розвитку професійної майстерності соціального працівника в умовах ступеневої підготовки з огляду на багатий функціонально-рольовий характер його професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Шинкарук В. І. Віра, Надія, Любов. *Віче*. 1994. № 3. С. 140–150.
2. Надольний І. Ф. Світогляд – ключова проблема пізнання та діяльності людини. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 4. С. 50–55.
3. Єрьоміна Л. С. Практикум з соціальної роботи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Ч. I / за заг. ред. О. В. Федорової. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2017. 140 с.
4. Opaliuk T. L. Methodology of writing an argumentative essay on social and pedagogical topics. *International Academy Journal Web of Scholar*. Warsaw: RS Global Sp. z O.O., 2020. Pp. 46–51.
5. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., доп.ов і переробл. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. Видання. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
7. Коломинський Я., Оловникова Н. Исследование взаимоотношений учителей и учащихся в социальной и педагогической психологии. *Вопросы психологии*. 1982. № 2. С. 86–91.
8. Коржуев А., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление? *Высшее образование сегодня*. 2002. № 1. С. 55–60.
9. Чистякова Л. А. Педагогические условия развития профессионального мышления учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. ... к-та пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика». С.-Петербург, 2000. 21 с.

THE AESTHETIC MINDSET FORMATION IN FUTURE SOCIAL WORKERS DURING THE SIMULATION OF PROFESSIONAL SITUATIONS

Lavrentieva Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Higher Education Institution «Alfred Nobel University»

Introduction. *The article emphasizes the need for qualitative updating of target orientations in the social workers' professional preparation for the requirements of post-industrial society. It is noted that for high-quality services of social support, patronage and social rehabilitation of the general population, social workers must implement a wide functional and role repertoire, which is mainly determined by their mindset.*

The purpose of the article *is to present the main approaches, principles, methods and means of shaping of the social workers' aesthetic mindset in the process of professional training in higher education institutions.*

Methods. *The presented research used semantic analysis and systematization of input and tangent categories to the concept of "aesthetic mindset"; methods of analysis, concretization and conceptualization of advanced pedagogical experience, content analysis and modelling the process of shaping the social workers' aesthetic mindset.*

Result. *The aesthetic mindset presented as a system of knowledge about the world in total and the social sphere in particular, as well as views, ideals, professional values and norms that determine the general vision and understanding of the place and role of social workers defining their own life, professional position, and behaviour according to the laws of beauty. The aesthetic mindset is able to complete functions in the professional activity of a social worker.*

Originality. *The essence and structure of the social workers' aesthetic mindset, its functions, regularities and mechanisms have been substantiated; types and forms of modelling of professional situations have been described.*

Conclusions. *Modelling of professional situations should be a natural component of a social worker's professional preparation, it has to focus on the essence and content of their future activities and aesthetic mindset.*

Key words: *professional preparation of social workers, humanistic orientation, aesthetic worldview, aesthetic mindset, modelling of professional situations, professionally oriented tasks, formation of aesthetic mindset.*

References

1. Shynkaruk, V. I. (1994). Vira, Nadiya, Lyubov [Faith, Hope, Love]. *Viche*, 3, 140–150. [in Ukrainian].
2. Nadolnyy, I. F. (2015). Svitohlyad – klyuchova problema piznannya ta diyalnosti lyudyny [Worldview – a key problem of cognition and human activity]. *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi derzhavnoho upravlinnya pry Prezidentovi Ukrayiny*, 4, 50-55. [in Ukrainian].
3. Yeromina, L. Y. (2017). Praktykum z sotsialnoyi roboty : navch. posib. [Workshop on social work: textbook]. Melitopol: FOP Odnoroh T.V. 140. [in Ukrainian].
4. Opaliuk, T. L. (2020). Methodology of writing an argumentative essay on social and pedagogical topics. *International Academy Journal Web of Scholar*. Warsaw: RS Global Sp. z O.O. 46–51.
5. *Pedahohichna maysternist: pidruchnyk* [Pedagogical skills: a textbook] (2008). Kyiv: SPD Bohdanova A.M. 376. [in Ukrainian].
6. Bekh, I. D. (2003). Vychovannya osobystosti : u 2 kn. : navch.-metod. vydannya. Kn. 1: Osobystisno oriyentovany pidkhid: teoretyko-tekhonolohichni zasady [Education of personality: in 2 books.: teaching manual. Book 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid, 280. [in Ukrainian].
7. Kolominskiy YA., Olovnikova N. (1982). Issledovaniye vzaimootnosheniy uchiteley i uchashchikhsya v sotsial'noy i pedagogicheskoy psikhologii [Research of the relations between teachers and students in social and educational psychology]. *Voprosy psikhologii*, 2, 86–91. [in Russian].
8. Korzhuyev A., Popkov V., Ryazanova Ye. (2002). Kak formirovat' kriticheskoye myshleniye? [How to form critical thinking?]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, 1, 55–60. [in Russian].
9. Chistyakova L. A. (2002) Pedagogicheskiye usloviya razvitiya professional'nogo myshleniya uchitelya v protsesse povysheniya kvalifikatsii [Pedagogical terms for the development of a teacher's professional thinking in the process of professional development]. (*Candidate's thesis*) «*Obshchaya pedagogika*». S.-Peterburg, 2000, 21. [in Russian].

Отримано редакцією 19.12.2020 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 37.378

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-84-90

ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВАМ АГРЕСИВНОСТІ УЧНІВ СЕКУНДАРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ У РЕЦЕПЦІЇ СЬОГОДЕННЯ

Кузьмінський Анатолій Іванович

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: anatoliy.230743@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-6108-4066

У статті досліджено причини появи низки негативних явищ у молодіжному середовищі, зокрема, прояви брутальності, жорстокості й булінгу серед учнів секундарної ланки освіти. Серед основних факторів, які породжують вищезначені девіації, виділено такі: рудименти традиційної гуманодефіцитної, репресивної педагогіки, загальна моральна й духовна деградація людської спільноти, розрив між навчанням і вихованням молоді, неблагополуччя в значній частині сімей, незадовільний матеріальний стан і соціальний статус педагога, вимирання села і руйнування сільської общини, різке розширення суспільства, бідність, вплив негативного контенту окремих засобів масової інформації та ін. Наголошено на необхідності відшукувати й упроваджувати в едукативній системі форми, методи й засоби поліпшення виховання молоді в гуманоспрямованому, людиноцентричному дискурсі. Наведено зразки сповідання дитиноцентричної педагогіки українськими класиками освітньої справи. Розглядається можливість використання зарубіжного досвіду виховання молоді, зокрема, концепції менеджменту щастя.

***Ключові слова:** людиноцентрична педагогіка, булінг, гуманодефіцитна педагогіка, гуманітарно-екзистенційний педоцентризм, причини девіантної поведінки у молодіжному середовищі, концепція менеджменту щастя.*

Постановка проблеми. Останнім часом поширилися прояви жорстокості, садизму, булінгу серед шкільної молоді. Ці негативні явища мають місце як у взаєминах між самими школярами, так і у їхньому ставленні взагалі до навколишнього світу, зокрема до беззахисних тварин. Останні факти розстрілів учнями десятків безвинних людей в американських навчальних закладах і кривавий акт у Керченському коледжі викликають занепокоєність і тривогу та вимагають з'ясування причин вищезначених проявів, а також пошуку методів і засобів, які допомогли б запобігти зростанню фактів жорстокості й злочинності серед учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність проблеми проявів жорстокості, делінквентності серед учнівської молоді розглянуто і конкретизовано у працях Н. Ю. Волянчук, Є. В. Гребенкіна, Є. В. Змановської, Б. Крейхлі, Г. В. Ложкіна, Л. В. Прикуль, І. О. Фурманова та ін.

Постановка завдання. З'ясувати причини проявів жорстокості в учнівському середовищі, а також можливі заходи щодо їх усунення.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом педагогічна й батьківська громадськість стурбована поширенням проявів жорстокості й садизму серед дітей. Із телевізійних екранів і сайтів інтернету не сходить англійське слово «булінг», що означає агресивну поведінку, яка проявляється у жорстокості, переслідуванні людини, спробах принизити й образити її. «Модним» стало знущання підлітків один з одного або групи з одного, а також із беззахисних тварин, причому ця дикість з особливим зухвальством і бахвальством виставляється в інтернеті. Навіть з'явилася й кваліфікація новоспечених варварів – «догхантери» (мисливці на собак). У крайньому, екстремальному вираженні ці негативні явища проявляються в

американських навчальних закладах, де часто мають місце розстріли десятків людей, а останній кривавий акт у Керченському коледжі взагалі не вкладається в рамки людської свідомості й не має скільки-небудь зрозумілого пояснення.

У чому ж криються причини таких протиприродних загрозливих явищ? Спробуємо бодай побіжно простежити еволюцію боротьби біологічного і соціального у естві людини, добра зі злом, жорстокості й альтруїзму в теорії та практиці людських взаємин.

Споконвіку практика едукації людини базувалася на насиллі, страху, приниженні й ігноруванні природних потреб та інтересів особистості. Гуманодefіцитна педагогіка бере початок ще з древньої Спарти, яка відома як доволі жорстока, антилюдяна, коли спеціальні комісії визначали долю новонароджених: кому жити, а кого викинути в провалля.

Афінська система виховання дітей на відміну від спартанської відзначалася турботою про формування різнобічно розвиненої людини – розумово, морально й фізично. До семи років усі діти виховувалися в сім'ї. Із семи до двадцяти років хлопчики послідовно освоювали елементи науки й мистецтва, вивчали закони держави. Значну увагу приділяли фізичному вихованню, розвитку сили і красивого тіла. У процесі виховання юнаки навчалися самовладання, поваги до старших, ввічливості, присмних манер. Виховання дівчаток відбувалося лише в сім'ї, де вони навчалися готувати їжу, шити, співати, танцювати, надавати медичну допомогу. Отже, є підстави вважати, що гуманістична виховна парадигма зародилася ще в VI – IV ст. до н.е. в Афінській державі.

Непоодинокі випадки жорстокого ставлення до дітей мають місце і в сучасних навчально-виховних закладах, і в сім'ях. А жорстокість породжує жорстокість, ненависть і злобу до своїх кривдників та бажання компенсувати своє приниження, свій біль шляхом агресії до інших, слабших, незахищених об'єктів.

Очевидною причиною девіантної поведінки дітей певною мірою є загальна моральна й духовна деградація людської спільноти. Діти з колиски чують і бачать прояви жорстокості, злодійства, безчестя, підлості, тероризму, ненависті людей одне до одного і навіть те, як цілі країни вороже ставляться одна до одної і розпалюють воєнні конфлікти. Несформована дитяча психіка все це сприймає і формує варіанти делінквентної поведінки.

Одним із важливих чинників, які сприяють неадекватному поведженню дітей у соціумі є значний розрив між навчанням і вихованням. В едукативній системі перевагу надають навчанню. Низький соціальний статус українського вчителя, далеко не відповідна матеріальна винагорода за його нелегку й часто невдячну працю не спонукає педагогічну спільноту до концентрування зусиль на вихованні учнівської молоді. А ще Платон застерігав, що освічена, але погано вихована людина страшніша за будь-якого звіра. Відомий російський учений Д. І. Менделєєв уже на початковій стадії розвитку технічного прогресу стверджував, що знання без виховання – меч у руках божевільного. Якраз таким мечем у руках знаючого, але не вихованого керченського людинофоба й виявилися знання. Ба навіть, і в Євангелії сказано, що у багатій мудрості є багато смутку і хто примножує знання, примножує скорботу.

Не краща ситуація з вихованням дітей і в родинній сфері. Наявність великої кількості асоціальних, нуклеарних сімей, психолого-педагогічна неграмотність батьків, низький рівень економічного становища більшості родин, постійний стрес через невпевненість у завтрашньому дні, масове залишення дітей без батьківської опіки через закордонне заробітчанство є причиною різкого послаблення традиційного благодотворного впливу сім'ї на виховання дітей.

Певну негативну роль у виникненні вищезначеної проблеми відіграє й вилучення з виховної системи релігійного компонента, нехтування віковими народними виховними традиціями, надмірне захоплення не кращими зразками виховної системи інших народів, які не відповідають українським традиціям і ментальності.

Вимирання села, руйнування сільської общини, яка традиційно слугувала надійним оберегом моральності й духовності, повсюдна урбанізація теж є однією з причин морального зубожіння людської спільноти взагалі й молоді зокрема. Складно в умовах міських кам'яних джунглів, в умовах анонімності виховати гуманну, людинолюбну, різнобічно розвинену особистість.

Як би це не звучало парадоксально, великий і відчутний внесок у зменшення людського в людині і зростання проявів біологічного, тваринного роблять сучасні потужні інформаційні джерела: інтернет, телебачення, окремі друковані видання. Потoki бруду, нищості, брутальності, безсоромності, агресивності й жорстокості потужно ллються із сайтів, екранів, радіоефірів, друкованих засобів масової інформації, літературних опусів окремих авторів. Діти, як губка вологу, всотують усе це у свою незрілу свідомість і через відсутність життєвого досвіду щодо тяжких наслідків своїх копіювальних дій скоюють аморальні вчинки, проступки, злочини.

Ще одним токсичним джерелом притлумлення людського в людині є різке розшарування українського суспільства. На одному полюсі концентрується група казково багатих людей, статки яких, як правило, кримінального походження. І саме ці нувориші та їхні діти-«мажори» кичаться своїм багатством, поводять себе зухвало й нахабно, безкарно скоюють злочини. З іншого боку, зубожіла, розгублена й стривожена непевністю свого майбутнього маса простих людей, які щоденно борються за своє виживання і не можуть дати своїм дітям навіть елементарного. Молодь особливо гостро й болісно сприймає таку соціальну нерівність і несправедливість і часто-густо реагує на них проявами невинуватої жорстокості як компенсаторного клапана за своє соціальне пониження.

Як бачимо, чинників, які породжують розбіжність між біологічним і соціальним у людині, є чимало. Збереження й поширення цієї негативної тенденції загрожує подальшим здичавінням людської спільноти і зниженням рівня цивілізованості.

Навіть побіжний огляд причин зростання проявів жорстокої поведінки серед дітей і молоді лежить у соціальній площині і усунення цього негативного явища вимагає радикальних змін у державній політиці. Необхідні заходи щодо поліпшення матеріального добробуту людей, ліквідації зашкалюючої нерівності у розподіленні національних багатств, забезпечення справедливості у можливостях одержання освіти, медичної допомоги, робочих місць та ін.

Очевидно, назріла й нагальна необхідність відшукувати й упроваджувати в життя дієві рецепти поліпшення виховання дітей (та й дорослих) у гуманоспрямованому, людиноцентричному дискурсі. Прикладів і зразків в історії української виховної системи є чимало. Розглянемо лише деякі з них.

Справжнім зразком сповідування людяної, дитиноцентричної педагогіки є життя, діяльність і наукова спадщина видатного українського педагога, практика, науковця Василя Олександровича Сухомлинського. Найбільш точно й виразно відображає його гуманістичні педагогічні погляди назва однієї з його численних книг «Серце віддаю дітям», у якій він проголошує своє життєве кредо: «Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей» [4, с. 7]. Найпершою заповіддю високообдарованого виховника, який органічно поєднував у своїй діяльності теорію з практикою і твори якого ввійшли в скарбницю світової науково-педагогічної думки, була повага до дитини, турбота про її психічне, соматичне й духовне здоров'я. «Я не боюсь ще й ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя» [4, с. 103]. Для того, щоб нинішній шкільний учитель саме так ставився до своїх функціональних обов'язків, до виховання довірених йому батьками дітей, необхідно належним чином подбати про самого педагога, про його соціальний статус, про престиж його професії, матеріальну забезпеченість, усунення чинників, які породжують його психосоматичне вигорання.

Відомий український педагог Олександр Федорович Музиченко свого часу запропонував назвати майбутню українську національну школу «будинком радості», а працю вчителя оцінювати «за кількістю щастя», що «розсіює» він у своєму класі. Для того, щоб школа стала справжнім будинком радості, треба, передовсім, щоб у ній було тепло й затишно, щоб було все необхідне для продуктивної навчальної роботи, щоб учень не був перевантажений непомірно складними програмами і щоб учитель, який його навчає, мав можливість щедро розсіювати щастя, сам був щасливий, тобто повністю задоволений ставленням до його долі держави й суспільства.

Палкий пропагандист гуманної педагогіки Олександр Антонович Захаренко присвятив своє життя боротьбі проти бездушної, гуманодефіцитної педагогіки, проти школи, в якій

головними є знання, вміння й навички, а не особистість дитини. Найбільш виразно й узагальнено педагог-гуманіст висловив своє бачення школи як ідеалу людської доброти, як утілення концепції дитиноцентризму у своїй книзі такими словами: «У школі учню має бути, як у батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає радість відкриття своєї сутності в цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість» [1, с.17]. Керуючись принципом «Важливо не скільки чого навчають, а хто й як навчає», талановитий народний педагог створив унікальний новаторський колектив однодумців, з яким щоденно утверджував нову школу – школу радості, оптимізму, людяності й добра. Автор «Сахнівського дива», керуючись принципом «До серця дитини – через захопленість у праці й навчанні», зумів створити в школі і в селі атмосферу людяності, доброзичливості, добра і щастя. Це досягалося не лише вербальними методами, закликами й гаслами, а, насамперед наполегливою, щоденною, копіткою, подвижницькою працею зі створення матеріального базису, який сприяв виробленню й розвитку саме такого гуманістично-екзистенційного морально-психологічного клімату в школі і в селі. Планетарій, телескоп, два справжніх літаки, дельтаплан, літній і зимовий басейни, профілакторій, музей, Криниця Пам'яті, навчально-виробничий цех, шкільна телестудія, видання газети і багато іншого сприяло й підкріплювало дух гуманізму, добра й вищості Людини у нинішньому складному, непередбачуваному й жорсткому світі.

При такому підході до едукативної справи і результати були відповідні. У школі панувала аура глибокої людяності, добра, співчутливості й доброзичливості. Про скоєння негативних учинків не могло бути й мови. Серед випускників школи і односельців не було випадків аморальних проступків чи протиправних дій. З усього світу представники педагогічної громадськості, організатори освітньої справи вивчали захаренківський досвід і впроваджували у своїх країнах. А нині замість того, щоб повсюдно запровадити цей унікальний неоціненний досвід, після смерті педагога-новатора, істинного патріота, подвижника забули і про цей досвід, і про його автора, і про велику теоретичну і практичну його спадщину. Літаки порізали на металобрухт, щоб розрахуватися за комунальні послуги, а басейни закрили через брак коштів на їх утримання.

Яскравим прикладом реалізації ідей людиноцентричної педагогіки є теоретична наукова спадщина, життя і практична діяльність академіка Івана Андрійовича Зязюна. Незважаючи на те, що вчений значну частину свого життя працював в умовах домінування реліктової прогресистсько-сцієнтистської парадигми формування й становлення людської особистості, він і теоретичні положення, і свою практичну педагогічну діяльність будував на методологічній базі філософії гуманітарно-екзистенційного педоцентризму, набагато випередивши свій час. Світоглядним стрижнем його життєвого кредо є людиноцентризм, дитиноцентризм, уважне і поважне ставлення до людини взагалі і, особливо, до молоді людини періоду її формування, становлення, соціалізації.

Системним поборником гуманоспрямованої педагогіки нинішнього часу є академік Василь Григорович Кремень. У своїх наукових працях учений доводить «... що всі складники нормативної бази змісту освіти (стандарты, навчальні плани і програми) потребують перегляду, оскільки хибують на надмірний обсяг навчального матеріалу, переобтяжені другорядним, або таким, що не відповідає віковим пізнавальним можливостям учнів» [2, с.8]. Академік стверджує, що «... особливо гостро проблема перевантаження учнів постає в початковій школі, де надмірність навчального матеріалу перевищує гранично допустимі санітарні норми» [2, с.8] і пропонує рецепти розвантаження навчальних обсягів у секундарній освітній ланці, реально турбуючись про збереження здоров'я дітей. Якби нинішні організатори освіти дослухались до пропозицій досвідченого практика і теоретика освітньої справи, то, можливо, й психологічний клімат серед учнів був би м'якшим і випадків булінгу було б менше.

Одним із дієвих засобів боротьби з підлітковою злочинністю є широка педагогізація батьківської громадськості. Надання батькам знань з психології, педагогіки, фізіології, ознайомлення з особливостями психіки дітей підліткового віку, формами, методами й

засобами виховного характеру саме цієї вікової категорії дітей зняло б значну частину проблем з делінквентністю серед неповнолітніх. Варто повернутися до колишньої практики функціонування батьківських університетів, материнських шкіл на громадських засадах. Змістом діяльності шкільних і класних батьківських комітетів має бути просвітницько-педагогічна проблематика, а не лише збирання коштів з батьків на потреби школи.

Зважаючи на вищезазначене неблагополуччя у вітчизняному шкільництві, варто придивитися б і до кращого зарубіжного досвіду в едукативній справі. Запровадження окремих підходів і концепцій посприяло б поліпшенню психологічного мікроклімату серед суб'єктів навчального процесу в школі.

Останнім часом світова педагогічна думка все більше концентрується на тому, як побудувати освітній процес так, щоб він приносив відчуття щастя всім його учасникам. Зокрема широкого застосування в Китаї набула концепція менеджменту щастя, яка полягає в тому, що процес едукативної діяльності має здійснюватися так, щоб якомога повніше задовольняти потреби всіх його суб'єктів. Мета і результат навчання й виховання – зробити людину щасливою.

Уважається, що це нова філософія менеджменту взагалі, хоч її витoki є в давньогрецьких джерелах, в яких стверджується, що лише щасливе життя має значення і цінність. Китайський учений Пу Десян уважає, що теорія менеджменту щастя – це механізм і процес, у результаті якого розум людини координує ресурси і сприяє максимальному наближенню до щастя.

Основні ідеї теорії менеджменту щастя :

- взаємна повага між усіма учасниками едукативного процесу;
- людиноорієнтований принцип вияву ініціативи в освітній сфері;
- сприяння розвитку потенціалу людини;
- забезпечення високої якості реалізації особистості;
- об'єднання індивідуальних цілей кожного учасника освітнього процесу з цілями закладу, в якому відбувається цей процес;
- оптимальне використання ресурсів для створення соціальних цінностей всім суб'єктам едукативного процесу.

Реалізація концепції менеджменту щастя вимагає виховання високої культури в усіх учасників едукативного процесу, дотримання принципів людиноцентризму, повної відмови від авторитарної освітньої моделі. Нова модель навчання базується на повазі до тих, хто навчається, турботі про їхнє психосоматичне здоров'я та про збагачення їхнього духовного життя, особливо тих, хто навчається в екзаменаційно орієнтованому режимі. Побудова відносин між суб'єктами навчання базується на основі взаємної поваги, довіри, турботи.

Професійний учитель має бути компетентною, високоетичною особистістю, ентузіастом своєї справи. Лише компетентний і щасливий учитель може виховати компетентного й щасливого учня, студента.

Сучасна концепція менеджменту щастя в освітній сфері суголосна з думкою видатного українського філософа І. Я. Франка: «... школа, хоч і як важна та свята річ, все-таки є для людей, а не люди для школи...» [3, с. 93].

Висновки. Незважаючи на всі складності сучасного суспільного життя, необхідно відшукувати суголосні вимогам часу форми, методи й засоби подолання рудиментів гуманодефіцитної едукативної парадигми, яка породжує жорстокість і аморальність у молодіжному середовищі, і наполегливо впроваджувати гуманітарно-екзистенційні підходи до виховання дітей і молоді.

Завданням держави і суспільства є усунення чинників, які деморалізують і розкладають молодь: глибоке соціальне розшарування, занепад і вимирання села, бідність, низький соціальний статус і економічний стан педагога, недостатнє фінансування освітньо-виховної системи.

Надійним дороговказом до подолання негативних явищ серед дітей і молоді є науково-теоретична спадщина і досвід практичної діяльності корифеїв вітчизняної едукативної системи В. О. Сухомлинського, О. А. Захаренка, І. А. Зязюна та ін.

Проблема проявів жорстокості, булінгу і делінквентності серед учнівської молоді вимагає подальших цільових досліджень і вироблення методів щодо усунення цього негативного й небезпечного соціального явища.

Список використаної літератури

1. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини. Черкаси, 1997. 28 с.
2. Кремень В. Освіта, особистість і соціальний поступ / Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство «Польща – Україна», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови); Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1. 662 с.
3. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. 418 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ : Рад. школа, 1977. 670 с.

PREVENTING CASES OF AGGRESSION OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE PERCEPTION OF PRESENT

Kuzminsky Anatoliy

Pedagogical Sciences Doctor, Professor of Pedagogy and Management of Education Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article are studied the causes of the appearance of a number negative phenomena in the youth environment, in particular, manifestations of brutality, cruelty and bullying among secondary school students. Among the main factors that give rise to the above-mentioned deviations, the rudiments of traditional human-deficient, repressive pedagogy, the general moral and spiritual degradation of the human community, the gap between the education and upbringing of youth, the disadvantages of a large proportion of families, the poor material condition and the social status of the teacher, the extinction of the village and the destruction of the rural the community, the sharp stratification of society, poverty, the impact of the negative content of certain media, etc.*

The purpose. *Find out the reasons of violence in the student environment, as well as possible measures to eliminate them.*

Methods. *Method of system and structure analysis of scientific literature, synthesis, classification, systematization, generalization.*

Results. *The need to search and introduce into the education system the forms, methods and means of improving the education of young people in a human-centered, human-oriented discourse was emphasized. The examples of the practice of child-centered pedagogy by Ukrainian classics of pedagogy are given. The possibility of using foreign experience in the education of young people, in particular, the concept of multicultural education, the concept of constructivism and the concept of happiness management are considered.*

Conclusion. *Despite all the complexities of modern social life, it is necessary to find consistent with the requirements of the time forms, methods and means of overcoming the rudiments of human-deficient educational paradigm, which generates cruelty and immorality in the youth environment, and persistently implement humanitarian and existential approaches in the children and youth education system.*

The task of the state and society is to eliminate the factors that demoralize and distort young people: deep social stratification, decline and extinction of the village, poverty, low social and economic status of teachers, insufficient funding of the educational system.

The problem of cruelty, bullying and delinquency among students requires further targeted research and development of methods to eliminate this negative and dangerous social phenomenon.

Key words: *human-centered pedagogy, bullying, human-deficient pedagogy, humanitarian humanitarian-existential pedocentrism, causes of deviant behavior in the youth environment, concept of happiness management.*

References

1. Zakharenko O. A. (1997). Pospishaimo robyty dobro: Rozdumy pedahoha-akademika pro doliu osvity i dytyny, vchytelia i rodyny, kraiu i Batkivshchyny [Let's hurry to do good: Reflections of the teacher-academician about the fate of education and the child, the teacher and the family, the region and the Motherland]. Cherkasy, 28. [in Ukrainian].
 2. Vasyly Kremen (2015). Osvita, osobystist i sotsialnyi postup / Osvita dlia suchasnosti = Edukacja dla wspolczesnosci [Education, personality and social progress / Education for the present = Edukacja dla wspolczesnosci]. Zb. nauk. pr. : u 2 t. / Min-vo osvity i nauky Ukrainy, NAPN Ukrainy, NPU imeni M. P. Drahomanova, Komitet pedahohichnykh nauk Polskoi akademii nauk, Naukove tovarystvo «Polshcha – Ukraina», Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, Asots. rektoriv ped. un-tiv Yevropy; redkol. : V. H. Kremen (holova), V. P. Andrushchenko, N. H. Nychkalo, F. Shlosek (zast. holovy); L. Lukianova, L. Makarenko, O. Padalka, [ta in.] (chleny redkolehii). – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 1, 662. [in Ukrainian].
 3. Malovidomi pershodzherela ukrainskoi pedahohiky (druha polovyna XIX – XX st.) [Little-known sources of Ukrainian pedagogy (second half of the XIX - XX centuries)]. (2003). Khrestomatiia [Uporiad. : L. D. Berezivska ta in.] K. : Nauk. Svit, 418. [in Ukrainian].
 4. Sukhomlynskyi V. O. (1977). Vybrani tvory. V 5-ty t. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna [I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to the son]. K., Rad. Shkola, 3, 670. [in Ukrainian].
- Отримано редакцією 16.12.2020 р.

УДК 378.046

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-90-97

ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДИДЖІТАЛІЗАЦІЇ

Бирка Маріан Філаретович

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою
Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
e-mail: marian.byrka@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2891-0044

У статті охарактеризовано особливості професійної діяльності та професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації. Деталізовано сучасні вимоги держави до професійної діяльності майстрів виробничого навчання. Розкрито роль інформаційних технологій у професійній діяльності досліджуваної категорії фахівців. Визначено пріоритетні завдання професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти України.

Ключові слова: професійний розвиток, майстри виробничого навчання, диджиталізація, пріоритети, інформаційно-цифрова компетентність.

Постановка проблеми. Світові тенденції диджиталізації зумовили перехід від економіки, яка споживає природні ресурси, до нової високотехнологічної економіки, в якій процеси виробництва та промисловості реалізовано переважно на основі інформаційних технологій та активного використання комп'ютерних мереж. Що, у свою чергу, стало передумовою для появи нових професій в сфері виробництва та промисловості, а також оновлення й розширення вимог до існуючих професій в контексті їх диджиталізації.

Зазначені передумови актуалізують нові вимоги до рівня підготовки випускників закладів професійно-технічної освіти, а відтак – й нові вимоги до інженерно-педагогічних фахівців – майстрів виробничого навчання, щодо рівня їх теоретичної, методичної і практичної підготовки.

Серед визначальних викликів, що постають перед сучасними майстрами виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти, можна виокремити: упровадження інклюзивного навчання, здійснення дуальної форми навчання, побудова освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, використання модульної системи навчання, а також апробація й імплементація змішаної моделі навчання (blended learning) – як ключова інновація в умовах диджиталізації освітнього процесу закладів професійно-технічної освіти.

Отже, неабиякого значення в цих умовах набуває професійний розвиток майстрів виробничого навчання, адже тільки професійний розвиток здатний допомогти інженерно-

педагогічному працівнику професійно-технічного навчального закладу протистояти усім викликам сучасної ери промислової революції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних розвідках українських та зарубіжних науковців наявні певні розробки з окремих аспектів організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання, зокрема ними: вивчено організаційно-педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної позиції викладачів і майстрів виробничого навчання установ середньої професійної освіти. (З. Богомаз) [1]; представлено сучасну модель підготовки майстрів виробничого навчання в умовах мережевої взаємодії (Е. Дорожкін, А. Лижін, О. Тарасюк) [3]; досліджено шляхи формування професійної компетентності майстра виробничого навчання (С. Заславська) [5]; окреслено методологічні підходи до організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання (Л. Коваль) [6]; виокремлено перспективні шляхи розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання у методичній роботі ПТНЗ (В. Ковальчук) [7]; визначено сучасний стан і проблеми розвитку майстрів виробничого навчання як професійної групи (О. Власова) [9]; розроблено методичні рекомендації з розвитку методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (Н.Самойленко) [11] та ін.

Проте питання визначення особливостей професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти України залишилося поза увагою сучасних педагогів-дослідників, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати сучасні вимоги до професійної діяльності майстрів виробничого навчання та визначити пріоритети їх професійного розвитку в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення особливостей професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації передусім важливо з'ясувати сутність поняття «професійний розвиток».

В цьому, аспекті доцільно звернутися до словниково-довідникової літератури та сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Так, «Енциклопедія освіти» поняття «професійний розвиток» визначає як «процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності» [4, с. 733].

На думку Л. Коваль, саме професійний розвиток майстра виробничого навчання забезпечує «результативність навчально-виробничого процесу, оскільки дозволяє з наукової та практичної точки зору визначати й реалізовувати принципи, зміст, форми, методи і засоби інноваційної педагогічної діяльності; ... в процесі професійного розвитку можна сформулювати стійкий інтерес майстра виробничого навчання до плідної роботи з учнями, зробити її ефективною, творчою, доцільною» [6, с. 52].

Отже, професійний розвиток майстра виробничого навчання є педагогічним феноменом, який тісно пов'язаний з його професійною діяльністю, оскільки, по-перше – професійний розвиток спрямований на забезпечення ефективності та результативності професійної діяльності; по-друге – професійний розвиток відбувається в умовах неперервної освіти, яка здійснюється в рамках професійної діяльності; по-третє – у ході професійного розвитку можна сформулювати та розвинути усі особистісні характеристики майстра виробничого навчання (знання, вміння, інтереси, прагнення та особистісні якості) необхідні для забезпечення продуктивної професійної діяльності в закладі професійно-технічної освіти.

З огляду на це вважаємо за необхідне визначити сучасні вимоги держави до професійної діяльності майстрів виробничого навчання.

У цьому контексті звернемося до нещодавно затвердженого Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України професійним стандартом «Майстер виробничого навчання» [10], який висвітлює бачення держави основних компетентностей досліджуваної категорії фахівців.

Так, у п. 4 зазначеного документу визначено *загальні компетентності* майстра

виробничого навчання, які охоплюють: здатність адаптуватись до умов освітнього середовища, здатність до академічної та професійної мобільності, здатність нести персональну відповідальність за результати прийняття професійних рішень, здатність до комунікацій у межах професійної діяльності, здатність ефективно розподіляти робочий час, здатність виявляти лідерські якості, здатність діяти в нестандартних ситуаціях, здатність працювати в команді, здатність запобігати конфліктним ситуаціям, здатність до самовдосконалення, здатність діяти як відповідальний громадянин і брати участь у соціальному житті, здатність бути відкритим до проявів культурної різноманітності, дотримуватись етичних норм та бути відповідальним щодо інтелектуальної та культурної власності [10, с. 4].

Окрім цього, окрему увагу приділено *професійному розвитку майстрів виробничого навчання*, який, на думку розробників інтегрує: здатність до самоаналізу та коригування власної професійної діяльності з урахуванням результатів педагогічного впливу; здатність до розроблення та реалізації програми професійного самовдосконалення, здатність до проведення майстер-класів, відкритих уроків, тренінгів тощо; здатність вживати заходи для збереження фізичного та психологічного здоров'я, профілактики професійного вигорання [10, с. 6].

Загалом позитивно оцінюючи спробу визначити стандарт для професійної діяльності майстрів виробничого навчання професійно-технічного навчального закладу відмітимо, є представлені загальні компетентності є надто універсальними і можуть бути включені не тільки у опис характеристики професійної діяльності педагогів, а й будь-якого фахівця, оскільки вони не відбивають специфіку професійної діяльності досліджуваної категорії фахівців. І тільки в описі професійного розвитку знаходимо здатності, які певним чином наближені до професійної діяльності майстрів виробничого навчання. Також відмітимо, що у аналізованому професійному стандарті «Майстер виробничого навчання» поза увагою розробників залишилося питання впливу диджиталізації професійно-технічної освіти України, а також роль інформаційних технологій у професійній діяльності досліджуваної категорії фахівців, що, на жаль, не дає змоги правильно визначити пріоритетні завдання професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти України.

Разом з тим, як зазначає М. Вайнтрауб, сучасні вимоги до рівня професійної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ повинні включати теоретичні та практичні знання і уміння, культуру, професійно-важливі якості, що деталізують теоретичну та практичну підготовку майстра виробничого навчання згідно напряму підготовки кваліфікованих робітників. На думку автора, такими характеристиками зокрема є: знання з педагогіки, психології, методики професійного навчання; володіння на належному рівні сучасними комп'ютерними та освітніми технологіями; знання з матеріалознавства, електротехніки, охорони праці в галузі; вміння проводити виробниче навчання, виробничу практику в майстернях та лабораторіях, а також виробничу практику на підприємстві; спрямованість до новітніх технологій та технічних засобів навчання [2, с. 125]. Така наукова позиція краще відбиває особливості професійної діяльності майстра виробничого навчання і забезпечує належні орієнтири для їх подальшого професійного розвитку, проте питання диджиталізації також залишилося поза увагою дослідника.

Дослідниця Є. Царьова, вивчаючи роль майстра виробничого навчання у формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця акцентує увагу на тому, що кожен майстер виступає взірцем для учнів упродовж усього періоду навчання у закладі професійно-технічної освіти. Саме тому, науковець вважає, що майстер виробничого навчання повинен приділяти належну увагу власному професійному розвитку, виняткову роль у якому відіграє система методичної роботи закладу професійно-технічної освіти. При цьому, на думку авторки, уся система методичної роботи з майстрами виробничого навчання повинна відбуватися в індивідуальному порядку на основі вивчення їхніх діагностичних анкет, у яких фіксуються відповідні прогалини та слабкі місця теоретичної, методичної і практичної підготовки [12, с. 75]. Проте, диджиталізація професійної діяльності майстра виробничого навчання обмежується тільки створенням і демонстрацією мультимедійних презентацій, що, на нашу думку, є недостатнім.

Відтак, вважаємо за необхідне висвітлити роль інформаційних технологій у професійній діяльності майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації.

Науковець А. Литвин виділяє чотири напрями застосування інформаційних технологій у закладах профтехосвіти [8, с. 27-30]:

1. *Інформатизація організаційно-управлінської діяльності*, яка охоплює: автоматизовані системи управління закладом, мережею ПТНЗ; комунікація в навчальному закладі, між системою закладів (телеконференції, електронні дошки оголошень, міжнародні інформаційні проекти тощо); організація документообігу та фінансової звітності; створення бази даних учнів і педагогічних працівників; планування навчального процесу з урахуванням специфіки підготовки фахівців різних професій; оптимізація навчального навантаження учнів і педагогів та використання аудиторного фонду; розроблення інформаційно-методичного забезпечення навчального закладу; інформатизація бібліотеки і видавничої діяльності; організація внутрішніх банків (баз) даних і систем науково-технічної інформації з наряду підготовки; створення й постійне оновлення власного веб-сайту, наповненого інформацією про особливості навчання конкретних професій; розповсюдження передового педагогічного досвіду, новітніх методик і педагогічних технологій у підготовці робітників; комплексне педагогічне тестування і психодіагностика готовності учнів до навчання та роботи за певними професіями; моніторинг якості навчання та працевлаштування випускників ПТНЗ різних профілів тощо.

2. *Інформатизація навчально-виховного процесу*, яка характеризується через: інформатизацію традиційних форм навчання з різних предметів із застосуванням комп'ютерної графіки, анімації тощо; включення у професійно-теоретичну підготовку тем, пов'язаних із формуванням знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до потреб майбутньої професійної діяльності (опанування професійно орієнтованого програмного забезпечення та автоматизованого робочого місця); технічна підтримка навчального процесу (виготовлення та розмноження інструкційних карт, роздаткового матеріалу; підготовка інтерактивних навчальних матеріалів; використання інтерактивної дошки, проектора й інших технічних засобів; налагодження локальної мережі закладу); інформаційна підтримка навчального процесу (доступ через Інтернет до електронних навчальних і наукових інформаційних ресурсів із метою отримання навчального матеріалу та додаткової інформації, а також вивчення новітніх виробничих технологій; створення освітнього порталу з навчальних технологій); комунікаційна підтримка навчального процесу (створення, поширення й обмін електронних навчально-методичних матеріалів; комунікація між учнями та педагогами; інтерактивне консультування, організація самостійної роботи, забезпечення колективної роботи в підгрупах; організація дистанційного підвищення кваліфікації та змішаного (очно-дистанційного) навчання); автоматизація оперативного та підсумкового контролю й оцінювання навчальних досягнень, корекції результатів навчальної діяльності (комп'ютеризований контроль знань, тестувальні, діагностувальні методики контролю та ін.); унаочнення та комп'ютерне моделювання різних явищ і процесів, у тому числі технологічних процесів і виробничих ситуацій; інтелектуальні засоби і середовища навчання, які забезпечують розвиток професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, інтелектуальних, творчих і дослідницьких здібностей майбутніх робітників тощо.

3. *Інформатизація навчально-виробничого процесу*, яка відбиває: унаочнення та моделювання технологічних процесів і ситуацій; розвиток професійних умінь і навичок за допомогою імітаційних програм, тренажерів і симуляторів виробничого обладнання, у тому числі за технологією віртуальної реальності; керування за допомогою ПК лабораторними стендами, навчальним устаткуванням та обладнанням, а також реальними агрегатами, оснащеними електронними пристроями; комп'ютеризований контроль професійно-практичних умінь і навичок; проведення проектних робіт за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення.

4. *Інформатизація позааудиторної діяльності*, яка інтегрує: самоосвіту та самопідготовку учнів і майстрів виробничого навчання за допомогою ІКТ із метою

ознайомлення з досягненнями певної галузі; естетичний розвиток майбутніх робітників засобами ІКТ, зокрема Інтернет-джерел; застосування розвивальних комп'ютерних ігор; застосування ІКТ у гуртковій роботі з метою розвитку технічної творчості майбутніх робітників; організації інтелектуального дозвілля учнів; виховна робота з учнями за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; використання автоматизованих банків даних наукової інформації, інформаційно-методичних матеріалів, комунікаційних мереж тощо; доступ до електронних версій музичних творів, виставок, музеїв, бібліотек, пам'ятників та ін., які є надбанням світової культури і мистецтва [8, с. 27-30].

Таким чином, диджиталізація процесу професійно-технічної підготовки, на нашу думку, висуває перед майстрами виробничого навчання обов'язкові вимоги щодо активного використання різноманітних інформаційних технологій та цифрових засобів навчання на всіх його етапах, починаючи від створення навчальних матеріалів для занять з виробничого навчання на етапі підготовки, їх подання на у ході проведення виробничого навчання, а також для оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти на завершальному етапі професійної підготовки. Не менш важливим у зазначених умовах стає активне переплетення в освітнє середовище різноманітних інформаційних онлайн ресурсів та інформаційно-освітніх технологій, що дасть змогу ефективно впроваджувати у практику професійно-технічної освіти нові форми навчання, зокрема інноваційну парадигму – змішане навчання (blended learning).

Отже, для забезпечення ефективної професійної діяльності майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти України необхідно, щоб їх професійний розвиток був спрямований на використання якнайбільшої кількості технологій сучасного цифрового освітнього середовища та Інтернет-технологій, серед яких:

- використання дистанційного навчання;
- використання технології змішаного навчання;
- інтеграція цифрових технологій у традиційні стратегії викладання, навчання та оцінювання;
- використання електронних засобів навчання (інтерактивні дошки, мобільні пристрої (телефони та планшети);
- використання Android-додатки в освітньому процесі (подання навчального матеріалу, інтерактивні вправи, виконання завдань, отримання зворотного зв'язку та ін.);
- використання Інтернет-технологій в освітньому процесі (створення плану-конспекту уроку з виробничого навчання в онлайн просторі, а також спільна робота з ефективного планування освітнього процесу виробничого навчання за допомогою Google Documents; використання інтерактивних онлайн ресурсів та он-лайн платформ на заняттях з виробничого навчання);
- використання цифрових інструментів в освітньому процесі (для створення навчальних матеріалів, наочного забезпечення, оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти тощо).

Визначними результатами ефективного професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації є розробка та використання власних цифрових засобів навчання, формування бібліотеки електронних засобів навчання та освітніх онлайн ресурсів, а також активне використання Інтернет-технологій, онлайн платформи Google та Android-додатків.

Вважаємо, що таке спрямування професійного розвитку озброїть майстрів виробничого навчання необхідним цифровим інструментарієм для ефективної професійної діяльності в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти. Разом з тим, відмітимо, що в зазначених умовах ключовою компетентністю майстра виробничого навчання є цифрова компетентність, базисом для якої виступає усвідомлення кожним інженерно-педагогічним фахівцем ролі інформаційних (цифрових) технологій у його власній професійній діяльності та професійному розвитку.

Висновки. Таким чином, у ході дослідження визначено, що професійний розвиток майстра виробничого навчання є педагогічним феноменом, який тісно пов'язаний з його

професійної діяльністю і спрямований на забезпечення її ефективності та результативності.

Сучасні вимоги держави до професійної діяльності майстрів виробничого навчання висвітлено у професійному стандарті «Майстер виробничого навчання», нещодавно затвердженого Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Проте, запропонований документ є: по-перше занадто загальним і може бути використаний для опису професійної діяльності іншої категорії фахівців, а по-друге практично не враховує вплив диджиталізації на професійно-технічну освіту України, а також роль інформаційних технологій у професійній діяльності досліджуваної категорії фахівців.

Пріоритетом професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах диджиталізації професійно-технічної освіти України нами визначено спрямування на використання якнайбільшої кількості можливостей сучасного цифрового освітнього середовища та Інтернет-технологій: серед яких:

- використання дистанційного навчання;
- використання технології змішаного навчання;
- інтеграція цифрових технологій у традиційні стратегії викладання, навчання та оцінювання;
- використання електронних засобів навчання (інтерактивні дошки, мобільні пристрої (телефони та планшети);
- використання Android-додатки в освітньому процесі (подання навчального матеріалу, інтерактивні вправи, виконання завдань, отримання зворотного зв'язку та ін.);
- використання Інтернет-технологій в освітньому процесі (створення плану-конспекту уроку з виробничого навчання в онлайн просторі, а також спільна робота з ефективного планування освітнього процесу виробничого навчання за допомогою Google Documents; використання інтерактивних онлайн ресурсів та он-лайн платформ на заняттях з виробничого навчання);
- використання цифрових інструментів в освітньому процесі (для створення навчальних матеріалів, наочного забезпечення, оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти тощо).

Подальші наукові розвідки стосуватимуться виокремлення й характеристики структурних та змістових компонентів готовності майстрів виробничого навчання до професійного розвитку в умовах диджиталізації.

Список використаної літератури

1. Богомаз З.А. Организационно-педагогические условия развития профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2017. 6 (1 (18)), 27-30.
2. Вайнтрауб М.А. Сучасні вимоги до рівня професійної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ. *Нові технології навчання*, 2012. 72. 123-130.
3. Дорожкин Е.М., Лыжин А.И., Тарасюк О.В. Современная модель подготовки мастеров производственного обучения в условиях сетевого взаимодействия. *Среднее профессиональное образование*, 2015. № 8. 25-29.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Заславська С.І. Професійна компетентність майстра виробничого навчання. Шляхи її формування. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 4. 52-60.
6. Коваль Л.Є. Методологічні підходи до організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання. *Імідж сучасного педагога*, 2018. 1 (178), 39-42.
7. Ковальчук В.І. Перспективні шляхи розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання у методичній роботі ПТНЗ. *Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу: Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 22-23 березня 2013 р., 175-177.
8. Литвин А. Напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 3. С. 25-32.
9. Мастер производственного обучения как профессиональная группа: современное состояние и проблемы развития: монография / О.И. Власова [и др.]; под науч. ред. Т.В. Пермяковой, В.А. Копнова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 149 с.
10. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Наказ № 1181 від 20 червня 2020 року «Про затвердження професійного стандарту «Майстер виробничого навчання». Режим доступу: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=5b48de01-7287-4119-82ff-c3f0f4e23286>.

11. Самойленко Н.Ю. Розвиток методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів: методичні рекомендації. Суми: Видавництво: ПП Вінниченко М.Д., ФОП Литовченко Є.Б., 2012. 70 с.

12. Царьова Є. Роль майстра виробничого навчання у формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця. *Освітні обрії*. 2019. 48. 74-77. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.48.1.74-77>.

PRIORITIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING EXPERTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Byrka Marian

Doctor of Pedagogical Sciences, Associated Professor, Professor of Pedagogy,
Psychology and Education Management Department
Chernivtsi Region Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Introduction. *Global digitalization trends have led to the transition from an economy that consumes natural resources to a new high-tech economy in which production and industrial processes are implemented mainly on the basis of information technology and the active use of computer networks. This has become a prerequisite for the emergence of new professions in the field of production and industry, as well as updating and expanding the requirements for existing professions in the context of their digitalization. Therefore, the professional development of vocational training experts acquires great importance in these conditions, because only professional development can help them to deal with all the challenges of the modern era of the industrial revolution.*

Purpose. *The purpose of the article is to characterize modern requirements for the professional activity of vocational training experts and to define priorities of their professional development in the conditions of digitalization of vocational education of Ukraine*

Methods. *The following theoretical and cognitive methods were used for the purpose realization – analysis and generalization of scientific literature, comparison, synthesis, systematization and generalization of the studied information.*

Results. *It was determined that professional development of vocational training expert is a pedagogical phenomenon, which is closely related to his professional activity. Because, first of all, professional development is aimed at ensuring the efficiency and effectiveness of professional activity; secondly, professional development takes place in the context of continuous education, which is carried out within the framework of professional activity; thirdly, in the course of professional development it is possible to form and develop all personal characteristics of the vocational training expert (knowledge, skills, interests, aspirations and personal qualities) necessary for ensure productive professional activity in the vocational education institution.*

To ensure the effective professional activity of vocational training experts in the digitalization of vocational education in Ukraine, it is necessary that their professional development be aimed at using many technologies of modern digital educational environment and Internet technologies, including:

- *use of distance learning;*
- *use of blended learning technology;*
- *integration of digital technologies into traditional teaching, learning and assessment strategies;*
- *use of e-learning tools (interactive whiteboards, mobile devices) (phones and tablets);*
- *use of Android-application in the educational process (presentation of educational material, interactive exercises, tasks, receiving feedback, etc.);*
- *use of Internet technologies in the educational process (creation of an online plan-summary of vocational training lesson, as well planning of the educational process of industrial training with Google Documents; use of interactive online resources and online platforms in vocational classes);*
- *use of digital tools in the educational process (for the creation of educational materials, visual support, assessment of educational achievements of students, etc.).*

Conclusion. *This study demonstrates that professional development of vocational training*

expert is a pedagogical phenomenon, which is closely related to his professional activity and is aimed at ensuring its effectiveness and efficiency.

Modern requirements of the state to the professional activity of masters of industrial training are covered in the professional standard «Expert of vocational training», recently approved by the Ministry of Economy, Trade and Agriculture of Ukraine. However, the proposed document: first, it is too general and can be used to describe the professional activities of other categories of professionals, and secondly, it does not take into account the impact of digitalization of vocational education in Ukraine, as well as the role of information technology in professional activity.

It was defined that the priority of professional development of vocational training expert in the conditions of digitalization of vocational education of Ukraine is to use the most possible possibilities of the modern digital educational environment and the Internet technologies.

Key words: *professional development, experts of vocational training, digitalization, priorities, digital information competence.*

References

1. Bogomaz Z.A. (2017). Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya professionalno-pedagogicheskoy pozitsii prepodavatelej i masterov proizvodstvennogo obucheniya uchrezhdenij srednego professionalnogo obrazovaniya [Organizational and pedagogical conditions for the development of the professional and pedagogical position of teachers and masters of industrial training in secondary vocational education institutions]. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 6 (1 (18)), 27-30. [in Russian].
2. Vaintraub M.A. (2012). Suchasni vymohy do rinvia profesiinoy kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ [Modern requirements to the level of professional competence of pedagogical staff of vocational schools]. *New learning technologies*, 72, 123-130. [in Ukrainian].
3. Dorozhkin E.M., Lyzhin A.I., Tarasyuk O.V. (2015). Sovremennaya model podgotovki masterov proizvodstvennogo obucheniya v usloviyakh setevogo vzaimodejstviya. [The modern model of training masters of industrial training in the context of network interaction]. *Secondary vocational education*, 8, 25-29. [in Russian].
4. Encyclopedia of Education [Encyclopedia of Education]. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter, 1040. [in Ukrainian].
5. Zaslavska S.I. (2011). Profesiina kompetentnist maistra vyrobnychoho navchannia. Shliakhy yii formuvannia. [Professional competence of the master of industrial training. Ways of its formation]. *Bulletin of postgraduate education*, 4, 52-60. [in Ukrainian].
6. Koval L.E. (2018). Metodolohichni pidkhody do orhanizatsii profesiinoho rozvytku maistriv vyrobnychoho navchannia [Methodological approaches to the organization of professional development of masters of industrial training]. *The Image of the Modern Educator*, 1 (178), 39-42. [in Ukrainian].
7. Kovalchuk V.I. (2013). Perspektyvni shliakhy rozvytku pedahohichnoi maisternosti maistriv vyrobnychoho navchannia u metodychnii roboti PTNZ [Perspective ways of development of pedagogical skill of masters of industrial training in methodical work of vocational schools]. *Abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical conference: Modernization of general and vocational education in the global world*, 175-177. [in Ukrainian].
8. Lytvyn A. (2012). Napriamy zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv [Areas of application of information and communication technologies in the training of skilled workers]. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 3, 25-32. [in Ukrainian].
9. Mastera proizvodstvennogo obucheniya kak professional`naya gruppa: sovremennoe sostoyanie i problemy` razvitiya [xperts of vocational training as a professional group: current state and problems of development]. (2016). (*Monograph*) Yekaterinburg: Publishing house Russian. state prof.-ped. University, 149 p. [in Russian].
10. Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy. Nakaz № 1181 vid 20 chervnia 2020 roku «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Maister vyrobnychoho navchannia». [Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine. Order № 1181 of June 20, 2020 «On approval of the professional standard «Expert of vocational training»]. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=5b48de01-7287-4119-82ff-c3f0f4e23286>. [in Ukrainian].
11. Samoilenko N.Yu. (2012). Rozvytok metodychnoi kompetentnosti maistriv vyrobnychoho navchannia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: metodychni rekomendatsii [Development of methodical competence of masters of industrial training of vocational schools: methodical recommendations]. Sumy: Publisher: Vydavnytstvo: PP Vinnychenko M.D., FOP Lytovchenko Ye.B., 70. [in Ukrainian].
12. Tsarova E. (2019). Rol maistra vyrobnychoho navchannia u formuvanni profesiinoy mobilnosti maibutnoho fakhivtsia [The role of the master of industrial training in the formation of professional mobility of the future specialist]. *Educational horizons*, 48, 74-77. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.48.1.74-77>. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 19.12.2020 р.

УДК 378.14:39

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-98-105

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Скорик Тамара Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін

Національний університет «Чернігівський колегіум»

e-mail: tamskorik@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-1442-6024

Researcher ID: J-2211-2016

У статті розглянуто визначення понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність» у сучасній науці. Автор аналізує міжнародні та вітчизняні законодавчі документи щодо компетентнісного підходу в освіті, публікації вітчизняних та зарубіжних дослідників. Узагальнено різноманітні тлумачення означених понять, запропоновано перелік основних компетентностей, якими має володіти майбутній учитель, обґрунтовано поняття «педагогічна компетентність». Автор робить узагальнення щодо значення педагогічної компетентності як першого щабеля в розвитку професійної успішності майбутнього вчителя.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, педагогічна компетентність, освітньо-професійна програма.

Постановка проблеми. Перше десятиріччя XXI ст. позначене запровадженням Болонської системи навчання у закладах вищої освіти України, зорієнтоване на міжнародне визнання, розвиток мобільності студентів та можливостей працевлаштування випускників. Зміни в організації та змісті освіти за вимогами Болонського процесу передбачали досягнення європейських освітніх стандартів, спрямованих на якісну освіту та забезпечення високої конкурентоздатності майбутніх фахівців відповідно до запитів ринку праці.

Перед сучасною системою вищої педагогічної освіти стоїть проблема оновлення підходів до змісту, форм, методів та засобів підготовки сучасних педагогів, які задовольняють пореби модернізованої школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема компетентності та педагогічної компетентності розкрита в дослідженнях та публікаціях В. Бездухова, А. Бойко, А. Василюка, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лугового, А. Маркової, О. Овчарук, В. Кременя та ін. Упровадження компетентнісного підходу висвітлено у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, В. Ягупова, Ф. Вайнерт, Д. Валь, Е. Кліме, Х. Кнауф, Д. Кур, Д. Мартенс, Д. Рамен. Питання компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя були в полі наукових інтересів багатьох дослідників: Г. Балла, С. Вітвицької, Н. Волкової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Шапран та ін.

Мета статті – проаналізувати сутність понять «компетентність», «компетентнісний підхід», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність» у сучасній науці та окреслити роль педагогічної компетентності у становленні професійної успішності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Основними документами, що регулюють упровадження Болонського процесу в систему національної освіти є Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій» (№ 1727-р від 27.08.2010); Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і освітнє співтовариство на період до 2020 року» (№ 612 в 13.07.2007). На перших етапах упровадження в освітній процес ЗВО України підходів Болонської декларації відбувалося розроблення науково обґрунтованого змісту та об'єктивного механізму оцінювання, а також планування розвитку української освіти й науки.

О. Овчарук [1] наголошує, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є

орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх запровадження. Науковець здійснила аналіз підходів до розуміння компетентності різними міжнародними організаціями та визначила відмінності й спільні ознаки. Зокрема, міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів ПРС, передбачають: спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. О. Овчарук зазначає, що «таке визначення поняття компетентностей певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл насамперед виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності» [1]. Науковці вважають, що ключова компетентність має сприяти досягненню успіхів у житті, розвитку якості суспільних інститутів та відповідати багатоманітним сферам життя [1].

За визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; містить набір знань, навичок і відношень, які дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [2, с. 6].

Серед зарубіжних досліджень відомими є підходи до сутності компетентності, запропоновані фахівцями Центру професійної освіти та підготовки до зайнятості Університету штату Огайо, які під компетентністю (competency/competence) вважають діагностику конкретних знань, умінь, навичок і розуміння відносин, що необхідні для ефективної професійної діяльності в обраній галузі [3]. За визначенням британського філософа і соціолога К. Уінча, компетентність заснована на поведінковій діяльності, визначеній відповідними умовами, на здібностях виконувати завдання відповідно до заданих параметрів у конкретній ситуації [4]. Тобто компетентність є поведінковою характеристикою особистості та залежить у своєму вияві від конкретних умов.

Ю. Рашкевич, аналізуючи завдання проєкту TUNING, спрямованого на впровадження Болонського процесу на рівні вищих навчальних закладів, зазначив, що цей проєкт є «основою для розробки контрольних опорних точок (точок прив'язки) на рівні предметної області, що повинно забезпечити порівняльність, сумісність та прозорість навчальних програм. Опорні точки формулюються в термінах кінцевих *результатів навчання та компетентностей*, що становлять динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм, які формуються в різних навчальних дисциплінах та оцінюються на різних етапах» [5].

Поняття «компетентність» визначено у законодавчих документах України:

- ЗУ «Про вищу освіту» (2014): компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей;

- НРК України (2020): компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних, і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Національна рамка кваліфікацій (НРК, 2011, зі змінами від 25.06.2020) свої підходи до вищої освіти ґрунтує на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудових відносин тощо, окреслює відповідність рівнів освіти та компетентностей здобувачів. Опис кваліфікаційних рівнів здійснюється у таких основних характеристиках: знання / уміння, навички / комунікація/ відповідальність і автономія, які мають свої визначення на кожному

освітньому рівні.

Вітчизняні вчені О. Крисан, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко зазначають, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності.

Широке визначення поняття «компетентність» подає І. Зязюн, який розкриває його в соціально-педагогічному контексті та вважає, що компетентність як «екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» та зазначає, що «компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєздатності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [6, с. 17].

В. Кричевський (1997) наводить ознаки компетентності: наявність знань для успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики, набір операційних умінь, володіння алгоритмами розв'язання трудових завдань, здатність до творчого підходу у професійній діяльності. Ці характеристики є ознаками здійснення успішної професійної діяльності також, що підтверджує зв'язок компетентності та успішності в діяльності.

Отже, компетентність є здатністю до виконання певного виду діяльності, що передбачає оволодіння необхідною для цього інформацією, постійне оновлення знань та здатність до їх застосування / використання.

Наукові джерела пропонують різні підходи до розуміння сутності компетентності: функційно-діяльнісний (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Сімонов, Н. Тализіна, А. Щербаков та ін.) розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності та виконання професійних функцій, при цьому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної управлінської діяльності, яка включає теоретичні та практичні складові професійної компетентності (аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаційні, комунікативні та ін.); аксіологічний підхід (К. Абульханова-Славська, Б. Гершунський, В. Воронцова, Н. Розов та ін.) розуміє компетентність як освітню цінність, тому професійна компетентність передбачає введення людини у світ загальної культури цінностей, в якому вона реалізує себе як фахівець-професіонал; універсальний підхід (Ю. Абрамов, Ф. Зіятдінова, В. Кудашов, Н. Розов, Ю. Тупталов та ін.) розглядає зміст компетентності, що не співвідноситься з професійною освітою, а пов'язується із базовою кваліфікацією та дозволяє людині орієнтуватися в широкому колі питань, які не обмежені вузькою спеціалізацією та забезпечують соціальну і професійну мобільність особистості, відкритість до змін та творчого пошуку, здатність до самовираження і самовдосконалення, готовність і здібність поновлювати свої знання; особистісно-діяльнісний підхід до компетентності передбачає, що робота і особистість фахівця розглядаються в нерозривній єдності (М. Єсаулова, І. Колесникова, М. Мітіна, Н. Морева, Є. Соколовська, Г. Сухобська та ін.).

На наш погляд, саме особистісно-діяльнісний підхід дозволяє цілісно проаналізувати професійну компетентність учителя з погляду особистісних якостей та єдності загальних і фахових компетентностей, виходячи зі специфіки педагогічної діяльності, єдності емоційного та раціонального, особистісного та професійного у ній.

Підготовка фахівців на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу (Л. Архіпова, І. Васильєв, Н. Волкова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) передбачає розроблення нових стандартів вищої освіти на основі професійної спрямованості та досягнення ефективності (успішності); переходу до компетентності, яка дозволяє вирішувати проблемні професійні ситуації, уможливорює професійну діяльність на високому рівні.

Отже, компетентнісний підхід до підготовки вчителя спрямований на формування професійних і особистісних якостей, організаторських здібностей, таких як здатність приймати рішення, брати на себе відповідальність, володіти необхідними навичками комунікації,

оцінювати соціальні процеси та визначити місце педагогічної діяльності у їх розбудові, знаходити шляхи вдосконалення професійної діяльності.

Теорія і практика реалізації компетентнісного підходу репрезентує безліч варіантів класифікацій компетентностей, з-поміж яких найбільш поширеними є: соціальні, мотиваційні, функціональні (О. Овчарук); ключові (Н. Бібік, О. Пометун); надпредметні, загальнопредметні, соціально-предметні (О. Крисан); ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення (А. Хуторський).

Поряд із поняттям «компетентність» стоїть поняття «професійна компетентність». Науковці визначають професійну компетентність по-різному: Н. Кузьміна вважає, що це «стійка, заснована на специфіці мислительних процесів ефективного соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємоного ставлення і прогнозувати міжособові події» [7, с. 10]. А. Маркова (1997) інтерпретує її як індивідуальну характеристику конкретного працівника, ступінь його відповідності вимогам професії; О. Дубасенюк більш широко розуміє професійну компетентність як «якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції не тільки у середовище професійної діяльності, а й у різні соціальні середовища, входження в які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі» [8, с. 11].

Структурні компоненти й складники кожної з компетентностей науковці вважають можливим визначати на основі врахування спрямованості особистості студента, його потреб, мотивів, цілей, переконань тощо.

В. Введенський (2003) вважає, що «професійна компетентність» має інтегративні характеристики, що поєднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професія», «здібності» тощо, та вказує, що в процесі проведення наукових досліджень змісту та структури професійної компетентності використовують три основні підходи: професіографічний, рівневий і підготовку завдань. Зокрема, професіограма як набір вимог компетентності фахівця спрямована тільки на визначення операційних компетентностей. Проте автор вважає, що до належних особистісних якостей і здібностей, використовуючи рівневий підхід, необхідно додати комунікативну, інформаційну, регулятивну і інтелектуальну складові професійної компетентності, серед яких інтелектуальна складова є базовою.

Складовими професійної компетентності вчені називають знання, пізнавальні та практичні навички, емоції, ставлення, цінності та етику, мотивацію, котрі поєднуються взаємовідповідними зв'язками з метою мобілізації для активної діяльності (О. Овчарук), а також установка на постійне професійне й особистісне вдосконалення, самореалізацію; професійний інтерес та потребу стати компетентним фахівцем (О. Артамонова).

В якості провідного поняття відновлення та модернізації освітнього процесу виступає поняття «професійна компетентність» учителя, яка визначає готовність учителя до професійних дій. Професійна компетентність учителя передбачає не тільки володіння знаннями та вміннями, а й властивостями, які дозволяють здійснювати діяльність у цілому.

Поширеним є підхід до розуміння професійно-педагогічної компетентності, запропонований Н. Кузьміною, сутність якої полягає в обізнаності у таких галузях: спеціальній (дисципліни, яку викладає педагог; науки, мистецтва, які ця дисципліна акумулює); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Автор вважає, що професійна компетентність учителя – це здатність педагога перетворювати діяльність на засіб формування особистості та включає такі складові: спеціальну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну й аутопсихологічну [7, с. 60]; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [7, с. 89–90].

У зарубіжних країнах на основі досвіду реалізації компетентнісного підходу в освіті намагаються розробити систему професійних компетентностей педагогів, до якої включають

такі групи ключових компетентностей: соціальні – пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості педагога; мотиваційні – пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості педагога; функціональні – пов'язані зі сферою знань, умінь і навичок оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом [8]. Вітчизняні науковці (Н. Бібік, О. Пометун, Л. Хоружа та ін.) вважають, що компетентнісний підхід у професійній підготовці сприяє формуванню в майбутніх учителів ряду взаємопов'язаних ключових компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної тощо.

На думку О. Митника (2004), професійну компетентність вчителя можна тлумачити як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності як у запланованих, так і у непередбачених педагогічних ситуаціях. Такий підхід вказує на взаємозв'язок знань, умінь, навичок та особистісних якостей, здатностей оперувати ними, що є основою професійної компетентності вчителя.

І. Зязюн вважає педагогічну компетентність однією зі складових педагогічної майстерності та визначає професійно-педагогічні компетентності вчителя як процесуально важливі якості, пов'язані з властивостями інтегральної індивідуальності педагога; як здатність педагога перетворювати спеціальність на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень, розпоряджень, вимог, у полі яких вона розвивається; як працю вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються хороші результати в учінні та вихованні школярів; як знання й досвід, що вможливають професійне, грамотне вирішення питань учіння та виховання; як сукупність професійно-педагогічних компетенцій [6].

Таким чином, професійна компетентність становить основу професійної успішності та конкурентоздатності вчителя на ринку праці, яка виявляється як стійка властивість особистості до реалізації своїх професійних спроможностей.

На основі аналізу структури педагогічної компетентності вчені виділяють базову педагогічну компетентність, яка є «інтегральним особистісним утворенням, що забезпечує ефективність здійснення педагогічної діяльності в системі професійних відносин та передбачає усвідомлення розуміння гуманістичних цінностей для професійної діяльності вчителя, опанування теорією й педагогічними технологіями для успішного виконання функцій загальнопедагогічної діяльності й професійно-особистісного розвитку» [9, с. 153], змістом якої є когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий та особистісний компоненти. В. Шахов вказує також, що більшість дослідників виділяє такі складові компетентності, як знаннева (когнітивна), діяльнісна (операційно-діяльнісна, технологічна), мотиваційна (ціннісно-орієнтаційна) [9, с. 153].

Науковці (Г. Єгоров, А. Хуторський) вважають, що педагогічні компетентності обов'язково включають методологічні компетентності, оскільки процеси модернізації освіти приводять до трансформації інформаційно-контрольованої педагогічної позиції вчителя на фасилітаторську та особистісно зорієнтовану; інформаційну, оскільки особливістю глобалізаційних процесів та інформатизації є спільне опанування знань через єдність навчання вчителів і учнів, коли нові знання і компетенції набуваються разом; соціальну, що пов'язано із розбудовою демократичного суспільства, зростанням ролі й значущості суспільних організацій у житті країни, уміння працювати в команді, вибудовувати свої стосунки з іншими людьми, корпоративної культури; культурологічну, що включає культуру діалогу, толерантність, солідарність тощо.

Розроблений професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (введення в дію 01.01.2021) [10], п. 4 визначає перелік загальних компетентностей, якими має володіти сучасний учитель:

- ЗК.01: Здатність діяти як відповідальний громадянин та брати участь у суспільному житті на різних рівнях (громадянська компетентність)

- ЗК.02: Здатність до взаємодії з іншими в різних соціальних ситуаціях та критичного оцінювання соціальних подій і явищ (соціальна компетентність)
- ЗК.03: Здатність до особистісного і професійного самовизначення, самоствердження і самореалізації впродовж життя, до цінування багатоманітності у суспільстві (культура самовираження)
- ЗК.04: Здатність до створення команди однодумців, прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків (лідерська компетентність)
- ЗК.05: Здатність до творчого пошуку й реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою (підприємницька компетентність)

Більшість загальних компетентностей, а саме соціальна, культура самовираження, лідерська та підприємницька, впливають на становлення професійної успішності майбутнього вчителя. Ці компетентності є універсальними, які задовольняють потреби ринку праці, формуючи універсальні навички конкурентного фахівця. Тому можна говорити, що розвиток професійної успішності відбувається вже в процесі професійної підготовки вчителя, хоча результати цього процесу можна означити тільки пізніше – у професійній діяльності.

Формування професійної компетентності закладено в освітньо-професійну програму підготовки вчителя як складову галузевого стандарту вищої педагогічної освіти. Задекларовані загальні компетентності конкретизуються у змісті освітніх компонентів та вимірюються прогнозованими результатами навчання, які також відображені у освітньо-професійній програмі підготовки вчителя. Фахові (спеціальні) компетентності вказують на предметну область спеціальності фахівця.

Таким чином, формування професійної компетентності можна вважати першим етапом на шляху розвитку професійної успішності майбутнього вчителя. Цей процес передбачає оволодіння мотиваційним, змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, визначення стратегії подальшого професійного розвитку. На етапі професійної підготовки студенти опановують професійні знання, уміння оперувати ними, які утворюють концептуальну основу педагогічної професії, розвивають здатність перетворювати педагогічні теорії на практичні технології педагогічного впливу; формують потребу в самоосвіті та підвищенні рівня кваліфікації; розвивають навички комунікації; рефлексивні педагогічні вміння, що допомагають оцінити педагогічні дії та розробити стратегію подальшого професійного розвитку.

Подальший розвиток професійної компетентності вчителя відбувається в напрямі становлення його педагогічної майстерності, усвідомленого регулювання професійної поведінки, прийняття моделі поведінки успішної особистості, розвиток педагогічної творчості через набуття професійного досвіду, оскільки динаміка становлення педагога як професіонала від компетентності до майстерності та творчості, а далі до професіоналізму та акмемоделі педагогічної діяльності передбачає постійний саморозвиток, рефлексію та самоаналіз педагогічних дій, їх корекцію та вдосконалення.

Якщо зважати, що результатом професійної підготовки майбутнього вчителя є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність, що виявляється як основа педагогічної майстерності та педагогічної творчості, можна говорити, що професійна компетентність як новоутворення майбутнього вчителя є фундаментом його професійної успішності, першим етапом її розвитку, а у єдності із майстерністю / творчістю утворюють професіоналізм педагогічної дії, які є інтегральним багаторівневим особистісним новоутворенням, що характеризує ступінь підготовленості вчителя до майбутньої професійної діяльності та становлення його як професійно успішної особистості.

Перспективами подальших досліджень є виокремлення стратегії розвитку професійної успішності майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу та виокремлення тих компетентностей, які є ключовими в освіті впродовж життя.

Список використаної літератури

1. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/381> (дата звернення: 18.05.20).
2. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO) : Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). Quality education and competencies for life; Workshop 3. *Background Paper*. 2004. № 34. P. 6.
3. Occupational standards: International perspectives/ Ed. by Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, the OhioState University, 1995. 142 p.
4. Winch C Education, work and social capital: towards a new conception of vocational education. London; New York, 2000. 220 p.
5. Рашкевич Ю. М. Компетентнісний підхід у побудові навчальних програм. Виступ в рамках Проекту Tuning Educational Structures in Europe, 2013. URL: www.tempus.org.ua/uk/.../621.../download.Htm
6. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005.С. 10–18.
7. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 119 с.
8. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
9. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 467 с.
10. Проект професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#n8> (дата звернення: 12.01.20).

PECULIARITIES OF A MODERN TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION

Skoryk Tamara

Pedagogical Sciences Candidate, Associate Professor of Arts Department
T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium» (Chernihiv)

Introduction. *The modern system of higher pedagogical education faces the problem of updating the content, forms, methods, and means of training modern teachers based on the introduction of a competency-based approach to the development of teachers' training standards.*

The purpose of the article is to analyze the essence of the concepts «competence», «competency-based approach», «professional competence», «pedagogical competence» in modern scientific thought and to outline the role of pedagogical competence in the future teacher's professional success formation.

Methods. *To reach the goal, the following general scientific study methods were used: theoretical analysis, synthesis, generalization, and systematization. The study used the dialectical method in the analysis of competencies and practice of their application in the future teachers' training; a comparative method for analyzing the competency-based approach in education; a systematic method for understanding the process of the future teacher's professional competencies formation.*

Originality. *Based on the analysis of different approaches to the professional competence of teachers, the author determines that the personality-activity approach allows analyzing the professional competence of teachers in terms of personal qualities and unity of general and professional competencies, based on the specifics of teaching, emotional and rational unity, the personal and professional.*

Conclusion. *The author concludes about the importance of pedagogical competence as the first step in developing the future teacher's professional success. The formation of professional competence is included in the educational training program of teachers, involves mastering the motivational, semantic, and procedural components of pedagogical activities. Study prospects are the definition of a strategy of further professional development of teachers based on the competency-based approach and focus on achieving the professional success of teachers.*

Key words: *competence, competency-based approach, professional competence, professional competence of a teacher, educational program.*

References

1. Ovcharuk O. Kompetentnist yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competence as a key to updating the content of education]. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/381> [in Ukrainian].

2. Definition and Selection of Competencies. (2004). Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). Quality education and competencies for life; Workshop 3. Background Paper. 34. 6. [in English].
3. Occupational standards: International perspectives. (1995). Ed. by Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, the OhioState University. 142. [in English].
4. Winch C Education. (2000). Work and social capital: towards a new conception of vocational education. London; New York. 220. [in English].
5. Rashkevych Yu. M. (2013) «Kompetentnisnyi pidkhd u pobudovi navchalnykh prohram». [Competence approach in building curricula]. Vystup v ramkakh Proektu Tuning Educational Structures in Europe. URL: www.tempus.org.ua/uk/.../621.../download.Htm [in Ukrainian].
6. Ziaziun I. A. (2005). Filosofiiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy [Philosophy of progress and forecast of the educational system]. Pedagogichna maisternist : problemy, poshuku, perspektyvy : [monohrafiia]. In-t pedagogiky i psykholohii prof. osvity. Kyiv; Hlukhiv : RVV HDPU. [in Ukrainian].
7. Kuzmyna N. V. (1990) Profysoanalyzm lychnosti prepodavatel'ia y mastera proyzvodstvennoho obuchen'ia. [Professionalism of the teacher's personality and masters of industrial training] Moskva. [in Russian].
8. Profesiina pedagogichna osvita : kompetentnisnyi pidkhd (2011) [Professional pedagogical education: competence approach] : [monohrafiia] / za red. prof. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
9. Shakhov V. I. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy bazovoi pedagogichnoi osvity maibutnykh uchyteliv [Theoretical and methodological foundations of basic pedagogical education of future teachers] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Ternopil. [in Ukrain].
10. Proiekt profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity» ta «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity». [Draft professional standard for the professions «Primary school teacher of general secondary education» and «Teacher of general secondary education»]. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#n8> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 12.12.2020 р.

УДК 373. 8. 2

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-105-115

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РОЗУМІННЯ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Дятленко Тетяна Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання

Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка

e-mail: tetiana.diatlenko@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0145-208X

Автор статті порушує актуальну для сучасної методики навчання української літератури проблему поглибленої роботи над ліричним твором в основній і старшій школах на засадах діяльнісного підходу. Проаналізовано праці вітчизняних учених, де розроблено окреслене питання. Підкреслено, що більшість праць орієнтована на реалізацію знанневої парадигми в літературній освіті. Чинні державні документи задекларували перехід на компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи, які потребують як теоретичного, так і практичного опрацювання. У межах статті окреслено принципи реалізації діяльнісного підходу до навчання літератури. Відповідно до етапів уроку визначено найефективніші, на думку автора, сучасні прийоми роботи над ліричним твором. Автор стверджує, що діяльнісний підхід можна реалізувати через низку прийомів педагогічних технологій, розроблених у дидактиці.

Ключові слова: літературна освіта, діяльнісний підхід, лірика, ліричний твір, принципи діяльнісного підходу, прийоми інтерактивного навчання, етапи роботи над ліричним твором.

Постановка проблеми. Одним із ключових і найбільш актуальних завдань шкільної літературної освіти на сучасному етапі є розвиток компетентного читача, якому притаманні «стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські й творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити й творчо діяти в умовах глобалізаційних змін і полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів» [1, с. 6]. Виховати такого читача можливо, спираючись на пізнавальні інтереси школярів і емоційне сприйняття прочитаного ними. Що ж до результатів навчально-виховного

процесу на уроці літератури, то найважливішим критерієм його ефективності повинні бути не лише набуті знання, уміння і навички, а насамперед творчий розвиток особистості, для якої притаманні самостійне мислення, здатність зрозуміти й оцінити твір мистецтва. Указують на це і нормативні освітні документи, які визначають ключовими для розвитку української школи і літературної освіти ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. У зв'язку із цим у останні роки суттєво змінено і зміст літературної освіти, кожна нова програма містить оновлений список художніх творів для текстуального вивчення, список творів для додаткового читання, змінено рубрики програми, зокрема, уперше пропонується рубрика «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності» тощо. Наскрізною лінією чинні шкільні документи актуалізують проблему систематичного читання учнями творів художньої літератури, формування у них особистого ставлення до прочитаного, поступове збільшення частки самостійності учнів від класу до класу, стимулювання їх до творчої діяльності. Оновлення змісту літературної освіти і загальних підходів до його реалізації зумовило й пошуки сучасних форм і методів навчання. Так, і в методиці навчання літератури, і в практичній роботі вчителів-словесників значна увага приділяється організації читання художньої літератури, прийомам роботи на уроці літератури, які пробуджували інтерес до самостійного читання, розвитку читацької культури, асоціативного і критичного мислення, уяви, творчих здібностей, мовленнєвої діяльності тощо. Отже, порушена нами проблема є актуальною і потребує методичного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна методика на сьогоднішній день накопичила чималий досвід поглибленої роботи над ліричними творами на уроці літератури із учнями різних вікових категорій. Так, Є. Пасічник зазначає, що твори жодного роду літератури не є настільки проблематичними і складними у роботі вчителя-словесника, як текстуальне вивчення лірики в класі. Учений наголошує, що сприймання і розуміння учнями поезії зумовлюється низкою факторів: особливостями ліричної поезії, своєрідністю художньої манери поета, розвитком школярів, характером ідейного змісту творів, ступенем уяви та мислення учнів. Незважаючи на складність аналізу лірики, він схиляється до думки про важливість і значущість для розвитку учня окресленого етапу роботи над віршем. «Під час багатьох дискусій з приводу викладання літератури в школі не раз висловлювались думки, чи не краще вивчення ліричних віршів обмежувати тільки їх виразним читанням: мовляв, аналіз лірики вимагає особливо тонкого підходу, оскільки вона сповнена почуттів, які важко виразити звичайними словами. Ліричні твори, як і живі квіти, не допускають грубого втручання. В недбалих руках вони в'януть, втрачають свій колір і аромат. Та без аналізу багато сторін вірша так і не розкриється перед учнями. Естетичні почуття, які виникають під час первинного ознайомлення з ліричним твором, повинні бути освітлені думкою. Небезпідставно кажуть, що твори осмислюються розумом, при цьому відбувається процес їх повторного сприймання, але вже в роздумах» [2, с. 304]. Отже, без аналізу вірша ефективною і достатньою діяльністю на уроці вважати не можна.

Варто зазначити, що ідеї методиста більше стосуються насамперед реалізації знаннєвої парадигми у літературній освіті, оскільки він велику роль у організації й проведенні роботи над ліричним твором відводить саме вчителю, який повинен активізувати учнів. Доцільно, щоб саме вчитель пояснив школярам, про що говориться у поезії, дав рекомендації учням, як краще його проаналізувати, допоміг розібратися у ритміці твору. При цьому він наголошує, обговорюючи колективно поезії, недоцільно переказувати зміст, оскільки це вульгаризує як зміст, так і форму ліричного твору. Є. Пасічник радить: «Аналізувати ліричний вірш – це значить вчити дітей заглиблюватися в його поетичні образи, спостерігати, як вимальовуються одна за одною картини або змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані та як усе це безпосередньо виражається в контексті твору. Важливо з'ясувати, що хоче сказати поет, який характер має мова вірша і як вона виражає авторську ідею» [2, с. 305].

Більш актуальними нам видаються прийоми роботи над ліричним твором, запропоновані методистами Н. Волошиною та О. Бандурою. Ці прийоми допоможуть школярам краще сприймати ліричні твори: спостереження над текстом, усне малювання,

складання плану ліричного твору, виразне читання. Так, спостерігаючи за текстом твору, здобувачі освіти можуть з'ясувати, «... через які художні деталі й образи, створені за допомогою добору слів певного змістового відтінку та емоційної забарвленості, а також поетичних засобів виражає поет свої переживання, роздуми, дає оцінку зображеному» [3, с. 99]. Під час застосування цього прийому вчитель має навчити учнів вдумливо читати кожне слово поезії. Таким чином школярі набагато краще будуть розуміти зміст прочитаного та співпереживати разом з поетом.

Ефективним, на думку вчених, є прийом усного малювання. Після ознайомлення учнів із віршем учитель може запропонувати усно змалювати певні епізоди чи образи, деталі твору. Виконуючи завдання, учні переказують, частково аналізують, домислюють, при цьому в них розвивається уява, мислення, мовлення тощо.

Доречно наголошують методисти, що складання плану більше характерно для епічних та драматичних літературних родів, але іноді можна практикувати цей прийом і для ліричних, якщо у творі простежується сюжет чи перебіг почуттів, відбувається зміна картин чи образів. Робота над складанням плану забезпечить учням можливість виокремити елементи внутрішнього сюжету вірша, визначити особливості його композиції, що сприятиме осмисленому усвідомленню прочитаного, пробудженню власних емоцій, думок.

Переважно методисти радять починати роботу над твором з виразного читання вірша, а О. Бандура та Н. Волошина пропонують цей прийом провести на підсумковому етапі. Після тлумачення поезії як підсумок відбувається виразне читання ліричного твору (якщо твір покладено на музику, то доцільно послухати його виконання, а якщо ні – то можна прочитати у музичному супроводі близької до поезії за характером мелодії).

Проблемі поглибленої роботи над ліричним твором в школі приділяє увагу сучасна методистка Г. Токмань, яка дає слушні поради вчителям української літератури. Вона наголошує, що кожен літературний рід вимагає особливих прийомів вивчення у закладах середньої освіти. Щодо навчання сприймати й розуміти ліричні твори вона зазначає, що лірика потребує «... емоційного цілісного сприйняття, творчої уяви, розуміння перебігу почуттів і думок ліричного героя, уваги до образного висловлювання та мелодики» [4, с. 236]. Вона також наголошує на необхідності виразного читання поезії вголос, детального аналізу ліричного твору та визначення його віршового розміру шляхом скандування. При цьому рекомендує вчителю разом із учнями йти за текстом ліричного твору послідовно, нічого не виокремлювати, а прочитати поезію до останнього слова, робити зупинки, вільно тлумачити прочитане. Дослідниця запропонувала приблизний алгоритм аналізу ліричного твору:

1. Історія написання (якщо відома).
2. Історична основа (якщо є).
3. Літературний рід, жанр.
4. Текстуальний аналіз. Висвітлюється розуміння таких художніх явищ: художній образ; почуття і думки в їх перебігу; виражальні засоби мови (тропи, стилістичні фігури, засоби звукопису, лексичні засоби).
4. Особливості віршування [4, с. 247–248].

Основну увагу слід приділити текстуальному аналізу: прочитавши кожен рядок або строфу вірша, учні з допомогою педагога мають інтерпретувати його. Суть текстуального аналізу методистка вбачає в такому: «Читаємо весь текст із зупинками. Зупиняємося там, де вважаємо за потрібне. Прочитаний уривок тлумачимо, пояснюючи образи з погляду їх семантичного наповнення і мовного вираження» [4, с. 247]. При цьому вона наголошує, що вчитель літератури повинен власним прикладом заохочувати учнів до індивідуального прочитання лірики та давати їм волю під час його аналізу, щоб школярі могли висловити своє розуміння твору. На наш погляд, учена, спираючись на методичні напрацювання попередників, розширила традиційний шкільний аналіз ліричного твору, який учителі традиційно проводять за апробованими схемами, що часто зводить роботу до шаблону.

Г. Токмань рекомендує вчителю під час навчання поглибленого сприймання і розуміння ліричних творів удаватися до різних видів діалогів, які доцільно моделювати і організовувати на уроці. Зазначає, що діалог може бути між самими учнями, з епохою, яка відтворена у поезії чи в яку було її написано, з біографією митця, іншим художнім твором чи видом мистецтва.

А. Ситченко називає три проблеми, які виникають під час вивчення ліричних творів: характеристика образу ліричного героя, аналіз віршованої мови. Учений слушно зауважує: «Найбільша проблема аналізу полягає в неоднозначному трактуванні власне його необхідності, а також процедури й обсягів опрацювання ліричного твору» [5, с.15–16].

Щодо проблеми роботи із ліричним героєм твору, то хочемо погодитися із методистом: вона надзвичайно гостро постає і зараз, оскільки учні дійсно не бачать різниці між автором і ліричним героєм, часто не розуміють ідейно-художньої ролі останнього для втілення авторського задуму. «Останній виступає носієм авторської ідеї, а перший її проєктантом» [5, с. 5]. Лише усвідомивши сутність цих двох понять, учні зможуть легше опанувати специфіку лірики взагалі й виучуваного твору зокрема.

Як свідчить практика, часто вчителі, моделюючи роботу над ліричним твором, свідомо чи через якісь причини не надають вагомого значення аналізу віршованої мови поезії. Ми ж переконані у його важливості й доцільності, оскільки саме віршована мова є однією з основних особливостей поезії. Учений слушно зауважує, що аналіз поезії потрібен для поглиблення первинного враження від прочитаного твору, щоб розтлумачити незрозумілі для здобувачів освіти образи, символи, художньо-образні вислови, асоціації, до яких часто вдаються митці для поетичного вираження і відтворення емоцій, настроїв, колізій, які надихнули на створення вірша. Більшість методистів, і А. Ситченко також, зауважують, що потрібно знати міру і не захоплюватися аналізом, оскільки в учнів, особливо 5–7 класів, може втратитися інтерес до виучуваного твору.

Більшість методистів дотримується спільної думки щодо важливості й значущості етапу читання ліричного твору. Читання проводиться під час ознайомлення зі змістом твору, під час аналізу повторно перечитуються окремі строфи, вирази, ключові епізоди, які в подальшому коментуються чи оцінюються, доцільно читати поезію й на підсумковому етапі роботи.

Сучасні діти з їх специфічними особливостями світосприймання і мислення породили проблему небажання читання, а також невміння правильно, виразно, творчо, емоційно читати ліричні твори. А. Капська зазначає, що вчителі не приділяють належної уваги навчанню учнів виразно читати ліричні твори: «Це призводить до того, що читання підлітків буває інтонаційно бідним, безбарвним, позбавленим емоційності, що у свою чергу веде до поверхового засвоєння текстів, до втрати інтересу у сприйнятті літератури» [6, с. 4]. Прочитавши поезію невиразно, школярі її зовсім не розуміють, не проймаються її настроєм і відразу ж після уроку забувають, що знайомилися з таким твором. Дослідниця до важливих аспектів виразно-художнього читання ліричного твору відносить інтонацію, логічні наголоси, паузи (граматичні, логічні, логіко-граматичні, ритмічні та психологічні), техніку читання, дикцію та міміку й жести. Застосовуючи названі вербальні й невербальні засоби читання, учитель повинен так показати перед учнями твір, щоб у них з'явилася бажання ще раз його прослухати, прочитати самим, наслідуючи декламатора чи озвучити краще за нього поезію. Сам учитель чи прослуховування поезії у виконанні професійних читців (аудіо чи відеозапис) має продемонструвати зразкову декламацію. Лише після цього учні середніх класів після читання мовчки з випереджальним виконавським завданням можуть читати вголос. Але доцільно колективно обговорити, як правильно наголошувати слова у реченні, у яких місцях доречно зробити довгі та короткі паузи, як правильно вибирати інтонацію, проїнятися творчою індивідуальністю автора та виявити екзистенційне «Я», застосовувати міміку та жести. Виконавши окреслені завдання, учителю разом із учнями буде значно легше аналізувати вірш, оскільки читач буде інтуїтивно розуміти основний зміст, ще не зробивши аналізу. Отже, доцільно звернути особливу увагу на етап читання твору і розробити стратегію виразного читання поезії.

Завдяки виразному читанню вчитель може зрозуміти, наскільки повноцінно учні сприйняли ліричний твір. Як правило, вірші невеликі за обсягом, а тому його протягом уроку може озвучити не одна дитина, шляхом зіставлення вчитель визначить, кому вдалося осягнути зміст твору, а з ким потрібно ще попрацювати.

Нам імпонують методичні рекомендації щодо роботи над ліричним твором А. Лісовського, який називає низку розумових дій, які повинні виконати учні під керівництвом

учителя: повільне, вдумливе читання; знаходження головного образу поезії; створення в уяві картини, що виражає авторове ставлення до життя; вираження ідей та почуттів автора твору в процесі виразного читання; використання авторських образів в усній або письмовій мові школяра; одночасне сприймання двох планів – конкретно-предметного значення слова і того змісту, яким воно наповнюється у творі; вміння зіставляти вірші одного і того ж автора або ліричні твори різних авторів; вміння порівнювати образи, різні за змістом, але близькі за звучанням, і навпаки [7, с. 49–55]. При цьому він наголошує, що не обов'язково використовувати всі названі пункти на кожному уроці, потрібно вибрати найдоцільніші та найефективніші.

Як бачимо, проблема роботи над ліричним твором привертала увагу багатьох дослідників, проте бракує наукових розвідок, у яких би реалізовувався діяльнісний підхід до аналізу та інтерпретації змісту й форми ліричного твору на уроках літератури в сучасних закладах освіти.

Формулювання мети статті. Мета нашої статті – розкрити методичні особливості реалізації діяльнісного підходу до вивчення ліричних творів у школі, виокремити принципи, етапи уроку відповідно до окресленого підходу, а також прийоми організації діяльності учнів під час аналізу та інтерпретації віршів.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося детальніше на осмисленні діяльнісного підходу до вивчення літератури в школі. Суть його в тому, що формування особистості здобувача освіти відбувається не тоді, коли знання засвоюються в готовому вигляді, а в процесі власної діяльності, спрямованої на відкриття й дослідження нового.

Велику роль у цьому відіграє саме викладач-наставник, який не лише обирає зміст навчального матеріалу, але й інструменти його опанування й засвоєння. При цьому важливо відмовитися від авторитарного стилю спілкування і надати перевагу демократичному на засадах паритетності між учасниками навчального процесу, важливі й особистісні якості, професійна компетентність, здатність до саморозвитку.

Навчальний процес в аудиторії необхідно організувати так, щоб у його основі був розвиток здобувача освіти і набуття практичних умінь і навичок, що становлять основу літературної компетентності. Основною формою освітнього процесу в школі залишається урок, тому важливо керуватися сучасними принципами моделювання уроку, його актуальною типологією, а також критеріями оцінювання уроку в контексті діяльнісного підходу.

Окреслимо дидактичні принципи, які забезпечують реалізацію діяльнісного підходу до практичного формування літературної компетентності у школярів. У його основі – діяльність, тобто здобувач освіти знання набуває самостійно, осмислює інформацію, окреслює зміст її і надає форму, удосконалює свою траєкторію розвитку, що сприяє активному й успішному розвитку загальнокультурних і творчих здібностей. «Діяльність – спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет на об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети, результат...» [8, с. 98].

Важливий при цьому принцип неперервності, що означає наступність між освітніми ступенями й етапами запровадження технології навчання, змісту й методик відповідно до вікових і психологічних особливостей розвитку учнів.

Значущим для реалізації діяльнісного підходу в навчанні є принцип психологічного комфорту, який унеможливорює стресові ситуації під час навчального процесу. Натомість утверджує доброзичливу атмосферу, орієнтовану на педагогіку партнерства, співпраці й взаємодії між усіма учасниками процесу навчання, а також діалогічні форми спілкування. Стимулює діяльність і ситуація вибору, тобто самостійне обрання варіантів змісту, способів і шляхів реалізації чи виконання завдання.

Не менш важливий і творчий підхід, стимуляція здобувачів освіти до творчості й неординарності під час прийняття рішень, оскільки це сприяє збагаченню їхнього досвіду.

Моделюючи конспекти уроків, діяльнісний підхід реалізуємо шляхом застосування активних й інтерактивних методик, різноманітних форм групової взаємодії, ситуативних і

рольових ігор, проектної та дослідницької діяльності, залучення до емоційно-оцінної, дискусійної, рефлексивної діяльності на занятті та в позаурочний час. Здобувачі освіти при цьому працюють із найрізноманітнішою інформацією, яку критично оцінюють, оскільки сучасні засобами комунікації дозволяють її отримувати з різних джерел.

Важливою умовою в опануванні принципів діяльнісного підходу до навчання літератури є системність. Так, практикуємо такі прийоми роботи, які найбільше активізують діяльність учнів на всіх етапах уроку. На етапі мотивації й актуалізації опорних знань прагнемо створювати проблемні ситуації через проблемні запитання і завдання, які стимулюють дискусію і полеміку. На етапі формулювання мети і цілей уроку практикуємо постановку задач таким чином, щоб, спираючись на набуті знання й життєвий досвід, учень потрапляв у ситуацію пошуку, зіставлень, порівнянь, робив при цьому власні висновки, узагальнення і систематизацію через дослідження і структурування навчального матеріалу. Ефективність етапу формування предметної компетентності досягається різними формами роботи, зокрема груповими, у групах постійного і змінного складу. Колективну діяльність організуємо, застосовуючи прийоми «Кластер», «Дерево очікувань», «Кошик ідей», таблицю «З-Х-Н», «Асоціативний куц», «Мозковий штурм», «Слова-асоціації», «Кодове слово», «Мінливі перспективи», «Обговорення проблеми в колі», «Дерево рішень», за допомогою яких обирається шлях розв'язання проблемних запитань, завдань чи ситуацій. Ці прийоми використовуємо, коли можна запропонувати якнайбільшу кількість варіантів вирішення проблеми. Наприклад: «Як не помилитися, визначаючи родово-жанрову належність твору?» тощо.

На етапі засвоєння нових знань і формування на їх основі вмінь і навичок найчастіше використовуємо такі прийоми організації роботи учнів на уроці: коментоване читання, читання з маркуванням, евристична бесіда, «Кубик Блума», «Питання автору», лист до ліричного героя, «Бортовий журнал», «Щоденник спостережень», «Діаграма Венна», «5 запитань», «Займи чи зміни позицію», «Дискусійне павутиння», «Декодування твору» та інші. Активно практикуємо як індивідуальні, так і групові форми роботи, завдяки чому здобувачі освіти збагачують життєвий досвід і якісну успішність, оскільки мотивуємо їх удаватися до самоконтролю і взаємоконтролю.

На особливу увагу заслуговує етап узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок на уроці літератури. Найчастіше апробуємо такі прийоми: «Сенкан», «Діаманта», таблиця «З-Х-Н», «Шкала думок», ПРЕС, «Фішбоун», «Вільне письмо», «Фідбек», «Залиште за мною останнє слово», «Синквейн», «Кластер» та інші. Названі прийоми дають можливість поєднати аналітичну діяльність і творчу.

Реалізуючи діяльнісний підхід під час вивчення літератури, насамперед ми формуємо інформаційно-комунікативну культуру здобувачів освіти. Сучасність вимагає від молодої людини бути активною, мотивованою, мобільною, що досягається насамперед самостійною навчальною діяльністю. Переваги діяльнісного підходу в тому, що він органічно поєднується із найрізноманітнішими освітніми технологіями, які пропонує нам дидактика.

Діяльнісний підхід до вивчення літератури сприяє формуванню ключових компетентностей, які представлені у чинній шкільній програмі: спілкування державною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [1, с. 6].

Прикметною ознакою сприймання й поглибленої роботи над ліричним твором є те, що разом із поетом учень-читач опановує світ за допомогою художніх образів, які впливають на його почуття, пробуджують емоції, роздуми, через це навчання здобувачів освіти повноцінно й правильно аналізувати й інтерпретувати ліричні твори набуває неабиякої значущості, оскільки відіграє важливу роль у духовному становленні особистості дитини, інтелектуальному, морально-етичному і громадянському розвитку.

Як ми вже зазначали, аналіз ліричного твору в школі – проблема надзвичайно складна, оскільки лірика як рід мистецтва слова характеризується найвищою мірою відносності й

неоднозначності, на жаль, він проводиться спрощено, засхематизовано. Найгірше, коли на уроці беруться переказувати вірш, найчастіше ж визначають композицію, зображувально-виражальні засоби мови ліричного твору, не зважаючи при цьому на їх функціональне призначення. На наш погляд, учень-читач лише тоді досягне найглибшого сприйняття лірики, коли усвідомить її родову специфіку. Завдання вчителя при цьому – не зруйнувати перші враження від твору під час аналізу, а, навпаки, через прискіпливе й уважне ставлення до кожного слова й образу підвести читачів до розуміння і повноцінного сприйняття поезії в цілому.

Запитання і завдання для учнів-читачів повинні бути зорієнтовані на активізацію читацького сприйняття, на усвідомлення і формування об'єктивних ідейно-естетичних критеріїв оцінювання твору в цілому, які відповідають його природі, специфіці й пробуджують правильне ставлення до нього.

Під час текстуального вивчення поезії на уроці важливо показати учням, що окремо взятий вірш – це й логічно завершене ціле, й динамічна система, де все взаємопов'язане і взаємозалежне. Світ поезії самостійний і завершений, але для повноцінного і глибокого його розуміння та тлумачення необхідно розглядати його, особливо в старших класах, у контексті всієї поетичної спадщини митця, літературного напрямку і методу, літературного процесу в цілому. Лише за такої умови читач зможе простежити зв'язок окремої поетичної мініатюри зі світоглядом автора, особливостями його світосприйняття, його індивідуальним стилем.

Аналіз ліричного твору за умови уважного ставлення до слова-образа, загального бачення композиції поезії, виокремлення своєрідності деталей поетичної форми допомагають відшукати зв'язок між образами, розтлумачити ланцюг асоціацій митця. Спостереження за технікою вірша стає не самоціллю, а допомагають знайти смисли, що забезпечує глибше розуміння твору взагалі й розвиває здатність робити неординарні інтерпретації поезії.

Якщо простежити програмну рубрику «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів», то можна виокремити, що в основній школі, вивчаючи лірику, учень повинен навчитися виразно і вдумливо читати поезії, аналізувати їх, визначати провідні мотиви та ідеї у віршах, проводити асоціації в контексті ідейно-художнього авторського задуму. Завдання вчителя – допомогти учням осмислити і зрозуміти своєрідність поглядів митця на світ, особливість його творчої манери та індивідуального авторського стилю. У старших класах пріоритетними під час аналізу стають прийоми зіставлення і порівняння виучуваного твору із поетичним світом його попередників і наступників, тобто в певному культурному контексті. Таким чином, тільки за умови визначення вчителем оптимальних підходів до вивчення ліричного твору та вибору дієвих прийомів роботи він зможе подолати труднощі, які виникають під час поглибленої роботи над ліричним твором, і разом із учнями напрацює алгоритм сприйняття й розуміння лірики в цілому.

Як засвідчує досвід роботи, найважчим під час таких уроків є заохотити учнів говорити про свої емоції й переживання після прочитання чи прослуховування вірша. Аналіз – лише інструмент, який допомагає рефлексувати на тему поетичних зображень. На першому етапі повинно бути заглиблення у зміст твору, якісне виразне читання вірша. Сучасний підліток дуже швидко втрачає інтерес до читання, має нестійку увагу, не здатен до тривалого зосередження тощо. Читач під час читання демонструє мотивацію, раніше набуті знання та когнітивні вміння. Читацька діяльність водночас зазнає впливу від власне тексту, який треба читати, його формату, складності мови, якою написаний, тощо. Не останню роль відіграють завдання, тобто вимоги, які зацікавлюють читача до читання цього тексту. Чітко окреслене завдання формує мету і час читання, цілі, які треба досягти під час читацької діяльності. Тобто можна читати для задоволення, для оглядового ознайомлення чи для поглибленого розуміння. Читання – це процес індивідуальний, оскільки для виконання поставленого завдання кожен читач активізує свої процеси, аби знайти інформацію, виділити її, зрозуміти і осмислити текст. Найчастіше ми обмежуємося наступним формулюванням – уважно прочитати текст. На сьогодні цього замало. Дитина повинна отримати конкретні випереджальні завдання щодо читання, аби в процесі пошуку відповіді читання стало дійсно уважним, повільним і мотивованим. На уроці літератури після читання вчитель, як правило,

проводить бесіду на сприймання прочитаного тексту, під час якої учні діляться враженнями, емоціями, які виникли під час читання, іноді переказують зміст своїми словами, дещо зачитують. Традиційний вид роботи, на наш погляд, не вирішує окреслену проблему. Це розуміють і вчителі-практики, а отже, шукають інші прийоми. Для заохочення читацької діяльності пропонують такі прийоми роботи: вікторини, прес-діалоги, ігри, літературні лабіринти, листи до дійових осіб твору чи митця, рекламні проспекти, фейсбук-сторінку, читацьке портфоліо тощо.

Ми ж вважаємо, що названі прийоми роботи можуть бути використані як додаткові. Від самого знайомства із учнями класу, відтак із перших уроків літератури, учителю необхідно учням давати настанови читати уважно, із олівцем у руках, привчити робити закладки, на них фіксувати позначки чи скорочення, чи заголовки, які б допомогли читачеві активізуватися під час колективного аналізу чи інтерпретації тексту. Важливо наголошувати, що читання повинно бути осмисленим, щоб настало розуміння змісту, а не лише запам'ятовування інформації. На наш погляд, варто привчити учнів після прочитання поезії ставити самим собі певні запитання і спробувати на них дати відповідь. Наприклад:

- Для кого написано цей твір? Яку мету і завдання ставив перед собою автор?
- Як, на думку автора, я маю ставитися до прочитаного?
- Чи погоджуюся я з ідеєю твору, чи поділяю я авторське бачення розв'язання проблеми чи конфлікту? Чому?
- Чи корисно для мене було прочитати текст? Чому?

Сучасні інтерактивні технології пропонують прийом «Подвійний щоденник», який активізує критичне читання. Учням пропонуємо під час читання чи вже після виписати цитати, які найбільше вразили, схвилювали чи змусили задуматися. Оформляємо цитати у формі таблиці, у першу колонку якої випишемо власне цитату із тексту, а в другу – коментар, чому саме цей вислів обраний. Доцільно проробити таку вправу колективно на уроці, аби дитина сформувала вміння і надалі виконувала вправу свідомо. Так, виписана цитата могла містити цінну інформацію для роздумів, чи бути близькою до життєвих принципів, чи містити повчальну і важливу думку, або ж навпаки – бути для читача неприйнятною, пробуджувати суперечливе ставлення тощо.

На уроці на етапі аналізу чи інтерпретації прочитаного тексту доцільно колективно обговорити як виписані цитати, так і вислухати коментар і пояснення учнів. Такий вид роботи може активізувати на уроці дискусійну ситуацію, полеміку, які у своїй основі містять опертя на життєвий досвід учнів, що, безперечно, матиме значний вплив на розвиток читацької діяльності.

Ефективним для розвитку критичного читання вважаємо і прийом формулювання до тексту «тонких» і «товстих» запитань. Так, перший вид запитань вимагає короткої й чіткої відповіді, другий вид запитань не передбачає однозначної і конкретної відповіді, натомість активізує життєвий досвід учнів, освіченість, світогляд, обізнаність у різних сферах людського буття. Такі запитання можна адресувати сусіду за партою чи обговорити у малих групах на уроці. Найцікавіші можна винести для колективного обговорення.

Обирати слід такі прийоми роботи над текстом ліричного твору, щоб учень міг дивуватися, відкривати для себе щось нове, набувати новий досвід. Цікавим може бути і використання біографічного матеріалу, який у основній школі подається обмежено, але все ж окремі відомості з життя автора можуть стати ключем до розуміння ідейно-художнього змісту твору, а також стануть джерелом для інтерпретаційної роботи.

Колективне спостереження і коментар поетичних строф допоможе учням навчитися виокремлювати структурні елементи тексту, розуміти їх функціональне навантаження, що забезпечить у подальшому ефективність формування вмінь визначати особливості ритмічної організації поезії, наявність чи відсутність рим, їх види, фонологічні, морфемні, лексичні, синтаксичні, стильові й композиційні особливості поезії, її часові й просторові зв'язки тощо.

На наш погляд, не зайвими для учнів будуть і зразки аналізу й інтерпретації твору, виконані літературознавцями чи самим учителем, щоб учні засвоїли алгоритм, побачили, на

які аспекти поетичного тексту звертають увагу дослідники, як коментують. Крім цього, варто обирати такі види діяльності, які дозволять виокремити характерні саме для цього твору особливості: кольорову гаму, звукові образи, неординарні фонологічні рішення, специфічність зображувально-виражальних засобів, лексичні чи синтаксичні одиниці, оригінальність композиції тощо. Ефективними для цього будуть колективні прийоми-практикуми.

Наведемо приклад вивчення поезії В. Симоненка «Лебеді материнства» у 7 класі.

- Пояснення вчителя.

Читаючи вірші Василя Симоненка та інших поетів, складається враження, що з тобою спілкується сам автор. У ліричних творах автор живе своїм життям у новій художній дійсності – у світі ідей, думок, образів, переживань, створених ним самим. Тут виявляється ніби друге ліричне «Я» поета. У літературознавстві це друге ліричне «Я» називають ліричним героєм.

Запишіть у зошити визначення. Ліричний герой – умовна дійова особа, внутрішній світ якої (думки, почуття, переживання) відображаються у ліричних творах.

- Які почуття властиві ліричному герою цієї поезії? Створіть його літературний портрет за допомогою епітетів. (Чуйний, ніжний, лагідний, люблячий, спокійний, патріотичний...)

- Елементи аналізу ліричного твору.

- Про який вибір ідеться в поезії?

- У якій формі побудований вірш?

- Поміркуйте, до якої лірики його можна віднести? Обґрунтуйте.

- Визначте жанр.

- У яку дорогу має вирушити син, коли виросте?

- Від чого застерігає мати свою дитину? Зачитайте.

- Сформулюйте тему вірша.

- На скільки частин ви б поділили вірш?

- Прочитайте першу частину, визначте провідний мотив.

- За допомогою яких художніх засобів автор змальовує чарівну казку щасливого дитинства?

- Прочитайте другу частину. За допомогою яких художніх засобів автор передає мрії матері про майбутнє дитини?

- Прочитайте третю частину, визначте провідний мотив. Які художні засоби використано у третій частині?

- Як же відтворює майстер силу материнської любові? Чи справді материнська пісня є початком великих доріг?

- Як ви розумієте народні вислови: «Нема в світі правди – тільки рідна мати»; «Найдорожча пісня – з якою мати колисала».

- Укладіть у зошитах словничок символів.

Мати – джерело духовності, усього доброго і ніжного.

Лебеді – символ чистоти, милосердя, Діви Марії. Тобто у вірші це – птах матері.

Зорі – присутність божества, надія. У цій поезії мова йде про блага ставлення Бога до дитини.

Лимани (вода) – символ народження; символ мінливого людського життя.

Півень у праукраїнців уважався передвісником зорі, а отже, пробудженням життя.

Тополя (у народних легендах) – це перевтілена дівчина (про це йдеться і в поемі Т. Шевченка «Тополя»).

Верба – це дерево життя.

- Визначте ідею вірша.

• Проблемне запитання. То чому ж митець дав саме таку назву поезії? Чому, наприклад, не «Лебеді батьківства»?

На етапі підсумків і узагальнень вивчення ліричних творів доцільні завдання на створення самостійних текстових інтерпретацій, що продемонструє рівень осмислення твору. Можливо також запропонувати дітям завдання творчого характеру, починаючи із найпростіших. Наприклад, описати улюблену пору року чи час доби, явище природи чи якийсь предмет, використовуючи запропоновані зображувально-виражальні засоби, укласти

партитуру поетичного твору і позначити різні види інтонацій, дібрати кольорову гаму до поетичного настрою, за допомогою музики передати емоційне тло вірша тощо.

Навчальною метою уроків вивчення ліричних творів у основній школі повинна стати організація елементарної дослідницької роботи, результатом якої буде формування відчуття слова, виховання художнього смаку, коли під час виокремлення і відшукування засобів творення поетичного образу школярі проникають у таємниці авторської майстерності та вчаться самостійної літературно-художньої творчості.

Як ми вже зазначали, складність залучення школярів до роботи над поетичним твором, їх байдужість до поетичних образів, до музики вірша є основною проблемою повноцінного читацького сприймання під час поглибленої роботи над віршованим твором. Однак за умови систематичності роботи з виховання і розвитку кваліфікованого читача ліричних творів у 5–6 класах семикласники і восьмикласники вже розуміють, що будь-який людський досвід, у тому числі й емоційний, закарбовується засобами мови, у результаті поєднання і взаємовпливу яких набуває ознак експресивності, тобто здатності виражати психічний стан мовця.

Висновки. Отже, спеціальні знання та вміння сприймати поетичні тексти стануть для старших підлітків і ранньої юності комунікативно значущими, визначатимуть їхню літературну компетентність, рівень літературознавчої підготовленості. Це ще раз підкреслює важливість твердження, що в цьому віці повинні навчити учнів адекватно сприймати мову поетичного твору, сформувані грамотне сприймання лірики в цілому й окремої поезії у творчому доробку майстра слова, навчити осмисленого розуміння зображувально-виражальних засобів і емоційної чуттєвості, яку можна побачити і відчутти через демонстрацію емоційного забарвлення мовлення учнів, через внутрішню і зовнішню схвильованість.

У старших класах вивчаємо літературні твори у контексті історико-літературного процесу. Це закономірно, оскільки саме в цьому віці читацькі й життєві інтереси школярів поширюються на світ навколо. Старшокласник починає усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між поглядами на життя сучасне і минулих епох. В учнів виникає бажання осмислити цілісну картину світу, на основі конкретних життєвих фактів побачити логіку історичного розвитку, яка підпорядковується загальним законам. Що ж до вивчення ліричних творів, то в цьому віці учень-читач виявляє підвищений інтерес і увагу до художньої форми, відшукування внутрішніх зав'язків тексту. У зв'язку із цим під час вивчення ліричних творів набуває особливої актуальності інтеграція різних видів мистецтв на уроці. Домінанти психічного розвитку особистості, безумовно, впливають на ставлення учнів до мистецтва, при цьому завдання розвитку сприймання мистецтва вирішується більш ефективно, якщо підходити до нього комплексно. Так, ставлення до музики на уроках літератури свідчить про рівень чуттєвості й розвиток емоційної реакції, твори ж образотворчого мистецтва сприяють формуванню образної конкретизації. Реалізуючи ж на уроці діяльнісний підхід шляхом виконання літературно-дослідницьких і літературно-творчих завдань, учителю вдається разом зі своїми вихованцями пережити ситуацію успіху і досягти значних результатів щодо формування літературної і ключових компетентностей. Діяльнісний підхід до вивчення ліричних творів потребує на сьогоднішній день як теоретичного, так і практичного обґрунтування.

Список використаної літератури

1. Українська література. 5 – 1 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році / укладач О. Ю. Котусенко. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 160 с.
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
3. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 308 с.
5. Ситченко А. До проблеми шкільного аналізу ліричного твору. *Дивослово*. 2004. № 6. С. 15–20.
6. Капська А. Й. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1990. 173 с.
7. Лісовський А. М. Вивчення лірики в школі. Київ: Рад. школа, 1987. 265 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

METHODICAL FEATURES OF TEACHING EDUCATORS IN UNDERSTANDING LYRIC WORKS ON LITERATURE LESSONS

Diatlenko Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methods

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The ideas of activity, personality-oriented and competence-based approaches are declared to be key to the development of the Ukrainian school and literary education. This has led to the search for modern forms and methods of teaching. Researchers and vocabulary teachers pay attention to the development of reading culture, associative and critical thinking, imagination, creativity, speech activity and more. Therefore, the problem raised by us is relevant and requires methodological justification.*

Purpose. *To reveal the methodological features of the activity approach to the study of lyrical works at school, to identify the principles, stages of the lesson in accordance with the outlined approach, as well as methods of organizing student activities during the analysis and interpretation of poems.*

Methods. *Analysis, synthesis, observation, modeling, generalization.*

Results. *The essence of the activity approach is that the formation of the student's personality occurs in the process of their own activities aimed at discovering and exploring the new. Among the main didactic principles of the activity approach we define the following: scientific, sequence, succession, psychological comfort, creativity and independent choice, systematic.*

Modeling lesson outlines, we implement the activity approach through the use of active and interactive methods, various forms of group interaction, situational and role-playing games, project and research activities, involvement in emotional-evaluative, discussion, reflective activities. Students work with a variety of information, which is critically evaluated by them, as modern ways of communication allow to obtain it from different sources.

Originality. *We test the ideas of critical reading. The teacher needs to teach students to bookmark, mark or abbreviate them to help the reader become more active in collective analysis or interpretation of the text. That would be effectively, after reading poetry, ask yourself certain questions and try to answer them.*

Conclusion. *Implementing the activity approach in the lesson by performing literary research and literary-creative tasks, the teacher will be able to get the situation of success together with his students and achieve significant results in the formation of literary and key competencies. Activity approach to the study of lyrical works today requires both theoretical and practical justification.*

Key words. *literary education, activity approach, lyrics, lyrical work, principles of activity approach, methods of interactive learning, stages of work on a lyrical creation.*

References :

1. Ukrainska literatura. 5 – 1 klasy : navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2018/2019 navchalnomu rotsi (2018) [Ukrainian literature. Grades 5 - 1: curricula, guidelines for the organization of the educational process in the 2018/2019 school year]/ Ukladach O. Yu. Kotusenko. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2018. 160 s. [in Ukrainian]
2. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. osvity. (2000) [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools: a textbook for students of higher education]. K. : Lenvit, 2000. 384 s. [in Ukrainian]
3. Naukovi osnovy metodyky literatury : navchalno-metodychnyi posibnyk (2002) [Scientific bases of literature methodology: educational and methodical manual]/ za red. N. Y. Voloshynoi. K. : Lenvit, 2002. 344 s. [in Ukrainian]
4. Tokman H. L. Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli. [Methods of teaching Ukrainian literature in high school.] K. : VTs «Akademiia», 2012. 308 s. [in Ukrainian]
5. Sytchenko A. (2004) Do problemy shkilnoho analizu lirychnoho tvor. [To the problem of school analysis of a lyrical work] Dyvoslovo. 2004. № 6. S. 15–20. [in Ukrainian]
6. Kapska A. Y. (1990) Vyrasne chytannia. Praktychni i laboratorni zaniattia : navch. posibnyk. [Expressive reading. Practical and laboratory classes: a textbook]. K. : Vyscha shkola, . 1990. 173 s. [in Ukrainian]
7. Lisovskyi A.M. (1987) Vyvchennia liryky v shkoli [Learning lyrics at school]. K.: Rad. shkola, 1987. 265 s. [in Ukrainian]
8. Honcharenko S. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary] K. : Lybid, 1997. 376 s. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 16.12.2020 р.

УДК 37.025.7

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-116-125

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПРИСЛІВ'ЯМИ

Георгієва Снежанка Добрева

доктор педагогіки, доцент кафедри технологічного навчання, професійної освіти та
дошкільної та початкової шкільної педагогіки

Шуменський університет ім. Єпископа Костянтина Преславського, Болгарія

e-mail: s.dobрева@shu.bg

ORCID ID: 0000-0002-1054-1754

Сучасні науково-методичні розвідки пов'язують результативну освіту з рідної мови із засвоєнням не лише когнітивних знань, але й стратегій навчання, з розумовими процесами, з досягненнями метапізнання, тобто з розвитком особистості. У цьому навчально-методичному контексті метою дослідження є узагальнення точки зору вчителів відносно навчальних можливостей прислів'їв у вивченні рідної мови; обґрунтування ефективності засвоєння прислів'їв через реалізацію процедур, які вимагають критичного мислення. У статті представлені характеристики і результати трьох етапів роботи – етапу дослідження (аналіз результатів анкети); наочного етапу (констатування пріоритетів шкільної практики, а також кращих моделей для представлення навчального змісту прислів'їв в основних підручниках з рідної мови в Болгарії); експериментального етапу (практики багатокомпонентної провокації критичного мислення учнів через когнітивно-аксіологічні, творчі, рефлексивно-комунікативні моделі).

Ключові слова: *прислів'я, критичне мислення, креативність, метапізнання, емоційність, творчий розвиток.*

Постановка проблеми. Преподавание и обучение являются двумя важными сторонами процесса обучения, реализуемого как социальное взаимодействие, от которого ожидают институционально установленного результата, достигаемого не по модели зазубренности установок и постулатов. В научно-педагогических исследованиях все больший упор делается на усилия по «достижению оптимальных результатов» со стороны специалистов, занимающихся образовательной деятельностью; на реальную «потребность в помощи» посредством «новых образовательных и педагогических подходов» этим специалистам [9, с. 283, 285]. Эффективность учебного процесса характеризуется соотносительностью с различными аспектами парадигмы обучения: дидактическими, психологическими, логико-познавательными, социологическими, аксиологическими и др. [8, с. 91–97]. В качестве результативных определяются модели обучения, которые систематически и перманентно принимают во внимание и различные познавательные стили: когнитивные, интеллектуальные, эпистемологические [11, с. 251–252]; которые связаны с различными моделями подготовки (условно-рефлексивной, операционной, абстрактной и др.) [8, с. 130]; которые рассчитаны на все уровни подготовки в многоступенчатом познавательном процессе – рефлексорном (осуществляющемся по модели «проба – ошибка»), когнитивном (осуществляющемся посредством понятий и связей «слово – предмет», «слово – слово»), интеллектуальном (рассчитанном на теоретические обобщения и логические отношения при систематизации понятий) [4, с. 365–366]. Конструктивистский дизайн обучения (теоретическая основа интерактивного обучения) «открывает двери» перед креативными учителями, стремящимися обучать через различные технологические модели, основанные на активном включении ученика в процессы приобретения знаний. Диалогический образовательный процесс (основанный на целесообразной дихотомии «стимул – реакция») на самом деле осуществим учителями-профессионалами, которые знают, когда и как изменить поведение обучаемого в направлении активности (в мышлении, творчестве, эмоциях, рефлексии, совместимости и т. д.).

Компетентностные модели обучения родному языку в Болгарии закономерно связаны с использованием приоритетов разнообразных типов мышления, в особенности – с критическим и творческим мышлением. Современные научные представления связывают результативное обучение родному языку с усвоением не только когнитивных знаний, но и стратегий

подготовки, с развитием мыслительных процессов, с достижением метапознания (понимаемого как знание о знании, возникающее не само по себе, а посредством перманентной и целенаправленной деятельности по овладению умениями идентификации, сравнения, соотнесения, противопоставления и обобщения информации; по выражению и защите собственной оценки). Это означает, что компетентностное обучение родному языку должно быть реализовано в зависимости от потребностей обучаемого человека мыслить и действовать рефлексивно, означает, что при решении проблемы он должен не только уметь применять общепринятые подходы, методы и техники для решения ситуации, но и быть способным развиваться в ходе деятельности, учиться на опыте (своем и чужом), рассуждать и поступать критически [10].

Анализ последних исследований и публикаций. В психологии мышление характеризуется как познавательный психический процесс, реализуемый в трех своих модификациях: наглядно-действенное (предметно-действенное, практическое, связанное с решением практических задач в условиях зрительного наблюдения ситуации), конкретно-образное (опирающееся на образы и представления, решающее задачи как следствие визуальной и аудитивной обработки информации) и словесно-логическое (с использованием понятий и логических конструкций на основе функционирования языка). В абстрактном плане «искусство отражает уровень развития мышления и сознания людей на определенном историческом этапе. Оно является прямым проявлением психики и переживаний личности в различных культурно-исторических эпохах» [5, с. 107]. Любой из видов мышления (как определенный способ использования человеческого мыслительного аппарата) может быть освоен и развит. Мыслительные возможности индивида дополняются его функциональностью в практической, теоретической, логической, критической и творческой мыслительной деятельности, которые не являются взаимоисключающими, а дополняют друг друга.

Как своеобразная модель научной абстракции, критическое мышление связано с усвоенными навыками мышления; подразумевает развитие словесно-логического / понятийного мышления; требует самостоятельности в мыслительной деятельности; связано с навыками мышления и открытостью в заявлении личностной позиции. Его многокомпонентная структура обоснована формулой: «расположения/наклонности + знания + навыки мышления» [15, с. 46]. Достижение релевантной информации во время его практики, различения объективного и субъективного, истинного и ложного связано с пересечением логических суждений и эмоциональных утверждений, с проявлением оценочного отношения к фактам и утверждениям, которые могут быть использованы в качестве аргументов; оно осмысливается как «высший познавательный процесс, который способствует развитию умений восприятия и «обработки информации», формируя ценностные отношения и расположения / наклонности. Из-за его связи с расположениями / наклонностями мышления, знаниями для мышления, навыками мышления, оно синонимически определяется, как критичность ума, рефлексивное мышление, теоретическое мышление» [2, с. 10].

В научном дискурсе концептуализированы педагогические измерения критического мышления, понимаемые как структурные компоненты педагогических технологий обучения критическому мышлению; как формирование критической самооценки в связи с выполнением дидактической задачи; как педагогические приемы для формирования данного типа мышления у школьников и др. [1, с. 65]. Обобщается его значимость как «активного процесса», осуществление которого «требует времени, внимания и целенаправленных усилий». Подчеркивается, что «преподавать о мышлении означает одновременно преподавать два процесса – познавательный (когнитивный) и метапознавательный (метакогнитивный). Первый – познавательный, поскольку ученики думают о конкретном содержании. Второй – метапознавательный, в том смысле, что они также должны думать о своем собственном мышлении, задавая себе вопросы: «Что я думаю об этом? Как эти идеи влияют на мое мышление?» и др.» [13, с. 223].

В научно-методической литературе выявлены институциональные, дидактические и научные основания относительно целесообразности применения критического мышления в

обучении родному языку в Болгарии. При анализе проблемы было выведено обобщение: «Слишком эпизодически разработаны технологические модели для развития критического мышления в частных дидактиках. Критическое мышление не входит в число целей обучения болгарскому языку в современной болгарской школе, несмотря на то, что оно входит в число трансверсальных целей образования» [1, с. 65]. Обоснована двунаправленность отношения «критическое мышление – обучение болгарскому языку» («С одной стороны, процесс обучения (учебная деятельность, подготовка) ведет к развитию критического мышления, с другой – практика критического мышления в процессе усвоения повышает результативность образовательного процесса»); аргументировано обоснование уровня сформированности критического мышления наблюдать с помощью трех компонентов: когнитивного (включающего развитые мыслительные операции), оценочного (рефлексивного) и поведенческого [2, с. 6, 12]. В прагматико-прикладных контекстах начального образования критическое мышление характеризуется в двух аспектах: с одной стороны, в мыслительной сфере, как «способность решать проблемы, причем мыслительные операции способствуют процессу анализа и синтеза информационного блока», с другой стороны, в эмоциональной сфере – посредством «применения решения или выявления способа применения данного решения» [7, с. 109].

Цель статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы обобщить точки зрения учителей и учеников по отношению к образовательным возможностям пословиц в обучении родному языку; обосновать эффективность усвоения пословиц путем реализации процедур, требующих критического мышления; продемонстрировать возможности предлагаемых образовательных моделей как стимула для дальнейшего развития критического мышления обучаемых.

Изложение основного материала. В школьном обучении родному языку в Болгарии усвоение учебного контента, содержащего пословицы, предусмотрено для начального образовательного этапа (третьего класса), компонент «литература». Краткая форма, синтезировано высказанный смысл, метафорическая образность превращают, однако, пословицу в специфический текст, который может быть использован для достижения как когнитивных, так и коммуникативно-практических и аксиологических (культурологических) целей не только на начальном образовательном этапе, но и на этапе прогимназии и даже на гимназиальном этапе. Пословицы являются благодатной темой для развития ключевых компетентностей (адекватное общение на родном языке, культурная компетентность и выражение посредством творчества, освоение стратегий обучения, социальных компетентностей и т. д.). Преподавание образовательного контента, содержащего пословицы, является вызовом профессионализму учителя-филолога, который хочет выйти за пределы тривиальности, традиционности, закостенелости. Поэтому в настоящей разработке представляются и анализируются образовательные технологии, которые обосновывают целесообразность усвоения содержательно-формально-функционального целого *пословица* в интерактивных образовательных дискурсах критического мышления и в направлении развития этого мышления.

Исследовательская модель проходит несколько этапов: исследовательский, наблюдательный и экспериментально-прикладной.

На первом этапе проведено исследование по теме «Пословица как учебный контент и образовательная перспектива» в двух контекстах: объективном (имеющаяся информация по рассматриваемой теме во всех альтернативных учебниках по болгарскому языку и литературе начального образовательного этапа) и субъективном – исследование отношения учителей, учеников и родителей к образовательным возможностям пословицы. Было установлено, что нет учебника для любого класса начального образовательного этапа, на котором не было бы использованной пословицы. Сам урок о пословицах предусмотрен для третьего класса, а в альтернативных учебниках следует почти однотипная логика: лаконичное знакомство с сущностью пословицы как народного жанра, приведение примеров пословиц в сопровождении иллюстративного материала. В то же время фактом является однородность предпочтительных моделей. В учебники по литературе пословица включается в качестве активатора для

творческой деятельности учеников с помощью однообразных моделей: какая из пословиц больше всего подходит к тексту?; какие из пословиц можно связать с выводами басни?; обнаружение и прочтение подходящих пословиц к сказкам; определение, чем мораль в басне связана с конкретной пословицей.

В учебниках болгарского языка пословицы используются только в качестве наглядного средства для использования определенной языковой единицы или категории (обнаружение антонимов – синонимов; написание грамматических форм (артикли существительных, градация прилагательных имен и др.); включено соотнесение их с синтаксической моделью с определенным типом предложения по составу или по цели высказывания). Как видим, имеет место неявно проводимое разделение – на уроках литературы усвоение пословицы как смысла / послания; на уроках болгарского языка – как структурной модели, как языковой формы.

На этом первом этапе с помощью опроса (содержащего 15 вопросов) было изучено мнение 44 учителей по отношению к образовательным возможностям пословиц. Сто процентов учителей выразили мнение о целесообразности их использования для достижения результативности в учебном процессе по болгарскому языку и литературе. Активация пословиц как средства повышения эффективности преподавания литературы представлена моделями их использования: постоянно – 6,81 %; часто – 56,82 %; иногда – 36,36 %. По критерию использования пословиц для стимулирования творческой деятельности (развития коммуникативных навыков учеников) распределение такое: очень часто – 6,81 %; довольно часто – 20,45 %; иногда – 71,72 %. Проверка знаний о пословицах включается и в организации процедур по оцениванию учителей (довольно часто – 6,81 %; нередко – 43,18 %; иногда (довольно редко) – 50 %). Несколько неожиданными являются ответы о цели, с которой респонденты включают пословицы в образовательную деятельность. Из пяти альтернатив голоса распределяются между двумя моделями: «для концентрации внимания на теме и проблемах на конкретном уроке» – 79,55 % и «для понимания послания конкретного художественного произведения» – 20,45 %. Не предпочтены ни одним учителем являются варианты: «для отдыха после трудной лингвистической задачи», «для развития творчества учащихся», то есть нет предложения другой образовательной практики. Из респондентов в качестве наибольшего образовательного преимущества использования пословиц (в качестве учебного контента и образовательного средства) было замечено в предоставленной им возможности адекватной рецепции художественного / фольклорного текста, в их роли в обогащении словарного запаса ученика, а также в развитии его воображения, мысли и речи. Учителя делятся по критерию частоты мотивации учеников искать и изучать пословицы, делая это: постоянно – 4,55 %; часто – 59,09 %; иногда – 36,36 %. Опрошенные учителя также воспитывают и своей речью, включая в свои коммуникативные модели педагогического общения пословицы (43,18 % делают это часто; 56,82 % – иногда, для разнообразия). Согласно с точкой зрения учителей, для ученика пословица – это: текст для находчивости и развития ума – 59,09 %; учебное средство для овладения учебным содержанием и достижения результатов – 29,55 %; интересная модель общения – 11,36 %.

Наблюдение над деятельностью в школе (осуществляемое в период с 2013 по 2017 годы, когда автор статьи выполняла функцию старшего эксперта по болгарскому языку в Региональном управлении образованием города Шумен) свидетельствует о некоторой однородности и ограниченности использования пословиц в обучении родному языку. С целью изучения литературы сосредоточение внимания на пословицах (за исключением конкретной темы урока по теме) заключается в углублении осмысления художественного / фольклорного (чаще всего сказочного) текста и в усилении эмоционального восприятия. Ограничено их использование в качестве стимулятора творческой деятельности учащихся. В обучении родному языку пословицы являются только языковой моделью для реализации лингвистических задач.

Третий этап заключается в реализации идей, в «экспериментаторстве». В дидактике результат процесса обучения традиционно ассоциируется с четырьмя ключевыми подразделениями: восприятием учебного материала, осмыслением и обобщением учебного

материала, закреплением учебного материала, применением знаний на практике. Внимание на этом этапе направлено на возможность рассредоточения процесса применения знаний учащихся о пословицах в последующие школьные годы (после первоначального освоения темы в третьем классе). При этом альтернативы успешности модели были востребованы в возможности более частой работы с пословицами при освоении различных учебно-содержательных тем и по родному языку, и по литературе. В основе прагматико-прикладного контекста исследования выступает тезис о многообразии и полифункциональности пословицы как текстового единства содержания, формы, функции; как проявление коллективной мудрости, предъявленной конкретным социокультурным контекстом; как модель аксиологической парадигмы, которую человек может безоговорочно принять и использовать или проверить / переосмыслить через свой собственный опыт. Таким образом, в апробированные нами на практике технологические модели пословица была включена как «пробный камень» для уровня овладения различными знаниями, но не односторонне (как текстовая форма – вид синтаксической структуры / морфологического употребления), а как социальное, культурно и психологически обоснованное текстовое целое. При этом критическое мышление учеников спровоцировано несколькими ракурсами (синхронно используемыми во время образовательных практик): когнитивно-аксиологическим, творческим, рефлексивно-коммуникативным.

Когнитивные модели были представлены различными типами задач: исследовательскими – поиск первопричин обобщения опыта коллектива в конкретной синтезированной формулировке пословицы; сопоставительными – соотнесение пословиц (на линии «антонимия – синонимия качества / действия», которые выводятся); сравнение пословиц различных народов на одну и ту же тему; сравнение синтаксических моделей пословиц для утверждения добродетели / порицания недостатка, распознавание пословицы по ключевому слову (отрывок из пословицы) и т. п.

Когнитивные модели используются на уроках родного языка, где учащиеся сталкиваются с проблемой лингвистического разбора определенных пословиц (из указанного множества), которые отвечают одновременно двум критериям: содержательному (быть связанными с определенной тематикой) и формальному / лингвистическому (быть построенными по определенной синтаксической модели – по порядку слов или типу предложения по составу или цели высказывания). Подобные задачи совмещают языковые и ментальные модели, предполагают успешную лингвистическую деятельность при адекватно реализованной мыслительной деятельности (сопоставление, отбор, устранение, синтез и др.); приводят к концептуализации моделей и парадигм. На уроках болгарского языка актуальными также являются задачи для обнаружения и упорядочения текста с перемешанными пословицами; комментарии о предпочтении в медиа-тексте пословицы в качестве заголовка; открытие интервью, в котором интервьюированный использует пословицы и комментарий адекватности их включения в его ответы и т. п. Целесообразным оказывается использование задач, требующих релевантного в смысловом отношении заполнения абстрактных схем, например: вспоминая пословицы, структурированные по образцу «Если..., то...»; «Тот, который..., он...» и т. п.; а также дополнительная последующая группировка предложенных пословиц по какому-то семантическому признаку. Подобные деятельностные модели позволяют критическому мышлению не только проявляться в контексте вербально-ассоциативного обучения, но и способствовать формированию метакогнитивных умений обработки информации (синтеза, анализа, сравнения, обобщения и др.), метакогнитивных умений обучения в целом.

На уроках литературы когнитивная модель активизирует критическое мышление с помощью двух моделей: первая – *соотнеси* и вторая – *найди и обоснуй*. Первая модель связана не только с решением традиционных задач для обнаружения пословицы как морали к тексту. Она также предусматривает более сложные задачи типа: соотнесение нескольких пословиц с близкими по содержанию акцентами (уроками / моралью) текстами; заполнение в текстовом целом недостающей пословицы при выборе нескольких предложенных (при обязательном

включении провокационного, вводящего в заблуждение примера); обобщение качеств персонажа / персонажей через пословицу; модель *найди и обоснуй* опирается на возможности критического мышления у учеников и в то же время является стимулом для его развития. Вторая разновидность когнитивной модели в литературном обучении предполагает, что первоначально ученик обнаруживает / находит пословицы определенной тематики и обосновывает их применимость как урока / морали к конкретному художественному тексту, к авторской или фольклорной сказке, к басне. Ученикам необходимо с помощью пословицы обосновать вербально персонифицированное представление человеческих достоинств или недостатков сказочных или других литературных персонажей. В части своих реализаций модель является провокацией к критическому мышлению учеников и потому, что она также требует соотнесения предлагаемого урока / морали с народностью сказки. Все это способствует чтению над поверхностью сказанного, заставляет задуматься над имплицитно преподнесенным. Вместе с тем модель специфической фольклорной формы пословиц «усваивать в виде сохраненной традиции и как «разделенная память» – и со Своими, и с Чужими» [16, с. 180] обогащает «эмоциональный мир» учеников, позволяет им «развивать свою эмоциональную связь с прошлым» [14, с. 99].

Разнообразие деятельности, реализуемой учениками в этой когнитивной модели, позволяет достичь эффективности в образовательной деятельности в векторе «язык – мышление»; дает возможность обучаемым осмыслить пословицу конкретного языка как философско-филологическую модель, в смысле которой закодирована и коллективная оценка добродетели в соответствии с определенной социокультурной аксиологической парадигмой, и эмоциональная реакция на непосредственно названный или неназванный недостаток; осмыслить пословицу как своеобразную модель синтетически сформулированной идеи нравственности / морали. Исследовательская модель позволяет перескочить ограничивающие рамки изучения пословиц только одного этноса; расширяет социокультурный горизонт обучаемых. Образовательная модель также позволяет языку преодолевать ограничения конкретного времени и превращаться в принципиальную формулу (не только «тогда и там», но и «здесь и сейчас»). Таким образом, язык, осознанный как культурная память, используемый для критического мышления и эффективного обучения учеников, может «трансформировать когнитивные процессы» и «открывать перед ними новые горизонты. Мышление выходит за рамки непосредственного воспроизведения вещей и позволяет детскому сознанию построить новую картину мира» [12, с. 191]. Критическое мышление требует оценочной модели, позволяющей ученикам достичь знаний о языковой специфике этноса, об идентификации нравственного кодекса через язык пословиц, о приобретении и собственной языковой индивидуальности.

Творческие модели также разнообразны. Одним из вариантов является создание проекта для книги пословиц (с возможностью выбора: содержательной модели – тематики включенных пословиц; структурной организации – логики расположения пословиц (алфавитный принцип, антонимично или синонимично представленные человеческие добродетели / недостатки и др.); графического дизайна – использование готовых иллюстраций или включение творческих продуктов самостоятельной изобразительной деятельности). Другая модель – это создание текста с вариантами: пословица как название, пословица как начало или финал текста; текст (с жанровой разновидностью на выбор ученика – сказка, повествование по воображению, рассказанная действительная история и др.). В задачах по созданию сказки по аналогии и сочинению по воображению происходит своеобразное *возрождение / оживление* пословицы коммуникативным взглядом ученика и его умением выразиться через текст-оригинал. Эта игровая модель, охарактеризованная в болгарской научно-методической литературе как «персонификация пословиц», способствует развитию единства мышления, воображения и речи обучаемых [6, с. 23]. Задачи, требующие оригинального объединения двух пословиц в одно текстовое целое, звучащее как название, и последующего создания текста по полученному названию, связаны с забавой и эмоциональным опытом; в то же время предполагают, чтобы ученики проявляли способности

ориентироваться, изобретательность, быстрые реакции, умения переключения ассоциаций, проявляли целенаправленное критическое и творческое мышление.

Критическое мышление подразумевает и последующую за творческим процессом деятельность по анализу и оцениванию созданных текстов самими учениками по уточненным критериям (логика текста в соответствии с дидактической задачей; выбор жанровой модели; целесообразность включения пословицы / поговориц; содержательная эквивалентность акцентов в рассказанной истории с заголовком с помощью пословицы и др.). Критическая деятельность также осуществляется как оценка адекватности собственных и чужих языковых действий и их результат – текстовое целое как единство смысла и формы (происходит связь между второй и третьей моделями). Самокритичность является аспектом рефлексивной деятельности, которая предполагает выход из ограничительной рамки конкретного текста и рассуждение о явлениях жизни, нравственных ценностях, человеческих отношениях; требует взгляда на самого себя глазами думающего, умеющего выражаться критически. Процесс критического мышления может быть продолжен и на уроках родного языка (а также на уроках развития коммуникативных компетентностей) с более углубленной редакционной деятельностью при учете соблюдения конкретных книжно-языковых и стилевых норм; адекватности использования определенных языковых единиц / категорий в тексте и др.

Наиболее провокационным в плане свободы проявления критического мышления является рефлексивно-коммуникативная модель. Она предполагает реализацию бесед по таким темам, как «Правильны ли все пословицы?», «Почему и как в пословицах осмеяны недостатки человека?», «Как осмеяна человеческая глупость в пословицах балканских (или других) народов?» и др. В основе эффективного осуществления критической мысли в этих образовательных мероприятиях лежит умение обрабатывать обнаруженную информацию с учетом объективных (поставленной дидактической задачи) и субъективных (личностных ценностей, эмоциональных и познавательных парадигм) критериев. Языковое выражение в этой модели способствует процессу выяснения мысли; критическое мышление оказывается функцией речевой культуры ученика; провоцирует новые идеи и возможности их адекватного словесного выражения. Эта модель также связана с наблюдением за деятельностью одноклассника – мыслительной, речевой, трудовой, учебной (включая текст, созданный в связи со второй моделью) и выражением оценки (включая и словесную экспликацию посредством соответствующей пословицы) на основе рефлексии. Оценка предполагает выведение достоинств и недостатков; обобщение как положительных, так и отрицательных сторон работы одноклассника. Настоящая образовательная модель обладает своими статическими и динамическими характеристиками. Критическое мышление связано с рефлексивной деятельностью, результат которой (выводится как готовая / статическая оценка) связан с отслеживанием «курса рассуждений», которые привели к выводу, или факторов, которые были приняты «во внимание при принятии решения» [15, с. 22]. Эта модель предполагает синхронизацию критической оценки, ее вербализации перед одноклассниками, ее высказывание при соблюдении объективных (истинность, достоверность) и субъективных (этичность, терпимость, способность к компромиссам, уважение достоинства другого человека и общества и мн. др.) факторов. Но модель также позволяет изменять поведение с целью более успешного действия; т. е. она эффективна в плане формирования в комментируемых в научной литературе преимуществ дидактического применения критического мышления – поиска компромиссного решения, исправления собственных ошибок, осознания собственной позиции и др. [3].

Представленные образовательные технологии позволяют объединить индуктивные и дедуктивные подходы при работе с пословицами в направленности на когнитивное, эмоциональное и аксиологическое развитие обучаемых, на различные аспекты их коммуникативной компетентности (языковой, социокультурной, дискурсивной, стратегической). Модель позволяет, чтобы изучение пословиц и подготовка посредством пословиц превратились в фактор овладения социальным опытом. Она способствует активации различных учебных стратегий – когнитивных (поиск пословиц по структурной модели, по

тематике, по национальности); систематизирующих (сопоставление пословиц разных народов на одну и ту же тематику, установление закономерностей построения пословиц в болгарском языке); рече-творческих (создание речевого продукта при соотнесенности с пословицей – как название, мораль, начало, финал и др.; создание книги с пословицами и др.; ведение рубрики с пословицами в школьной газете и др.). Целенаправленно разнообразные виды деятельности с пословицами способствуют преодолению шаблона во время их усвоения; являются проявлением конкретных стратегических моделей для работы, способствующей осмыслению пословиц в целом (их смысла, функции и формы); являются эмоционально выразительной и специфической словесно-образно эксплицированной репрезентацией конкретной мыслительной парадигмы, социокультурной модели. Эта *стратегическая образовательная модель* логически связана с критическим мышлением, проявляемым как умение обрабатывать учебную информацию не только как возможность развития когнитивных навыков, но и как перспективу формирования ценностных расположений/наклонностей и отношений.

Таким образом, представленная прагматико-действенная модель работы с пословицами в обучении родному языку, эксплицирующая разнообразную активность обучаемых на разных образовательных этапах (не только на начальном), обладает многосторонними эффектами: дидактическими (интерактивного взаимодействия «ученик – учитель», «ученик – ученики»); психологическими (выражение оценки (объективной и толерантной), учитывающей психологические свойства / состояния личности и содействующей психическому развитию обучаемых); логико-познавательными (усвоение знаний путем логических операций, рефлексии выведенной оценки, критическое мышление); социологическими (способствует пониманию отношений между образовательными субъектами в школе и в социуме); аксиологическими (достижение знания о пословицах как выражение коллективной мудрости, об их ценности, а также развитие ценностей на основе их переосмысления). Модель свидетельствует о расширенной возможности достижения / развития критического мышления путем применения различных стратегий и методов в процессе осмысления учебной информации, обучения и саморазвития.

Выводы и перспективы для последующих исследований. Предложенные (апробированные различными учителями) образовательные практики являются доказательством компетентностного обучения родному языку, основанного на активной педагогической коммуникации и целенаправленном критическом мышлении. Модель, предложенная в статье, указывает на результат многоаспектного использования критического мышления учеников не только при освоении нового учебного контента (в рассматриваемом случае – пословиц), но и в процессах его перманентного последующего использования для усвоения и других тем учебного контента. Реализация внутрисубъектных связей (язык – литература) на основе критического мышления (в соответствии и с объективно-информативными моделями, и с субъективно-аксиологическими парадигмами) способствует параллельному осуществлению процессов личностного и компетентностного развития; позволяет проложить путь к успешной социализации обучаемого в настоящем и в будущем (через работу с когнитивными, эмоциональными, социальными, ценностными его парадигмами). Позитивы модели: от критического мышления в более конкретном содержании обучения – через его вербальную экспликацию – к дальнейшей развитости критического мышления – позволяет человеку понимать свои собственные возможности (знания, умения, отношения), преодолевать иллюзорность ложной когнитивной самооценки; выходить из собственной иллюзии вечной правоты и всезнания; соизмерять его аксиологические парадигмы с мудростью народной философии, воплощенной в пословицах.

Перспективы будущими исследований заключаются в поиске тех прагматико-прикладных аспектов усвоения и других сторон учебного контента по родному языку, которые позволяют результативно его применять с целью формирования и развития различных аспектов личности ученика (мыслительных, интеллектуальных, когнитивных, аксиологических, эмоциональных и др.).

Список использованной литературы

1. Василева, Б. (2011). Педагогическая технология развития критического мышления на уроке грамматики. – Болгарский язык и литература, 2011, № 3. [in Bulgarian]
2. Василева, Б. (2012). Методика развития критического мышления в обучении болгарскому языку на прогимназиальном этапе. (6. класс). Автореферат диссертации на соискание ученой степени «доктор». София: СУ им. Светого Климента Охридского. [in Bulgarian]
3. Волков, Е. (2004). Критическое мышление; принципы и признаки. Введение. Москва. [in Russian]
4. Десев, Л. (1996). Педагогическая психология. София: АСКОНИ-ИЗДАТ. [in Bulgarian]
5. Златкова, Л. (2016). Ритмическая модель – проявление духа в народном искусстве. – Педагогические новости, 2016, № 1. Русе. [in Bulgarian]
6. Иванова, Н. (1993). Место и роль пословиц и поговорок в обучении начальных классов. – Образование, 1993, № 1. [in Bulgarian]
7. Крыстева, А. (2014). Взаимная обусловленность между критическим мышлением и эмоциональной интеллигентностью учеников начального образовательного этапа. – В: Традиции и инновации в начальном образовании. Юбилейный сборник в чест 70-летия проф. д-ра Стойки Здравковой. София. [in Bulgarian]
8. Милков, Л. (2002). Дидактика. Шумен: Юни Експрес. [in Bulgarian]
9. Мустафа, З., Е. Люцканова, Т. Тасинов. (2014). Образовательные подходы и стратегии. – В: Годишник Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского. Том XVIII D. Педагогический факультет. Шумен: Университетское издательство им. Епископа Константина Преславского. [in Bulgarian]
10. Петров, А. (2009). Ключевая компетентность «общение на родном языке» и обучение болгарскому языку. – Болгарский язык и литература, 2009, № 2. Электронный журнал LiterNet, 08.08.2009, № 8 (117). [in Bulgarian]
11. Радев, П. (2005). Общая школьная дидактика или события, ситуации, объекты, субъекты, конструкты и референты в школьном обучении и образовании. Пловдив: Университетское издательство им. Паисия Хилендарского. [in Bulgarian]
12. Стаматов, Р. (2000). Детская психология. Пловдив: Хермес. [in Bulgarian]
13. Терзиев, П. (2011). Исторические прозрения школьников посредством системы критического мышления. – В: Понятия, ценности, изменения. История: время и реальность. Том 7. Варна. [in Bulgarian]
14. Тодорова, Н., Ю. Дончева. (2019). Обогащение эмоционального мира детей посредством болгарского фольклора и этнологии. – В: Оптимизация стратегий регулирования эмоций и чувств в образовании и в социально-педагогической сфере. Русе: Медиатех. [in Bulgarian]
15. Халперн, Д. (2000). Психология критического мышления. Санкт-Петербург. [in Russian]
16. Янкова, В. (2013). Фольклор как наследство. (К культурной памяти болгар в Венгрии). – Любословие, 2013, №13. Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского. [in Bulgarian]

ENHANCING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH PROVERBS

Georgieva Snezhanka Dobрева

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Technological Education, Vocational Education, and Preschool and Primary School Pedagogy Department
Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

Introduction: Nowadays, educational models, which are limited to teaching and learning compulsory (institutionally approved by instructions and regulations) curriculum content, are losing popularity. Modern scientific and methodological assumptions relate the effectiveness of language education not only to the acquisition of cognitive knowledge, but also to the acquisition of learning strategies, to the development of thinking processes, and to the achievement of metacognition (viewed as knowledge of knowledge, developing not by itself, but through permanent and purposeful activities to master the skills of identifying, comparing, correlating, contrasting and summarizing information; competence of defending one's own judgment), i.e. related to the development of personalities. The markers of effectiveness are put on native-language educational paradigms that relate learning content accents and techniques to raise students as thinking and creative individuals.

Purpose: In this scientific and methodological context, the research aims to summarize teachers' views on the educational opportunities of proverbs in native language learning; to support the effectiveness of learning proverbs through the implementation of procedures requiring critical thinking; to prove the possibility of the offered educational models as an impetus for the further development of trainees' critical thinking. The objectives of the study are to justify the determinants (objective and subjective) to address the specific topic; to analyze the effectiveness of a strategic (multicomponent and

multifunctional) educational model for dealing with proverbs in native language learning.

Methods: *The methodology of the survey includes conducting a survey with 44 teachers regarding their attitudes to maximize the use of the educational potential of the proverbs; theoretical analysis of alternative textbooks in the context of the topic under consideration; presentation and discussion of practice-tested training models; a summary of the positives of the approved technology models.*

Results: *The article presents the characteristics and results of the three stages of the research –the exploratory stage (analyzing the results of the survey); the observational stage (stating the priorities of school practice, as well as the preferred models for presenting the proverbs in the existing native language textbooks in Bulgaria); the applied-experimental stage. Emphasis is placed on the detailed analysis of the educational models in the third stage. We explain the practice of multicomponent provocation of students' critical thinking through cognitive-axiological, creative and reflective-communicative models.*

Originality: *The advantages of a complex dynamic and more comprehensive approach to proverbs are summarized, enabling trainees to conceive this laconic text as a specific linguistic whole (content, form, function), as a philosophical and philological model in the sense of which is encoded a collective evaluation of virtues (according to a certain sociocultural axiological paradigm), and emotional response to an explicitly named or unnamed demerit.*

Conclusion: *This research can be useful to teachers with its pragmatic and applied focus. At the same time, it is a provocation for the creativity of contemporary teachers, who are looking for new horizons to develop their professionalism - including the sphere of research - by sharing effective good practices.*

Keywords: *proverb, critical thinking, creativity, metacognition, emotionality, creative development.*

References

1. Vasileva B. (2011). Pedagogicheska tehnologiya za razvivane na kriticheskoto mislene v uroka po gramatika. – Balgarski ezik i literatura, 2011, № 3. [in Bulgarian]
2. Vasileva B. (2012). Metodika za razvivane na kriticheskoto mislene v obuchenieto po balgarski ezik v progimnazialen etap (6. klas). Avtoreferat na disertatsiya za prisazhdane na nauchnata iobrazovatelna stepen „doktor». Sofiya: SU «Sveti Kliment Ohridski». [in Bulgarian]
3. Volkov E. (2004). Kriticheskoe myshlenie; printsipy i priznaki. Vvedenie. Moskva. [in Russian]
4. Desev L. (1996). Pedagogicheska psihologiya. Sofiya: ASKONI-IZDAT. [in Bulgarian]
5. Zlatkova L. (2016). Ritmichniyat model – proyavlenie na duha v narodnoto izkustvo. - Pedagogicheski novosti, 2016, № 1. Ruse. [in Bulgarian]
6. Ivanova N. (1993). Myastoto i rolyata na poslovitsite i pogovorkite pri obuchenieto v nachalnite klasove. – Obrazovanie, 1993, № 1. [in Bulgarian]
7. Krasteva A. (2014). Vzaimnaobuslovenost mezhdru kriticheskoto mislene i emotsionalnata inteligentnost pri uchenitsite ot nachalnen etap na obrazovanie. – V Traditsii i inovatsii v nachalnoto obrazovanie. Yubileen sbornik v chest na 70-godishninata na prof. d-r Stoyka Zdravkova. Sofiya. [in Bulgarian]
8. Milkov L. (2002). Didaktika. Shumen: Yuni Ekspres. [in Bulgarian]
9. Mustafa Z., E. Lyutskanova, T. Tasinov. (2014). Obrazovatelni podhodi I strategii. – V: Godishnik na Shumenskiya universitet «Ep. K. Preslavski». Tom XVIII D. Pedagogicheski fakultet. Shumen: Universitetsko izdatelstvo «Ep. Konstantin Preslavski». [in Bulgarian]
10. Petrov A. (2009). Klyuchova kompetentnost «obshtuvane na roden ezik» I obuchenieto po balgarski ezik. – Balgarski ezik I literatura, 2009, № 2. Elektronno spisanie LiterNet, 08.08.2009, № 8 (117). [in Bulgarian]
11. Radev P. (2005). Obshta uchilishtna didaktika ili sabitia, situatsii, obekti, subekti, konstrukti I referenti v uchilishtnoto obuchenie I obrazovanie. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo «Paisiy Hilendarski». [in Bulgarian]
12. Stamatov R. (2000). Detska psihologiya. Plovdiv: Hermes. [in Bulgarian]
13. Terziev P. (2011). Istoricheski prozreniya na uchenitsite chrez sistemata na kriticheskoto mislene. – V: Ponyatiya, tsennosti, promeni. Istoriyata: vreme I realnost. Tom 7. [in Bulgarian]
14. Todorova N., Yu. Doncheva. (2019). Obogatyavane emotsionalniya svyat na detsata chrez balgarskiya folklor i etnologiya. – V: Optimizirane na vazpitateelnite strategii za regulirane na emotsiite i chuvstvata v obrazovaniето i sotsialno-pedagogicheskata sfera. Ruse: Mediateh. [in Bulgarian]
15. Halpern D. (2000). Psihologiya kriticheskogo myshleniya. Sankt-Peterburg. [in Russian]
16. Yankova V. (2013). Folklorat kato nasledstvo. (Kam kulturnata pamet na balgarite v Ungariya). – Lyuboslovie, 2013, №13. ShU» Ep. Konstantin Preslavski». [in Bulgarian]

Отримано редакцією 15.12.2020 р.

УДК 37. 378.17

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-126-131

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Біда Олена Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
e-mail: tetyanna@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-0448-0852

Орос Ільдико Імрїївна

доктор філософії, доцент кафедри педагогіки і психології
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua
ORCID ID: 0000-0001-7300-9362

Чичук Антоніна Петрівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: Toniabida@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9982-3634

Кучай Олександр Володимирович

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і природокористування України
e-mail: kuchay@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9468-0486

Рокосовик Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, іноземної філології
та перекладу Інституту філології та масових комунікацій.
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ
e-mail: rokosovyk.nataliya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5588-8655

Забезпечити майбутнє фахівця, у тому числі й за рахунок ціннісного ставлення до природи і оволодіння ним основами здорового способу життя стосовно вимог до професійної діяльності – одне з найважливіших завдань педагогічної науки. Означена проблема набуває більшої актуальності у зв'язку з COVID-19. У статті висвітлено педагогічні умови, що забезпечують в освітньому процесі збереження і зміцнення здоров'я молоді. Розкриваються головні завдання організації освітнього процесу. Визначено педагогічні основи здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі. Розглядаються основні цільові установки та чинники програмно-методичного забезпечення здоров'язбережувальної діяльності молоді.

***Ключові слова:** молодь, здоров'язбережувальна діяльність, молоде покоління, освіта, студент, педагогічні умови, освітній процес.*

Постановка проблеми. У розв'язанні найбільш актуальних екологічних проблем сьогодення першочергового значення набувають проблеми взаємин людини з природою. Охорона довкілля є одним зі стратегічних завдань поглиблення європейської інтеграції, мета якої – єдина Європа. Утвердження пріоритету гуманістичних ідеалів і цінностей у взаємостосунках між людьми та їхньому ставленні до навколишнього середовища є найважливішою умовою досягнення сталого розвитку суспільства на глобальному та національному рівнях.

Особливістю сучасної соціально-економічної та соціокультурної ситуації в державі є зміна якісних вимог до фахівця будь-якого профілю, що забезпечують його затребуваність на ринку праці, успішну та кваліфіковану професійну діяльність, просування по службі, соціальну захищеність і плідну життєдіяльність у цілому.

Проблеми, що стосуються екологічної діяльності молоді, не відірвані від економічних і політичних явищ, у яких яскраво відображаються суперечності нашого суспільства. Забезпечити майбутнє фахівця, у тому числі й за рахунок ціннісного ставлення до природи і

оволодіння ним основами здорового способу життя стосовно вимог до професійної діяльності – одне з найважливіших завдань педагогічної науки. Ця проблема набуває більшої актуальності у зв'язку з COVID-19 та вимагає від фахівців закладів професійно-технічної освіти високої професійної культури, сформованих світоглядних переконань та готовності до оволодіння новими технологіями у фаховій сфері.

Для задоволення сучасних вимог до спеціаліста необхідний новий підхід до проблем виховання особистості нової формації, здорової, мобільної, конкурентоспроможної, морально зрілої, професійно-культурної, готової до активної життєдіяльності в умовах сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще в процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі здоров'язбережувальної діяльності присвячено в останні роки чимало спеціальних досліджень. У числі таких робіт варто виділити дослідження загального плану (Ю. Андрєєв, О. Бабінець, В. Віленський, В. Пономарчук та ін.), а також більш спеціалізовані, присвячені збереженню і зміцненню здоров'я в системі професійної освіти (Р. Ахтаова, О. Науменко, С. Лапшина, С. Сергєєв, М. Хакунов і ін.). Однак тільки останнім часом почали розкриватись особливості здоров'язбережувальної діяльності і педагогічні умови їх формування стосовно подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців у працях С. Коровіна, Є. Пожарської, А. Смирнова, Л. Татарнікової, А. Цоя та ін. Зауважимо, що більшість дослідників дану проблему трактують в аспекті професійної фізичної підготовки. Зазначені моменти визначають актуальність і перспективність даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми збереження і розвитку духовного й фізичного здоров'я молодого покоління української нації постійно зростає. Зумовлено це такими чинниками, як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні та економічні проблеми країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності. Особливо виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності серед студентської молоді.

Причини зростання захворюваності дітей і молоді також пов'язують із недоліками у системі освіти, з тими чинниками навчальної діяльності, які призводять до перенавантаження нервової системи і заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації. Недосконалість навчально-виховної діяльності та відповідних пропагувальних і популяризаторських заходів у системі освіти; недосконалість профілактичної роботи у системі охорони здоров'я; нестача знань та інформації, що повинні надаватися з інших державних і суспільних структур – засобів масової інформації, молодіжних осередків, соціальних служб для молоді, громадських організацій; обмежені матеріальні можливості приводять до небажання молоді зміцнювати та розвивати своє здоров'я.

Головні завдання такого підходу в організації освітнього процесу фахівців закладів професійно-технічної освіти полягають у тому, щоб: зробити досягненням кожної людини базові знання загального і науково-практичного характеру зі здоров'язбережувальної діяльності; забезпечити раціональне формування індивідуального фонду знань, умінь і навичок у сфері здоров'я, потрібних у житті, довести їх до необхідного рівня досконалості [1, 95].

Мета статті. Висвітлити педагогічні умови, що забезпечують здоров'язбережувальну діяльність; розкрити головні завдання організації освітнього процесу; визначити педагогічні основи здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти, основні цільові установки та чинники програмно-методичного забезпечення збереження і зміцнення здоров'я молоді.

Робота зі здоров'язбережувальної діяльності студентів має об'єднувати дві взаємопов'язані складові: 1) прийняття ними цінностей здорового способу життя (пропагувальна складова); 2) здобуття ними знань і набуття вмій і навичок, необхідних для самостійного виконання вимог та передавання знань іншим у майбутній професійній діяльності (змістово-інформаційна і практична площини).

Вивчення стану проблеми в сучасних наукових дослідженнях дозволяє сформулювати,

конкретизувати і науково обґрунтувати педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти, а саме: ціннісне ставлення до збереження і зміцнення здоров'я; оволодіння цінностями здоров'я, необхідними в соціально-особистісному, психічному і фізичному планах для підвищення ефективності професійної освіти і здійснення надалі ефективної професійної діяльності; здійснення системного вирішення проблеми збереження і зміцнення здоров'я в навчально-інформаційному і поведінковому аспектах; диференційований та індивідуальний добір змісту, форм і методів збереження і зміцнення здоров'я з урахуванням особливостей контингенту студентів; розроблення системи програмно-методичного забезпечення з проблеми забезпечення і зміцнення здоров'я студентів, освоєння комплексу методико-організаційних заходів щодо реалізації цієї проблеми; урахування та реалізація рекреативних та реабілітаційних перспектив і можливостей організму [2].

Проаналізувавши стан екологічної освіти у навчальних закладах України та Великої Британії, ми вбачаємо необхідним перегляд концептуальних засад екологічної освіти та виховання. Зокрема, у навчальних планах України потрібно збільшити кількість навчального часу на екологічні дисципліни. Оскільки екологічні проблеми мають глобальний, міждисциплінарний характер, відзначаємо необхідність «екологізації» всіх навчальних предметів.

Здійснення комплексного, науково і методологічно обґрунтованого підходу до вирішення зазначеної проблеми, на нашу думку, дозволить значно підвищити ефективність збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді. Звертаючись до проблеми загального плану – до ціннісних орієнтацій студентів – можна констатувати, що здоров'язбережувальна діяльність посідає місце, неадекватне його реальному потенціалу. У процесі аналізу означеної проблеми були виявлені й особливо слабкі місця в освітньому процесі фахівців закладів професійно-технічної освіти щодо здоров'язбережувальної діяльності: по-перше, з позицій інформаційної забезпеченості студентів із питань зміцнення та збереження здоров'я; по-друге, з позицій їхньої психічної й фізичної активності; по-третє, з точки зору вміння зберігати та зміцнювати здоров'я; по-четверте, з точки зору соціально-позитивних установок у сфері його розвитку [3].

Визначаючи педагогічні основи здоров'язбережувальної діяльності студентської молоді в освітньому процесі фахівців закладів професійно-технічної освіти, встановили, що виявлені при аналізі недоліки в підготовці кадрів доречно об'єднати в три групи: 1) залежні від загальнопедагогічних аспектів організації навчального процесу в цілому; 2) залежні від особливостей змістового, методичного, програмного забезпечення спеціальної підготовки і професіоналізму викладачів; 3) залежні від установок студентів, їхніх відносин і залучення до педагогічного процесу.

Недоліки першої групи відображають особливості освоєння курсу, насамперед з психологічної позиції, усунути їх неможливо тільки силами викладачів.

Складові другої групи обумовлюються недоліками організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу. Усе це позначається на якості самостійної підготовки й виробленні установок на самовдосконалення в процесі навчання і виховання, що відіграє не останню роль в освоєнні пропонованого програмою курсу навчального матеріалу. До того ж рівень самопідготовки є запорукою більш успішної роботи безпосередньо на заняттях [4].

Програмно-методичне забезпечення з проблеми здоров'язбережувальної діяльності студентської молоді в освітньому процесі фахівців закладів професійно-технічної освіти залежить насамперед від таких чинників, як: 1) матеріальне забезпечення освітнього процесу; 2) контингент, який бере участь у навчальному процесі; 3) реалізація конкретних умов програми (огляд змісту навчального матеріалу, використання різних форм організації навчальної діяльності, вибір адекватних змісту та формі навчання методів, урахування індивідуальних особливостей студентів в організації навчальних занять).

Ці чинники можуть варіювати в різних регіонах з урахуванням умов, однак самі принципи побудови освітнього процесу, його установок залишаються практично незмінними.

Такими є: з освітніх позицій – навчання фахівців закладів професійно-технічної освіти здоров'язбережувальної діяльності, здоров'язбережувальних принципів, методичних особливостей і практичних навичок організації самостійних занять рекреаційної та оздоровчої спрямованості, розвиток активності й самостійності при виконанні програм самовиховання і самовдосконалення; з мотиваційно-настановних і поведінкових позицій – організація педагогічного процесу з орієнтацією на зміну особистісних прагнень з індивідуального вдосконалення на соціально важливі – уміння використовувати потенціал здоров'язбережувальної поведінки для успішного оволодіння професійно значущими здатностями: прикладними вміннями та навичками, підвищення стійкості організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища, розумової і фізичної активності, що і визначає надалі досягнення майстерності у своїй професії і кар'єрне зростання фахівця [3, с. 33].

Збереження і зміцнення здоров'я студентів в освітньому процесі закладів професійно-технічної освіти та їх здоров'язбережувальна діяльність, уміння у практичній діяльності передати ці вміння учням є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Ретроспективний аналіз літератури і власні спостереження показують, що найбільш важливою причиною низької ефективності освітнього процесу в навчальних закладах є недостатня розробленість варіативного компонента навчальних програм, покликано враховувати професійний профіль навчального закладу, місцеві, регіональні та національні умови і традиції розвитку. Цільова ж орієнтація, програмно-методичне й практичне забезпечення академічних занять, регламентованих базовим змістовим компонентом освіти, спрямовані в основному на вирішення поточних задач оптимізації статусу студента, що не створює умов для ефективної реалізації потенціалу засобів для здоров'язбережувальної діяльності молодої людини, його потреби до регулярних занять оздоровчої та рекреаційної спрямованості, розвитку професійно значущих кондицій і збереження рівня здоров'я. Це зумовлює необхідність удосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно з введенням у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Для задоволення сучасних вимог до спеціаліста необхідний новий підхід до проблем виховання особистості нової формації – здорової, мобільної, конкурентоспроможної, морально зрілої, професійно-культурної, готової до активної життєдіяльності в умовах сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще в процесі навчання. Здоров'язбережувальна діяльність є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості фахівця закладу професійно-технічної освіти, його способу життя і життєвої позиції. Це зумовлює необхідність удосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно із введенням у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Зысманов Б. М. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи как доступного и эффективного средства противодействия неблагоприятным воздействиям окружающей среды. *Проблемы региональной экологии*. 2006. № 4. С. 94–98.
2. Игнатова В. В., Шушерина О. А. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2004. № 1. С. 105–113.
3. Красноперова Н. А. Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни. *Научно-теоретический журнал*. 2005. № 6. С. 32–38.
4. Лапшина С. В. Система організації здорового способу життя студентів гуманітарно-педагогічного інституту. *Проблеми освіти*. 2006. № 45. 213–217.
5. Сало В. М. Роль навчальних закладів у формуванні здорового способу життя молоді. *Проблеми освіти*. 2006. № 45. С. 217–222.

FUTURE PROFESSIONALS TRAINING OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR HEALTH-IMPROVING ACTIVITIES

Bida Olena

Pedagogical Sciences Doctor, Professor, Head of Pedagogy and Psychology Department
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute

Oros Ildiko

Doctor of Philosophy, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute

Chychuk Antonina

Pedagogical Sciences Doctor, Associate Professor of Preschool Education Department
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Kuchai Olexandr

Pedagogical Sciences Doctor, Associate Professor of Pedagogy Department
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Rokosoviyk Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Ukrainian Language and Literature of Foreign Philology and Translation Department of the Institute of Philology and Mass Communications
Open International University of Human Development «Ukraine» (Kyiv)

Introduction. *The article describes the pedagogical conditions that ensure the preservation and strengthening of youth health-improving activities in the educational process. The article reveals the main tasks of organizing the educational process. This problem becomes more relevant in connection with COVID-19 and requires from professionals of vocational education institutions of high professional culture, formed worldviews and readiness to master new technologies in the professional field. Health-improving activity is the defining basis of comprehensive and harmonious development of the personality of a specialist of a vocational education institution, his lifestyle and life position.*

Purpose. *The article highlights the pedagogical conditions that ensure health-improving activities; to reveal the main tasks of organizing the educational process; to determine the pedagogical bases of health-improving activity in the educational process of vocational education institutions, the main targets and factors of software and methodological support for preserving and strengthening of youth health.*

Methods. *To reach the goal, the following study methods and techniques were used: theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature), which allows to substantiate the starting points of the study; interpretive-analytical method, on the basis of which sources are studied using synthesis, analysis, systematization and generalization; method of comparative-historical analysis, which allowed to identify trends in this problem.*

Results. *The article describes the pedagogical bases of health-improving activity in the educational process. The main targets and factors of software and methodological support of youth health-improving activities are considered. It is noted that the software and methodological support for the problem of youth health-improving activities in the educational process depends, first of all, on such factors as: 1) material support of the educational process; 2) the contingent involved in the educational process; 3) implementation of specific conditions of the program. Problems related to the environmental activities of young people are not detached from economic and political phenomena, which clearly reflect the contradictions of our society.*

Conclusion. *Ensuring the future specialist, including through a value attitude to nature and mastering the basics of a healthy lifestyle in relation to the requirements for professional activity is one of the most important tasks of pedagogical science.*

Key words: *youth, health care, young generation, education, student, pedagogical conditions, educational process.*

References

1. Zysmanov B. M. (2006). Formirovanie zdorovogo obraza zhizni studencheskoj molodezhi kak dostupnogo i effektivnogo sredstva protivodejstviya neblagopriyatnym vozdejstviyam okruzhayushhej sredy [Formation of a healthy lifestyle of student youth as an accessible and effective means of counteracting unfavorable environmental influences]. *Problemy regionalnoy ekologii*, 4. 94-98. [in Russian].

2. Ignatova V. V. (2004). Pedagogicheskie strategii v kontekste professionalno-kulturnogo stanovleniya lichnosti studenta vuza [Pedagogical strategies in the context of the professional and cultural formation of the personality of a university student]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 1. 105-113. [in Russian].
3. Krasnoperova N. A. (2005). Pedagogicheskoe obezpechenie formirovaniya zdorovogo obraza zhizni [Pedagogical support for the formation of a healthy lifestyle]. *Nauchno-teoreticheskiy zhurnal*, 6. 32-38. [in Russian].
4. Lapshina S. V. (2006). Systema orhanizatsii zdorovoho sposobu zhyttia studentiv humanitarno-pedahohichnoho instytutu [The system of organizing a healthy lifestyle of students of the Humanities and Pedagogical Institute]. *Problemi osviti*, 45. 213-217. [in Ukrainian].
5. Salo V. M. (2006). Rol navchalnykh zakladiv u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttia molodi [The role of educational institutions in the formation of a healthy lifestyle of young people]. *Problemi osviti*, 45. 217-222. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 28.12.2020 р.

УДК 378.016:796.011.3:612.172-057.875 (045)

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-131-140

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Приймак Сергій Георгійович

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

e-mail: Spriimak1972@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3911-7081

Researcher ID: AAE-9459-2019

Scopus–Author ID: 55873000300

У статті проаналізовано особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури, визначено детермінанти, що її забезпечують. Розкрито вимоги до професійної підготовки фахівця з фізичної культури і спорту. Виокремлено фактори, що лімітують рівень підготовки фахівця в умовах формальної освіти. Визначено, що головною передумовою успішної педагогічної діяльності вчителя фізичної культури є наявність педагогічних здібностей, зокрема: перцептивних, конструктивних, дидактичних, експресивних, академічних, організаторських, комунікативних.

Ключові слова: професійна діяльність, учитель фізичної культури, педагогічні здібності.

Постановка проблеми. Успішність роботи вчителя фізичної культури залежить від рівня його професіоналізму, набутого протягом навчання та вдосконаленого у процесі педагогічної практики й практичного досвіду. Слушною є думка, що професіонал – це фахівець, який володіє високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе під час роботи, робить індивідуальний творчий внесок у професію, знаходить власне індивідуальне призначення («професіонал – це спеціаліст на своєму місці»), стимулює суспільний інтерес до результатів професійної діяльності, підвищуючи престиж професії в суспільстві [5, с. 36; 9, с. 10; 10, с. 18; 11, с. 16; 18, с. 84].

Професіоналізм у будь-якій галузі визначається мотивами, що викликають у людини бажання займатись певною професійною діяльністю (залежно від мети й технологій, засобів, методів, що застосовуються для її реалізації). Навчання в освітньому закладі дає майбутньому вчителю можливість набути певний рівень професійної готовності; і чим вищим є цей рівень, тим більшою є вірогідність успішності формування професіоналізму, оскільки професіоналом людина стає винятково в процесі професійної діяльності [5, с. 40; 9, с. 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У професійній освіті виокремлюють три етапи підготовки: перший – допрофесійний; другий – базовий професійний; третій – етап професійного вдосконалення [5, с. 40; 9, с. 11].

Допрофесійний етап реалізується спільними зусиллями закладів, що забезпечують здобуття загальної середньої та вищої освіти в галузі фізичного виховання та спорту. Успішність реалізації етапу залежить від якості дошкільного і шкільного фізичного виховання та роботи з профорієнтації, а також від попередньої професійної підготовки. Заклади середньої освіти та дитячо-юнацькі спортивні школи забезпечують необхідний рівень спеціальних

рухових навичок і якостей, здорового способу життя, потреби в регулярній руховій активності тощо [9, с. 11].

На базовому етапі професійної підготовки робота ґрунтується на цільових установках, структурі діяльності й моделі педагога (учителя, тренера з виду спорту), які містять сукупність соціальних вимог, що виходять з комплексу знань, умінь, навичок і компетентностей, рівня світоглядних, моральних і соціальних якостей, що формуються під час навчання в закладах спеціалізованої, фахової передвищої і вищої освіти [9, с. 11].

Мета – системний аналіз професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна наука і практика професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури спрямовані на підготовку студентів у закладах вищої освіти до виконання конкретних видів професійної діяльності з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальностями 014 Середня освіта (фізична культура), 014 Середня освіта (здоров'я людини), 017 Фізична культура і спорт. Метою їх підготовки є оволодіння сукупністю знань про людину й фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відносин, моральних норм, умінь передавати цінності фізичної культури [9, с. 11; 23, с. 56; 12, с. 200; 15, с. 98; 16, с. 135; 17, с. 128]. Випускник закладу вищої освіти має бути підготовленим до здійснення викладацької, науково-методичної, спортивно-масової, управлінської, виховної, соціально-педагогічної, оздоровчо-рекреаційної, корекційно-розвивальної, культурно-просвітницької діяльності [13, с. 39; 14, с. 171; 19, с. 155].

Під педагогічною діяльністю В. Маслов та Н. Зволинська пропонують розуміти «специфічний людський спосіб ставлення до людини і світу, процес, протягом якого людина спілкується з іншою людиною з метою формування у неї (засобами навчальної дисципліни) готовності й здатності до продуктивного вирішення особистісних і суспільно значущих завдань, а також виховання відповідальності за моральний результат своєї діяльності» [7, с. 6; 20, с. 198; 26, с. 250]. Автори зазначають, що терміном «кваліфікація» у вищій освіті позначається окрема професія (учитель, тренер, інженер, лікар, юрист тощо) [7, с. 7; 20, с. 198; 26, с. 250].

Професійну підготовку Л. Сущенко розглядає як процес, що відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування протягом навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [22, с. 15]. Автор позиціонує майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення вищих спортивних результатів на олімпійській, світовій чи регіональній аренах у командному чи в індивідуальним вимірах [22, с. 15].

Як зазначають У. Проценко, О. Шевяков, Я. Славська, О. Алфьоров, «кваліфікація випускників закладів вищої освіти, засвідчена дипломами про вищу освіту, забезпечує їм можливість здійснення різних видів професійної діяльності, визначених державним освітнім стандартом вищої професійної освіти в частині державних вимог до мінімуму освіти і рівня підготовки випускників» [20, с. 197; 26, с. 250]. Науковці підсумовують, що майбутній фахівець з фізичної культури – це особистість, яка цілеспрямовано навчається в спеціалізованих закладах вищої освіти в процесі спеціально організованої освітньої діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності [20, с. 198; 26, с. 250]. У результаті такої підготовки сучасний фахівець з фізичної культури і спорту повинен [6, с. 57; 20, с. 198; 25, с. 378; 26, с. 250]:

знати: зміст традиційних та інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту; форми, методи і принципи організації традиційного та інноваційного навчання; медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціокультурні основи традиційних та інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту;

уміти: планувати, організовувати і проводити заняття з використанням традиційних та інноваційних технологій; застосовувати на заняттях сучасні засоби і методи фізичного виховання, адекватні змісту технологій; оцінювати ефективність технологій і контролювати якість освітнього процесу; аналізувати й коригувати власну професійну діяльність; організовувати і проводити наукові дослідження у сфері професійної діяльності.

Відповідно до функціональних і психологічних особливостей, вимог до особистості за своєю сутністю діяльність учителя фізичної культури, викладача-тренера є педагогічною. Маючи власну специфічність, вона підпорядковується загальним законам діяльності педагога [2, с. 45; 21, с. 18].

Як зазначає Ю. Железняк, до професійних обов'язків учителя фізичної культури варто віднести симбіоз відповідних знань, умінь, навичок і творчої активності, які забезпечать успішність його діяльності. Оскільки діяльність як учителя фізичної культури, так і тренера має різновекторний характер, її розподіл стосовно виконання окремих функцій є умовним. Зокрема, культурне виховання учня / спортсмена, освітню, навчально-тренувальну, організаторську та інші функції досить складно розмежувати. Автор зазначає, що головною передумовою успішної педагогічної діяльності вчителя фізичної культури є наявність педагогічних здібностей: перцептивних, конструктивних, дидактичних, експресивних, академічних, організаторських, комунікативних [9, с. 40].

Перцептивні здібності передбачають педагогічну спостережливість, що об'єднує розуміння психологічного стану учня, зміни його характеру й особливості темпераменту, можливість їх реалізації у процесі навчання і виховання, визначення його інтересів і нахилів, симпатій, авторитетних для нього осіб, а також здатність застосовувати їхній вплив у педагогічному процесі. Педагогічно спрямовані дії дозволяють виокремлювати чинники, значущі для роботи з учнями, за кожним вчинком і дією визначати педагогічну ситуацію з ретельним аналізом та відповідними висновками [6, с. 57; 9, с. 40; 25, с. 378; 26, с. 250].

Конструктивні здібності дають змогу успішно проектувати і формувати риси характеру окремих учнів та колективу в цілому. Це дозволяє вчителю передбачати результативність педагогічної діяльності, поведінку вихованця в різних педагогічних ситуаціях. Конструктивні здібності допомагають аналізувати педагогічні ситуації й обирати оптимальне рішення, засоби впливу на особистість учня і колектив [9, с. 40; 25, с. 378; 26, с. 250].

Дидактичні здібності дозволяють зрозуміло пояснювати навчальний матеріал, передавати, відповідним чином конструюючи його, адаптувати до статево-вікових і особистісних особливостей вихованців, стимулювати їхню самостійну думку, мобілізувати увагу, мінімізувати нервово-психічну втому, млявість і апатію на заняттях. Ці здібності дають змогу вчителю постійно вдосконалювати методику викладання, реалізовувати творчий потенціал у педагогічній діяльності [6, с. 57; 9, с. 40; 26, с. 250].

Експресивні здібності проявляються в найбільш ефективних, з педагогічної точки зору, уміннях висловлювати власні думки, відтворювати і систематизувати знання, переконання, почуття за допомогою мови, міміки й пантоміми. Мовлення вчителя має вирізнятись експресією, переконливістю. Особливого значення набувають культура мовлення, виразність дикції, емоційність, чітка побудова фраз, відсутність стилістичних і граматичних помилок, уміння говорити експромтом. Учитель має урізноманітнювати мовлення гумором, жартом, доброзичливою іронією тощо [6, с. 57; 9, с. 40; 25, с. 378].

Комунікативні здібності дають змогу вчителю встановлювати з вихованцями сприятливі взаємовідносини. Комунікативність учителя проявляється в педагогічному такті, умінні уникати конфліктів з окремими учнями та в колективі загалом. У комунікативних здібностях особливого значення набуває емпатія (розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання) [6, с. 57; 9, с. 41; 25, с. 378].

Організаторські здібності вчителя/тренера проявляються в організації життя і побуту учнів/вихованців, їхнього навчання, праці, відпочинку, встановленні внутрішньокolleктивних зв'язків і стосунків, проведенні різноманітних заходів. Їхньою метою є здатність оцінювати обставини, приймати рішення й забезпечувати їх реалізацію. Організаторські здібності

залежать від цілого комплексу особистісних якостей учителя / тренера (швидкості мисленнєвих операцій, рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості, почуття відповідальності за виховання дітей та підлітків тощо) [6, с. 57; 9, с. 40; 25, с. 378; 26, с. 250].

Академічні здібності, або здібності до наукової діяльності, узагальнення особистого й ретроспективного наукового досвіду необхідні педагогу для постійного самоудосконалення в галузі споріднених наук (психології, педагогіки, теорії і методики фізичного виховання, фізіології людини, спортивної фізіології, спортивної медицини тощо), що зумовлюють успішність педагогічної діяльності, упровадження у свою діяльність науково-дослідної роботи [4, с. 7; 6, с. 57; 9, с. 41; 25, с. 378; 26, с. 250; 30, с. 196]. Виокремлюють комунікативну, організаторську, гностичну функції.

Комунікативна функція. Учитель повинен знати своїх вихованців, їхні пізнавальні інтереси, здібності, тип темпераменту, ставлення батьків до занять фізичною культурою і спортом; уміти знаходити з вихованцями спільну мову, проводити спеціальні бесіди щодо морально-етичних норм, підтримувати зв'язок із сім'ями вихованців, організовувати культурно-масову роботу тощо.

Організаторську функцію диференціюють за такими напрямками: функції відбору, навчально-тренувальні функції, функції планування, контролю за навчально-тренувальним процесом, суддівські.

Функції відбору охоплюють знання основних закономірностей розвитку організму дитини, зокрема морфологічних, фізіологічних, психічних, рухових; модельних характеристик осіб, що займаються фізичною культурою і спортом; принципів, засобів, форм і методів відбору; початкової спортивної спеціалізації.

Відповідно, вчитель повинен уміти прогнозувати і передбачати досягнення вихованців; здійснювати набір здібних учнів у секції за видом спорту; проводити відбір до навчально-тренувальних груп, груп спортивного вдосконалення; реалізовувати засоби й методи відбору тощо [4, с. 7; 6, с. 57; 9, с. 41; 25, с. 378; 26, с. 250; 29, с. 1195].

Навчально-тренувальні функції передбачають наявність знань про принципи, засоби, форми й методи навчання та вміння їх реалізовувати в освітньому процесі; обізнаність зі спеціальною термінологією; уміння визначати спеціальні рухові, психічні та морфофункціональні здібності учня, риси його характеру, тип темпераменту, інтелектуальний рівень, ступінь розвитку творчого мислення [4, с. 7; 9, с. 41; 25, с. 378].

Ефективність функцій планування визначають знання і прогнозування гіпотетичної мети підготовки, мети і завдань кожного з її етапів та періодів, добір оптимальних засобів і методів розвитку та вдосконалення функцій організму учня [5, с. 45; 6, с. 57; 9, с. 41; 25, с. 378; 26, с. 250].

Функція контролю за освітнім та тренувальним процесами передбачає знання і коректне застосування засобів і методів управління і контролю у фізичному вихованні та спорті; суддівська функція – знання правил змагань і можливість виконання суддівських обов'язків на змаганнях; науково-дослідна функція – знання і коректне застосування засобів і методів наукового дослідження; оброблення, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. Гностичні функції об'єднують педагогічні здібності, які визначаються особистісними якостями і сукупністю знань, умінь, навичок та компетентностей педагога [6, с. 57; 9, с. 42; 25, с. 378].

Модельні показники і вимоги принципово змінюють підходи до визначення змісту навчання та освіти як інтегрованого результату взаємодії викладачів і студентів на предметній основі професійної підготовки. Від «навчання дисципліни», яке призводить до неструктурованої освіти, здійснюється перехід до навчання на основі системного підходу, інтеграції змісту навчання, яке забезпечує цілісне утворення, що характеризує структуру професії і діяльності педагога з фізичної культури і спорту [5, с. 45; 9, с. 13; 25, с. 378; 26, с. 250; 28, с. 182].

Соціальне замовлення і модель фахівця визначають структуру та зміст процесу підготовки майбутніх педагогів з фізичної культури, тренерів зі спорту на факультетах

фізичної культури, перелік дисциплін навчального плану, зміст навчальних програм з цих дисциплін, технологію професійної підготовки [9, с. 13; 25, с. 378; 26, с. 250].

Діяльність тренера з виду спорту висуває до людини низку професійних вимог, ступінь відповідності яким визначає рівень професіоналізму [9, с. 13; 22, с. 18; 25, с. 377; 26, с. 250; 27]. Зазначимо, що видатний спортсмен необов'язково стане видатним тренером, якщо почне тренерську діяльність, оскільки основи найвищого професіоналізму спортсмена суттєво відрізняються від тренерських [9, с. 13]. Аналогічно й у професії педагога з фізичної культури, яка має свою специфіку [3, с. 333; 6, с. 56; 9, с. 13; 26, с. 250]. Не кожен, навіть вельми успішний тренер з окремого виду спорту, здатний продуктивно працювати викладачем фізичної культури в освітньому закладі. І навпаки, не завжди хороший викладач фізичної культури зможе успішно працювати тренером [9, с. 13; 22, с. 18; 23, с. 56; 25, с. 377; 26, с. 250].

Центральне місце в навчальному плані підготовки педагога з фізичної культури посідають дисципліни предметної підготовки, від якості опанування яких істотно залежить рівень професіоналізму [5, с. 45; 6, с. 57; 9, с. 13; 25, с. 378; 26, с. 250]. Важливого значення набуває інтеграція відповідних дисциплін до системи з орієнтацією на цілісну професійну діяльність [6, с. 57; 9, с. 13; 25, с. 378]. Окрема дисципліна, як і весь цикл базових та «нових» фізкультурно-спортивних дисциплін, має бути засобом досягнення певної мети, дати студентам змогу оволодіти теоретичними і практичними знаннями, уміннями та навичками в галузі фізичного виховання і спорту з метою забезпечення успішності їхньої майбутньої професійної діяльності [6, с. 57; 9, с. 13; 26, с. 250].

Водночас у процесі розроблення й упровадження нових підходів необхідно враховувати фактори, що лімітують рівень фахової підготовки фахівця, зокрема [5, с. 45; 6, с. 57; 9, с. 14; 25, с. 378; 26, с. 250]: спортивний аспект мотивації вступників до ЗВО, що розглядають навчання як продовження спортивних занять, зокрема, в загальноосвітній або спортивній школах, крок до досягнення успіхів у спортивній кар'єрі; превалювання практичної, рухової (спортивної) підготовки, спеціальних (спортивно-педагогічних) дисциплін, унаслідок чого цілісна професійна підготовленість фахівця може бути замінена оволодінням суто спортивно-педагогічними дисциплінами з рецесією теоретичної й практичної підготовки з інших дисциплін фахової підготовки; недостатня увага, що приділяється формуванню професійних умінь у процесі навчання студентів рухових дій, відсутність інтегрованого фактора, який детермінує цілісну фахову підготовку.

Становлення професіоналізму майбутнього вчителя фізичної культури істотно залежить від системної інтеграції дисциплін, насамперед профільних, з орієнтацією на цілісну професійну діяльність [9, с. 14]. На жаль, у переважній більшості випадків жодна дисципліна не виконує роль системоутворювального фактора, що знижує ефективність діяльності в цілому [3, с. 333; 6, с. 56; 9, с. 14; 22, с. 18; 26, с. 250]. Інтеграційними елементами кафедр щодо єдиного підходу в процесі формування в студентів цілісної моделі майбутньої професійної діяльності, як зазначають фахівці, можуть бути теоретико-методичні основи навчання рухових дій і розвитку фізичних якостей [2, с. 45; 3, с. 333; 6, с. 56; 8, с. 221; 9, с. 15; 22, с. 18; 23, с. 56; 25, с. 377; 26, с. 250].

Процес навчання рухових дій має загальну структуру для формування окремих рухових навичок і для різного контингенту осіб (учнів, студентів факультетів та інститутів фізичної культури педагогічних ЗВО), які оволодівають системою рухових навичок зі спортивно-педагогічних дисциплін [9, с. 15; 22, с. 18; 23, с. 56; 25, с. 377; 26, с. 250].

Як зазначає Ю. Железняк, детальний аналіз структури навчання дає змогу отримати важливу інформацію щодо теорії навчання рухових дій і розвитку фізичних якостей, конкретної практики навчання на прикладі базового (обраного студентом для СПУ) виду спорту [9, с. 15].

З огляду на зазначене це є першим рівнем – базовим, і всі теоретико-практичні напрацювання в будь-якій галузі фізичного виховання і спорту мають загальне позитивне значення. Але вже на цьому рівні виокремлюють особливості навчання певних категорій [9, с. 15], як-от: а) пересічної людини (наприклад, учнівської молоді); б) майбутнього спортсмена з

орієнтацією на спорт вищих досягнень (олімпійський, професійний); в) майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту (педагога, викладача, тренера тощо).

Другий рівень – удосконалення – є характерним для учнів, зокрема, в оздоровлювальному аспекті, побутовому тощо [9, с. 15]. Тим, хто опановує будь-які професії, допомагає це робити успішніше; тим, хто вже працює, – ефективніше реалізовувати трудову діяльність [9, с. 15]. Для спортсменів-професіоналів сприяє забезпеченню високого рівня майстерності і конкурентоспроможності, від чого залежать високі спортивні результати й отримання відповідних матеріальних благ [9, с. 15]. Для фахівців з фізичної культури і спорту оптимальний рівень рухової підготовленості є компонентом професійної діяльності, тому оволодіння арсеналом рухових дій на належному рівні зумовлює успішність професійної діяльності, який дає змогу фахівцю повною мірою реалізувати власну професійну діяльність, успішність якої не обмежується рівнем рухового компонента [9, с. 15].

Третій рівень – технологія навчання рухових дій – є необхідною умовою для фахівців з фізичної культури та спорту, основне завдання яких – засвоювати рухові дії, поєднуючи їх з оволодінням технологіями навчання [9, с. 16]. Зазначимо, що в освітній теорії і практиці студентів цей аспект розглянуто недостатньо.

Технологія навчання професійної діяльності передбачає під час теоретичних занять виклад теоретико-методичних положень навчання рухових дій і розвитку фізичних якостей, визначення шляхів практичної реалізації отриманих знань в обраному студентами виді спорту. У процесі практичних занять формуються рухові вміння і навички, відбувається розвиток фізичних якостей та засвоєння спеціальних знань [2, с. 45; 3, с. 333; 6, с. 56; 8, с. 221; 9, с. 16; 25, с. 377; 26, с. 250].

Водночас для майбутніх учителів фізичної культури кінцевою метою є недосконале оволодіння учнями руховими діями. Це лише етап їхньої професійної підготовки, засіб для досягнення основної мети – оволодіння професійними навичками [9, с. 17; 23, с. 56; 25, с. 377; 26, с. 250].

Концептуальною основою підготовки висококваліфікованих учителів фізичної культури є поєднання освітньої, спортивної та науково-дослідної діяльності студентів, кожна з яких зумовлена необхідністю забезпечення належного рівня оволодіння знаннями та вміннями в обраному виді спортивно-педагогічного вдосконалення. Професійна готовність майбутнього фахівця забезпечується відповідними якостями, поєднуючись з оволодінням відповідною системою знань, умінь, навичок, компетентностей тощо [1, с. 80]. Спортивно-педагогічна діяльність є інтегрованим напрямом підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Виокремлюючи спортивну діяльність як одну з головних у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури, зазначимо її основні завдання [24, с. 59]: підвищення моторної щільності з метою набуття належного рівня локомоційного досвіду, психологічної і функціональної готовності до навантажень різної спрямованості; підвищення рівня спортивної майстерності, який безпосередньо впливає на формування педагогічного професіоналізму.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури розглядається як діяльність, спрямована на підготовку студентів закладів вищої освіти до виконання конкретних видів професійної діяльності з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальностями 014 Середня освіта (фізична культура), 014 Середня освіта (здоров'я людини), 017 Фізична культура і спорт; оволодіння ними сукупністю знань про людину й фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, умінь транслювати цінності фізичної культури.

На основі конструктивного аналізу й узагальнення теоретико-емпіричних досліджень з'ясовано, що концептуальними передумовами підготовки висококваліфікованих учителів фізичної культури є поєднання освітньої, спортивної та науково-дослідної діяльності студентів, кожна з яких зумовлена необхідністю забезпечення належного рівня оволодіння знаннями та вміннями в обраному виді спортивно-педагогічного вдосконалення.

Визначено, що головною передумовою успішної педагогічної діяльності вчителя фізичної культури є наявність педагогічних здібностей, зокрема: перцептивних,

конструктивних, дидактичних, експресивних, академічних, організаторських, комунікативних. Спортивна підготовка є педагогічним процесом, основою якого є формування й удосконалення професійних умінь і навичок педагога з фізичної культури і спорту.

Перспективними є дослідження, спрямовані на вивчення концептуальних положень організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Антоненко О. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія / за ред. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2006. № 10. С. 79–81.
2. Василенко М. М. Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти: теорія та методика. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 495 с.
3. Кульчицька І. Роль та значення дисципліни «спортивно-педагогічне вдосконалення» в підготовці студентів до професійної діяльності. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 2016. Вип. 20. С. 332–335.
4. Манжелей І. В. Инновации в физическом воспитании: учеб. пособие. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2010. 144 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Высшая школа, 1996. 246 с.
6. Мартиненко В. В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорт*: зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2006. № 3. С. 55–58.
7. Маслов В. И., Зволинская Н. Н. Многоуровневая структура физкультурного образования – очередной указ или особая общественная необходимость. *Теория и практика физической культуры*. Москва, 1994. № 12. С. 2–8.
8. Носко М. О., Белих С. І. Концепція вдосконалення підготовки викладачів для здійснення особистісно зорієнтованого фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧДПУ, 2013. № 109. С. 220–222.
9. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Ю. Д. Железняка. Москва: Академия, 2005. 384 с.
10. Приймак С. Г. Методичні основи формування функціональної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: навчальний посібник. Чернігів: Десна Поліграф, 2019. 112 с.
11. Приймак С. Г. Методична система розвитку функціональних можливостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного удосконалення: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2019. 40 с.
12. Приймак С. Г. Морфофункціональне забезпечення спортивно-педагогічної діяльності студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНПУ, 2017. №149. С. 198–204.
13. Приймак С. Г. Спортивно-педагогічне удосконалення студентів: морфофункціональне забезпечення діяльності: монографія. Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна», 2018. 292 с.
14. Приймак С. Г. Морфофункціональне забезпечення фізичної працездатності студентів що спеціалізуються у волейболі, біатлоні, боксі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*. Мукачево: МДУ, 2017. Випуск 2 (6). С. 154–157.
15. Приймак С. Г., Радзівський В. П. Прогнозування успішності професійної діяльності боксерів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. Вип. 3 (159). Чернігів: НУЧК, 2019. С. 95–100.
16. Приймак С. Фізична працездатність студентів, що займаються в групі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2017. № 6(70). С. 130–141. (DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/130-141)
17. Приймак С. Г., Кузьомко Л. М., Власенко С. О., Кочура Д. А., Ткаченко С. В. Соматичне здоров'я людини як системне поняття. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. Чернігів: ЧДПУ, 2008. № 55. Т. 2. С. 127–130.
18. Приймак С. Теоретико-методологічні основи спортивно-педагогічного удосконалення в системі професійної освіти майбутніх учителів фізичної культури. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Чернігів); відп. ред. Н. О. Терентьева. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. В., 2020. С. 83–85.
19. Приймак С. Г., Савчин М. П., Власенко С. О., Заворотинський А. В., Федорченко О. С., Федорченко Т. М., Мошко Л. В. Особливості нейродинаміки, психодинаміки та спеціальної фізичної працездатності боксерів і кикбоксерів. *Вісник Запорізького національного університету. Біологічні науки*. Запоріжжя: ЗНУ, 2015. № 2. С. 152–166.
20. Проценко У. М. Фахівець з фізичної культури: сутнісні характеристики. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. Вип. 21. С. 194–200.

21. Скачков Н. Г., Солодяников В. А. Технологическая модель в физкультурно-педагогическом образовании: монография. Санкт-Петербург: ГОУВПО СПбГТУРП, 2010. 174 с.
22. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 46 с.
23. Терентьева Н. О., Проніков О. К. Проектування підготовки фахівців за освітньо-науковими програмами (наука про освіту). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНПУ, 2016. Вип. 137. С. 54–57.
24. Федоров Д. Ю. Пути повышения спортивного мастерства в институтах физической культуры (анализ и перспективы). *Теория и практика физической культуры*. Москва, 1996. № 12. С. 59.
25. Шевченко А. Зміст педагогічних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Вип. 123. Т. II. С. 376–380.
26. Шевяков О., Славська Я., Алфьоров О. Фахівець з фізичної культури: психолого-педагогічні характеристики. *Спортивний вісник Придніпров'я*. Дніпро: ДДІФКіС. 2016. № 3. С. 248–252.
27. Priymak, S., Krutsevich, T., Pangelova, N., Trachuk, S., Kravchenko, T., Stepanenko, V., & Ruban, V. (2020). Modeling of functional support of sports activities of biathletes of different qualifications. *Journal of Human Sport and Exercise*. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.12> URL: <https://www.jhse.ua.es/article/view/2021-v16-n1-modeling-functional-support-sports-activities-biathletes>
28. Priymak Serhij, Kolomiets Nataliia, Goletc Vitaliy (2020). Forecasting the game role of volleyball players in accordance with the methodology of artificial intelligence. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, Vol.20 (issue 1), Art 24, pp. 179-185. doi: 0.7752/jpes.2020.01024 URL: <http://efsupit.ro/images/stories/ianuarie2020/Art%2024.pdf>
29. Priymak Serhij, Kolomiets Nataliia, Goletc Vitaliy (2019). Modeling of the morphofunctional state of the biathletes body. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, Vol.19 (issue 2), Art 173, pp. 1193-1199 (doi:10.7752/jpes.2019.02173).
30. Priymak, S. G., Terentieva, N. O. (2017). Somatologic characteristics of biathlon students' body constitution in predicting of their successfulness. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*; 21(4):192-199 (doi:10.15561/18189172.2017.0408)

A PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

Pryimak Serhii

Pedagogical Sciences Doctor, Associate Professor, Professor of Biology, Health and Sport Department
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

Introduction. *The success of a physical education teacher depends on the level of his professionalism, acquired testing and improvement in the process of pedagogical practice and practical experience. Professionalism in any field determines the motivation that creates a person's desire to engage in certain professional activities (depending on the purpose and technology, tools and methods used to implement it). Studying in an educational institution gives the future teacher the opportunity to achieve a certain level of professional training; and the higher this level, the greater the probability of success in the formation of professionalism, if a person becomes a professional in the process of professional activity.*

On the basis of constructive analysis and generalization of theoretical and empirical studies it has been established that the conceptual prerequisites for training of highly qualified physical education teachers is a combination of educational, sports and study activities of students, each of which is necessary to ensure proper mastery of knowledge and skills in sport and pedagogical improvement.

Purpose. *Systematic analysis of professional activity of a physical education teacher.*

Methods. *To obtain the most significant study results and their interpretation, the following methods were used: theoretical analysis and synthesis, systematization, generalization of information presented in scientific sources of information.*

Results. *Professional training of future physical education teachers is considered as an activity aimed at preparing students of higher education institutions to perform specific types of professional activities, mastering a complex of knowledge about person and physical culture, developing emotional and value relations, moral norms, and abilities to transmit values of physical culture.*

Originality. *The scientific novelty of the study lies in the systematic analysis of the professional activity of a physical education teacher and its components.*

Conclusion. *It is determined that the main prerequisite for successful pedagogical activity of a physical education teacher is the presence of pedagogical abilities, in particular: perceptual, constructive, didactic, expressive, academic, organizational, communicative.*

Key words: *professional activity, physical education teacher, pedagogical abilities.*

References

1. Antonenko O. V. (2006). Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannya do roboty v suchasni zahalnoosvitni shkoli [Formation of readiness of future physical education teachers to work in a modern secondary school]. Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu: naukova monohrafiia za red. Yermakova S. S. Kharkiv : KhDADM (KhKhPI), 10, 79-81. [in Ukrainian].
2. Vasylenko M. M. (2018). Profesiina pidhotovka maibutnikh fitness-treneriv u zakladakh vyshchoi osvity : teoriia ta metodyka [Professional training of future fitness trainers in higher education institutions: theory and methods]. Kyiv : Tsentri uchbovoi literatury, 495. [in Ukrainian].
3. Kulchytska I. (2016). Rol ta znachennia dystsypliny «sportyvno-pedahohichne vdoskonalennia» v pidhotovtsi studentiv do profesiinoi diialnosti [The role and importance of the discipline «sports and pedagogical improvement» in preparing students for professional activity]. Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii. Vinnytsia : Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, 20, 332-335. [in Ukrainian].
4. Manzhelej I. V. (2010). Innovacii v fizicheskom vospitanii : uchebnoe posobie [Innovations in physical education: textbook. allowance]. Tyumen, Russia : Tyumen State University, 144. [in Russian].
5. Markova A. K. (1996). Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow : Vysshaya shkola, 246. [in Russian].
6. Martynenko V. V. (2006). Problemy nepererвної profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya i sportu [Problems of continuous professional training of specialists in physical education and sports]. Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu : zb. nauk. pr. za red. Yermakova S. S. Kharkiv : KhDADM (XXIII), 3, 55-58. [in Ukrainian].
7. Maslov V. I., Zvolinskaya N. N. (1994). Mnogourovnevaya struktura fizkulturnogo obrazovaniya – ocherednoj ukaz ili osobaya obshchestvennaya neobkhodimost [Multilevel structure of physical culture education - another decree or special social need]. Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. Moskva, 12, 2-8. [in Russian].
8. Nahirnyi Yu. P. (1999). Fakhova pidhotovka inzheneriv : diialnisnyi pidkhid [Professional training of engineers: activity approach]. Lviv : INVP Elektron, 310. [in Ukrainian].
9. Nosko M. O., Bielykh S. I. (2013). Kontsepsiia vdoskonalennia pidhotovky vykladachiv dlia zdiisnennia osobystisno zorientovanoho fizychnoho vykhovannya [The concept of improving the training of teachers for the implementation of personality-oriented physical education]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu. Pedahohichni nauky. Chernihiv : ChDPU, 109, 220-222. [in Ukrainian].
10. Pedagogicheskoe fizkulturno-sportivnoe sovershenstvovanie : uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / pod red. YU. D. Zheleznyaka (2005) [Pedagogical physical culture and sports improvement: a textbook for students. higher. study. institutions / ed. Y.D. Zheleznyak]. Moscow, Russia : Academy, 384. [in Russian].
11. Pryimak S. G. (2019). Metodychni osnovy formuvannya funktsionalnoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti : navchalnyi posibnyk [Methodical bases of formation of functional readiness of future teachers of physical culture to professional activity: the textbook]. Chernihiv, Ukraine : Desna Polygraph. [in Ukrainian].
12. Pryimak S. G. (2019). Metodychna systema rozvytku funktsionalnykh mozhlyvostei maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi sportyvno-pedahohichnogo udoskonalennia [Methodical system of development of functional possibilities of future teachers of physical culture in the process of sports and pedagogical improvement]. The thesis for the Degree of doctor of pedagogical sciences : 13.00.02. T. G. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, Ukraine, 40. [in Ukrainian].
13. Pryimak S. G. (2017). Morfofunktsionalne zabezpechennia sportyvno-pedahohichnoi diialnosti studentiv [Morphofunctional provision of sports and pedagogical performance of students.]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences. Chernihiv, Ukraine : ChNPU named after T.G. Shevchenko, 149, 198-204. [in Ukrainian].
14. Pryimak S. G. (2018). Sportyvno-pedahohichne udoskonalennia studentiv: morfofunktsionalne zabezpechennia diialnosti: monohrafiia [Sports and pedagogical improvement of students: morphofunctional support of activity: monograph]. Chernigiv, Ukraine : PAT «PVK» Desna, 292. [in Ukrainian].
15. Pryimak S. G. (2017). Morfofunktsionalne zabezpechennia fizychnoi pratsezdatsnosti studentiv shcho spetsializuiutsia u voleboli, biatloni, boksi [Morphofunctional support of physical working capacity of students specializing in volleyball, biathlon, boxing]. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Pedagogy and psychology. Mukachevo, Ukraine : MSU, 2(6), 154-157. [in Ukrainian].
16. Pryimak S. G., Radzievski V. P. (2019). Prohnozuvannya uspishnosti profesiinoi diialnosti bokseriv [Predicting the success of the professional activities of boxers]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University

named after T. G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences. Chernihiv, Ukraine : ChNPU named after T.G. Shevchenko, 3(149), 95-100. [in Ukrainian].

17. Pryimak Serhii. (2017). Fizychna pratsezdatsnist studentiv, shcho zaimaiutsia v hrupi sportyvno-pedahohichnoho udoskonalennia z boksu [Physical capacity of students engaged in the group of sports and pedagogical improvement in boxing]. Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka. №6 (70), 130-141. [in Ukrainian].

18. Pryimak S. H., Kuzomko L. M., Vlasenko S. O., Kochura D. A., Tkachenko S. V. (2008). Somatychnе zdorovia liudyny yak systemne poniattia [Somatic human health as a systemic concept]. Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Pedahohichni nauky. Fizychnе vykhovannia ta sport. Chernihiv : ChDPU, 55/2, 127-130. [in Ukrainian].

19. Priymak S. (2020). Teoretyko-metodolohichni osnovy sportyvno-pedahohichnoho udoskonalennia v systemi profesiinoi osvity maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Theoretical and methodological bases of sports and pedagogical improvement in the system of professional education of future teachers of physical culture] : materials of the VI International scientific-practical conference (April 23-24, 2020, Chernihiv); resp. ed. N. O. Terentyeva. Cherkasy, Ukraine: Publisher Chabanenko Y. V., 85-88. [in Ukrainian]. .

20. Pryimak S. H., Savchyn M. P., Vlasenko S. O., Zavorotynskiy A. V., Fedorchenko, O. S. Fedorchenko, T. M. Moshko, L. V. (2015). Osoblyvosti neurodynamiky, psykhdynamiky ta spetsialnoi fizychnoi pratsezdatsnosti bokseriv i kikkokseriv [Features of neurodynamics, psychodynamics and special physical capacity of boxers and kickboxers]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Biolohichni nauky. Zaporizhzhia : ZNU, 2, 152-166. [in Ukrainian].

21. Rapaczovich E. S. (2005). Pedagogika [Pedagogy]. Bolshaya sovremennaya encyklopediya. Minsk : Sovremennoe slovo, 719. [in Russian].

22. Skachkov N. G., Solodyannikov V. A. (2010). Tekhnologicheskaya model v fizkulturno-pedahogicheskom obrazovanii : monografiya [Technological model in physical education and pedagogical education: monograph.]. Sankt Peterburg : GOUVPO SPbGTURP, 174. [in Russian].

23. Sushchenko L. P. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 46. [in Ukrainian].

24. Terentieva N. O., Pronikov O. K. (2016). Proektuvannia pidhotovky fakhivtsiv za osvitno-naukovymy prohramamy (nauky pro osvitu) [Designing of training of experts on educational and scientific programs (science of education)]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Chernihiv : ChNPU, 137, 54-57. [in Ukrainian].

25. Fedorov D. Yu. (1996). Puti povysheniya sportivnogo masterstva v institutakh fizicheskoy kultury (analiz i perspektivy) [Ways to improve sportsmanship in physical culture institutes (analysis and prospects)]. Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. Moskva, 59. [in Russian]

26. Shevchenko A. (2013). Zmist pedahohichnykh komponentiv hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti [The content of pedagogical components of readiness of future teachers of physical culture for professional activity]. Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky. Kirovohrad : Imeks-LTD. Vyp. 123, T. II, 376-380. [in Ukrainian].

27. Sheviakov O., Slavskaya Ya., Alforov O. (2016). Fakhivets z fizychnoi kultury: psykholoho-pedahohichni kharakterystyky [Specialist in physical culture: psychological and pedagogical characteristics]. Sportyvnyi visnyk Prydniprovia. Dnipro : DDIFKiS, 3, 248-252. [in Ukrainian].

28. Priymak S., Krutsevich T., Pangelova N., Trachuk, S. Kravchenko, T. Stepanenko, Ruban V. (2020). Modeling of functional support of sports activities of biathletes of different qualifications. Journal of Human Sport and Exercise. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.12> URL: <https://www.jhse.ua.es/article/view/2021-v16-n1-modeling-functional-support-sports-activities-biathletes>. [in English].

29. Priymak Serhij, Kolomiets Nataliia, Goletc Vitaliy (2020). Forecasting the game role of volleyball players in accordance with the methodology of artificial intelligence. Journal of Physical Education and Sport® (JPES), Vol.20 (issue 1), Art 24, pp. 179-185. doi: 0.7752/jpes.2020.01024 URL: <http://efsupit.ro/images/stories/ianuarie2020/Art%2024.pdf>. [in English].

30. Priymak Serhij, Kolomiets Nataliia, Goletc Vitaliy (2019). Modeling of the morphofunctional state of the biathletes body. Journal of Physical Education and Sport® (JPES), Vol.19 (issue 2), Art 173, pp. 1193-1199 (doi:10.7752/jpes.2019.02173). [in English].

31. Priymak S. G., Terentieva N. O. (2017). Somatologic characteristics of biathlon students' body constitution in predicting of their successfulness. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports; 21(4):192-199 (doi:10.15561/18189172.2017.0408). [in English].

Отримано редакцією 15.12.2020 р.

УДК 37.02

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-141-148

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Куліш Інна Дмитрівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: kulisinna69@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-2066-3923

Любива Віталіна Вячеславівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: vitalion482@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2228-2013

У статті розглянуто результати експериментального дослідження щодо формування іноземної комунікативної та логіко-математичної компетентностей у дітей дошкільного віку засобом математичних дидактичних ігор; розкрито зміст ключових понять дослідження: занурення, іноземна компетентність, математична компетентність.

Ключові слова: англійська мова, дидактичні ігри, математика, компетентність, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Останнім часом запит суспільства на вивчення іноземних мов зростає. Це пояснюється тим, що в умовах євроінтеграції між країнами відбувається зміцнення культурних та економічних зв'язків, а володіння іноземними мовами є необхідною умовою успішності означеного процесу. Крім того, володіння іноземною мовою забезпечує конкурентоздатність фахівців на вітчизняному та світовому ринках праці і є ознакою освіченості особистості.

У зв'язку із цим суттєво підвищуються вимоги і до навчання іноземних мов дітей, починаючи з дошкільного віку. У процесі навчання дітей дошкільного віку іноземних мов основним вважається комунікативний підхід, оскільки він зорієнтований на вивчення іноземних мов через спілкування. Його реалізація передбачає формування іноземних мовленнєвих навичок і вмінь у дітей шляхом залучення їх до іноземної мовленнєвої діяльності, «занурення» в іноземне середовище.

Принцип «занурення» в іноземне середовище дозволяє підтримувати та покращувати рівень володіння іноземною мовою. Це стає можливим завдяки здатності дітей раннього та дошкільного віку засвоювати мову через повсякденні контакти, що здійснюються іншою, новою для них мовою (Овсяннікова М. А.) [10, с. 119–121].

Процес навчання іноземної мови дітей дошкільного віку відбувається в ігровій діяльності, а його результативність залежить від педагогічних умов та індивідуальних здібностей дітей дошкільного віку. Загальновідомим є той факт, що математичні здібності є фундаментом розумового розвитку дітей. Заняття з математики, дидактичні математичні ігри тренують пам'ять, розвивають мислення, а отже, на нашу думку, мають сприяти й досягненню успіху у вивченні іноземної мови.

Започатковане нами експериментальне дослідження будувалося на припущенні, що використання дидактичних математичних ігор на заняттях з англійської мови з дітьми дошкільного віку позитивно впливатиме на формування у них іноземної комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній методиці навчання дітей дошкільного віку англійської мови, і зокрема англомовного спілкування, проблему формування англомовної лексичної компетентності досліджували Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв (доцільність вивчення іноземної мови в дошкільному віці), О. Космодем'янська (місце мовленнєвих ситуацій у навчанні дітей англійської мови засобами телебачення), Є. Матецька (роль мовленнєвої гри у процесі вивчення іноземної мови дошкільниками),

А. Поніматко (ігрове моделювання іншомовного спілкування), О. Негневицька (психологічні умови формування в дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь другою мовою), Т. Полонська (навчання іноземної мови дітей шестилітнього віку на основі фабульних текстів з використанням методів інтенсивного введення мовного матеріалу), Н. Ачкасова, І. Вронська, А. Гергель, С. Соколовська (ефективність інтегрованого навчання іноземної мови), О. Дем'яненко (формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності), Т. Шкваріна (формування в дітей дошкільного віку елементарної комунікативної компетенції) [9].

Застосування дидактичних ігор в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, за твердженням Т. Полонської, сприяє формуванню провідних компетентностей у дітей, зокрема іншомовної та логіко-математичної. Формування математичної компетентності дошкільників засобом ігрової діяльності було предметом вивчення Н. Баглаєвої [1, с. 7], А. Белошистої [3, с. 66–71], Л. Гайдаржійської [5], Г. Грама [5], Л. Зайцевої [6], Л. Іщенко [7], І. Куліш [8], Т. Степанової, К. Щербакової [11]; на взаємозв'язок логічних і математичних операцій, значення математичних здібностей для загального розвитку дитини вказують Є. Кабанова-Міллер, Н. Менчинська, М. Моро, Н. Непомняща, С. Рубінштейн, А. Столяр, Г. Корнєєва, Є. Ніколаєва. Учені зазначають, що вправлення дітей у виборі математичного терміна чи фрази іноземною мовою готує їх до ситуативного спонтанного іншомовного спілкування.

Мета статті – визначити вплив дидактичних математичних ігор на процес формування іншомовної комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку; описати етапи експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до опису етапів експериментальної роботи розглянемо сутність ключових дефініцій дослідження: іншомовна компетентність, математична компетентність. Так, в «Енциклопедії педагогічної освіти» компетентність (від лат. *competere* – відповідати, підходити) визначається як обізнаність у чомусь; це також коло повноважень будь-якої організації, установи або особи, а компетентний (від лат. *competens* (*competentis*) – відповідний, подібний) – той, хто має компетентність, є правомочним у відповідній галузі, котрий є добре обізнаним стосовно чогось, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, який має певні повноваження, повноповний, повновладний [12, с. 454–455].

У галузь лінгвістики термін «компетентність» був уведений Н. Хомським. Цей термін означає знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування. У Базовому компоненті дошкільної освіти компетентність розглядається як особистісна, складна, інтегральна характеристика дитини, що засвідчує її достатню обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань [2, с. 4–30]. Отже, поняття «компетентність» засвідчує наявність у дитини відповідної інтегрованої особистісної якості.

Розкриваючи педагогічний зміст поняття «іншомовна компетентність», продуктивним, на нашу думку, буде звернення до тлумачення поняття «іншомовний», яке характеризує те, що стосується іншої мови або іноземної мови. Таким чином, якщо співвіднести поняття «компетентність» та «іншомовна», то поняття «іншомовна компетентність» визначається як володіння іншою (іноземною) мовою кваліфіковано, для чого необхідною є наявність достатнього рівня знань, які б дозволяли бути добре обізнаними з фаховою лексикою й усіма мовними аспектами іншої (іноземної) мови. Іншомовна комунікативна компетентність передбачає наявність фонетичних, граматичних, лексичних та комунікативних умінь.

Математична компетентність – інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні та загальнонавчальні знання, уміння, навички, досвід математичної та загальнонавчальної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми та завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [4, с. 35–39].

Г. Белошиста, К. Щербакова, Л. Зайцева вважають дидактичні математичні ігри ефективним засобом формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Ігрові технології З. Дьєнєша, В. Воскобовича, Х. Кюізенера є дієвим засобом розвитку пам'яті,

мислення, уяви і мовлення дітей [8].

На констатувальному етапі дослідження ми визначали рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності в старших дошкільників, використовуючи ситуативно-ігровий підхід та спостерігаючи за дітьми на заняттях.

Для виявлення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності в старших дошкільників нами було розроблено такі критерії: 1) мовний; 2) аудитивний; 3) діалогічний (таблиця 1). Ми не виокремлювали мотиваційний критерій, керуючись тим, що в основі ситуативно-ігрового методу вже лежить комунікативна ситуація, метою якої є стимулювати дітей до мовленнєвої дії – підтримати розмову, дати відповідь на запитання тощо.

Таблиця 1

Критерії та показники виявлення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку

Мовний критерій	- кількість правильно перекладених лексичних одиниць, словосполучень і граматичних структур з англійської мови рідною і навпаки; вжитих і вимовлених відповідно до норм англійської мови
Аудитивний критерій	- кількість усвідомлених і сприйнятих на слух лексичних одиниць, граматичних структур англомовного висловлювання
Комунікативний критерій	- кількість продукованих реплік різних функціональних типів, звернених і правильно оформлених у мовному відношенні

На основі збалансованості визначених критеріїв та їх показників встановлено три рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній і низький. Під рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності в старших дошкільників ми розуміємо ступінь прояву виокремлених нами показників. Мовний – кількість правильно перекладених лексичних одиниць, словосполучень і граматичних структур з англійської мови рідною і навпаки; вжитих і вимовлених відповідно до норм англійської мови; аудитивний фіксував кількість розуміння сприйнятих на слух лексичних одиниць, граматичних структур англомовного висловлювання; комунікативний – фіксував кількість продукованих реплік різних функціональних типів, звернених і правильно оформлених у мовному відношенні.

Комплексна робота на констатувальному етапі передбачала проведення серії ігрових ситуацій та вправ. Проілюструємо прикладами. Мовний критерій. Гра «Translator».

До дітей у гості завітав ведмедик. Ведмедик розмовляє лише англійською мовою. Дітям дається завдання перекласти слова, які називає ведмедик, українською мовою.

10 слів – 10 балів (1 слово – 1 бал).

Аудитивний критерій. Гра «Edible-Inedible». Перебіг гри: педагог називає продукти і предмети англійськими словами, а діти повинні плескати в долоні тоді, коли почують назву чогось їстівного.

10 слів – 10 балів (1 слово – 1 бал)

Комунікативний критерій. Ігрова ситуація «How are you?». Створювалася уявна ситуація. Діти одягали різні костюми і, ніби зустрівшись, мали привітатися та запитати «Як справи?» англійською мовою тощо

Hello!/Good Morning!/ Good Day!

How are you?

I'm OK/bad/good/fine/so-so

3 бали, за кожен репліку по 1 балу.

За результатами нашого дослідження сформованість іншомовної комунікативної компетентності у дітей було представлено трьома рівнями:

високим, який характеризувався наявністю вмінь перекладати з рідної англійською мовою і навпаки слова та словосполучення; розуміти почуті в помірному темпі мовлення речення, лексичні одиниці, словосполучення; з інтонаційною виразністю логічно

висловлюватися за темою; підтримувати розмову, використовуючи репліки відповідно до ситуації спілкування (допускалися незначні мовні та мовленнєві помилки, що не впливали на зміст висловлювання, не спотворювали його значення), обсягом висловлювання в 4–5 фраз;

середнім, ознаками якого була демонстрація зазначених у характеристиці достатнього рівня вмінь, але обсяг висловлювань дорівнював максимум 3–4 реченням; при цьому діти робили значні мовні помилки, однак вони не змінювали змісту висловлювання;

низьким, що виявлявся у наявності певних знань мовного матеріалу, але слабких навичках і вміннях; обсяг висловлювання становив 1–2 фрази, при цьому були значні мовні помилки, які істотно спотворювали зміст висловлювання, структуру речень за типом висловлювання.

Проаналізувавши всі результати обстеження, ми отримали дані, які демонструють рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності в старших дошкільників на заняттях з англійської мови за визначеними критеріями (мовним, аудитивним та комунікативним) (таблиця 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності в старших дошкільників на констатувальному етапі експерименту (у %)

Група (кількість осіб)	Рівень сформованості	За мовним критерієм	За аудитивним критерієм	За комунікативним критерієм
		%	%	%
ЕГ (12)	В	41,7	50	16,7
	С	16,6	50	25
	Н	41,7	-	58,3
КГ (12)	В	25	33,3	25
	С	58,3	50	33,3
	Н	16,7	16,7	41,7

Можемо констатувати, що у дітей обох груп за комунікативним критерієм переважають середній та низький рівні. Причому дітей з низьким рівнем розвитку за комунікативним критерієм в експериментальній групі більше (на 16,6 %), аніж дітей з контрольної групи за цим критерієм.

Основним завданням формувального етапу було збагатити зміст занять з англійської мови у дітей експериментальної групи математичними іграми з елементами англійської мови: А саме: «Лопнути кульку», «Сховати бобра», «Пошук скарбів», «Знайди пару», «Знайди предмет», «Пори року», «Живий тиждень» тощо. Опишемо деякі з них.

Дидактична гра «Пори року»

Мета: закріплювати уявлення дітей про пори року і місяці осені; повторити назви кольорів англійською мовою, назви пір року; ввести англійські граматичні структури до пасивного словника дітей: «What colors do you see in the picture?», «How many seasons do you know?» та лексичну одиницю ««Seasons»»; ввести нові лексичні одиниці англійською мовою – назви осінніх місяців: September, October, November.

Матеріали до заняття: модель пори року.

Перебіг гри: Вихователь показує дітям модель «Пори року», звертає увагу, що пори року англійською мовою буде «Seasons»; квадрат, розділений на 4 частини (пори року), забарвлені в червоний, зелений, блакитний і жовтий кольори. Вихователь просить назвати кольори англійською мовою: «What colors do you see in the picture?». Діти називають кольори англійською мовою. Жовтий сектор поділений ще на 3 частини, забарвлений в світло-жовтий, жовтий і жовто-коричневий кольори.

Вихователь запитує у дітей: «Які пори року ви знаєте?» спочатку українською мовою, а потім англійською «What seasons do you know?». Називає їх англійською мовою по порядку, показуючи пори року на моделі. Потім вихователь пропонує дітям (вибірково) назвати пори року англійською мовою; звертає увагу на схожість назв англійською мовою з назвами

українською мовою. Із дітьми проводиться індивідуальна робота щодо правильної вимови.

Далі вихователь ще раз називає пори року англійською мовою, а діти перекладають українською мовою за допомогою педагога. Потім вихователь англійською мовою просить показати на моделі осінь і звертає увагу на назви осінніх місяців англійською мовою (September, October, November).

Для того, щоб активізувати діяльність дітей і спонукати їх назвати осінні місяці англійською мовою, дітям пропонується розглянути картинки, які символізують три осінні місяці і ще раз назвати англійською мовою, пограти в гру «Translator».

Така дидактична гра математичного змісту допомогла закріпити уявлення дітей про пори року і місяці осені, а також повторити назви кольорів та пір року англійською; ознайомити дітей з назвами осінніх місяців англійською мовою.

Звичайно, що для того, щоб діти краще запам'ятали назви осінніх місяців англійською мовою і навчилися правильно їх вимовляти, ми згадували їх з дітьми на прогулянці, екскурсії; гралися з дітьми у вільний від занять час у гру «Yes/No» (вихователь називає англійською мовою назву місяця, а діти, якщо вихователь назвав неправильно, виправляють). На календарі природи та погоди у груповій кімнаті надрукували назви місяців та пір року англійською мовою, і у дітей виникало бажання час від часу згадати слово англійською і вимовити.

Дидактична гра «Живий тиждень»

Мета: закріплювати вміння послідовно називати дні тижня українською та англійською мовами; закріпити рахунок від 1 до 7 англійською мовою; ознайомити дітей з елементами культури англійськомовних країн.

Матеріали: два набори з картками від 1 до 7, музичний супровід.

Перебіг гри: Вихователь пропонує згадати назви днів тижня спочатку українською мовою, а потім англійською. Діти діляться на дві команди по набору карток із цифрами від 1 до 7. Вихователь пропонує дітям вишикуватися в шеренгу, утворюючи тиждень: першою встає дитина, у якої на картці написана цифра 1 (понеділок), другою – дитина, у якої на картці цифра 2, і т. д. Потім діти називають дні тижня по порядку англійською мовою і показують картки з цифрами, також називаючи цифри англійською мовою.

Діти під музику за завданням вихователя виконують різні рухи, а по її закінченні шикуються в шеренгу, знову утворюючи тиждень, але починаючи з неділі. Педагог звертає увагу дітей, що англійський тиждень, як і український, складається із семи днів. Однак в Англії, США, Канаді перший день тижня не понеділок, як ми звикли вважати, а неділя. Тобто тиждень починається з вихідного дня і закінчується так само вихідним. Потім діти складають тиждень, починаючи з четверга і т.д.

Гра повторюється 2–3 рази.

Після виконання кожного завдання діти по черзі називають дні тижня англійською, починаючи із заданого дня. За правильно виконане завдання команда отримує зірочку.

У кінці гри підраховується кількість зірочок і визначається переможець.

Дидактична гра «Назви сусідів числа»

Мета: вчити називати попереднє і наступне число для кожного числа натурального ряду в межах 10; закріпити назви чисел від одного до десяти англійською мовою; ввести до пасивного словника дітей слово «neighbor» – сусід, «number» – число.

Матеріали: картки із зображенням кіл (від 1 до 10), набори з 10 карток з колами (від 1 до 10).

Перебіг: У кожної дитини картка із зображенням кіл (від 1 до 10) і набір з 10 карток з колами (від 1 до 10).

Вихователь пояснює дітям: «У кожного числа є два сусіда-числа: молодше менше на один, воно стоїть попереду і називається попереднім числом; старше більше на один, воно стоїть позаду і називається наступним числом. Педагог звертає увагу, що сусід англійською мовою – «neighbor», а число – «number». Далі діти розглядають свої картки і визначають «сусідів числа».

Діти знаходять попереднє і наступні числа до зображеного на картці числа кіл і

закривають порожні квадрати карткою з певною кількістю кіл.

Після виконання завдання діти пояснюють: яке число попереднє та наступне до зазначеного числа у них на картці і чому ці числа стали сусідами. І називають числа англійською мовою. Педагог нагадує дітям слово «число» англійською мовою.

На прогулянці та під час інших форм роботи з дітьми принагідно ми згадували назви днів тижня та чисел англійською мовою і просили вимовити. Так, зустрічаючись уранці, ми запитували: «Який день тижня сьогодні і як він називається англійською мовою?», у процесі перегляду казки «Білосніжка та семеро гномів» звернули увагу на те, як англійською мовою буде сім. У ході прогулянки рахували англійською мовою пташок, дерева тощо.

Результати, отримані нами у ході контрольного етапу експериментального дослідження, підтвердили ефективність дидактичних математичних ігор (з елементами англійської мови) як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

За комунікативним критерієм до високого рівня віднесено 33,3 % дітей КГ та 83,3 % ЕГ. До середнього рівня – 41,7 % дітей КГ і 16,7 % ЕГ і, відповідно, на низькому рівні – 25 % дітей КГ, а в ЕГ низького рівня не було виявлено.

Висновки. Отже, збагачення змісту занять з англійської мови (та інших форм роботи з дітьми дошкільного віку) математичними дидактичними іграми сприяло формуванню в старших дошкільників іншомовної комунікативної компетентності, а організоване іншомовне середовище навколо дітей дошкільного віку дозволило нам на практиці реалізувати принцип «занурення» в іноземну мову (англійську). Оскільки завданнями дослідження не було передбачено виявлення рівня математичного розвитку дітей та впливу дидактичних математичних ігор на формування в дітей математичної компетентності, то це і буде перспективою наших подальших наукових пошуків.

Список використаної літератури

1. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини. Серіації за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі. *Дошкільне виховання*. 2000. № 10. С. 7–12.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Вихователь-методист дошкільного закладу. Спецвипуск*. 2012. С. 4–30.
3. Белошистая А. В. Занятия по математике: развиваем логическое мышление. Дошкольное воспитание. 2004. № 9. С. 66–71.
4. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35–39.
5. Грама Г. П. Підготовка майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень у дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2010. 23 с.
6. Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2005. 25 с.
7. Іщенко Л. В. Педагогічні технології супроводження процесу формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку: навчальний посіб. для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Вид. 2-ге, перероб. та доп. Умань, 2013. 149 с.
8. Куліш І. Д. Забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетенції дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу загальноосвітньої школи *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць. Вінниця, 2011. Вип. 34. С. 409–413.
9. Любива В., Смелова С. До проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку *Вісник Науково-дослідної лабораторії «Дошкільна освіта: історія, перспективи розвитку в XXI столітті»*: за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах закладу дошкільної освіти і сім'ї» (25 листопада 2020 р.). Умань, 2020. Вип. VII. С. 119–123.
10. Овсянникова М. А. Иммерсионный метод при обучении иностранному языку в дошкольном возрасте. *Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого*. 2010. С. 119–121.
11. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку: монографія. Київ, 2006. 208 с.
12. Энциклопедия профессионального образования. Т. 1. Москва, 1998. С. 454–455.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF SHAPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRESCHOOLERS

Kulish Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Theory and Methodology of Preschool Education Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Liubyva Vitalina

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Preschool Pedagogy and Psychology Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article presents the results of the pilot study of foreign language communicative and logical-mathematical competencies formation in preschoolers using mathematical didactic games; reveals the content of key study concepts: «immersion», «foreign language competence», «mathematical competence».*

Purpose. *The purpose of the article is to determine the influence of didactic mathematical games on the process of shaping foreign language communicative competence in senior preschoolers; to describe the phases of pilot study.*

Methods. *The theoretical methods of analysis and summarizing scientific literature, educational experiment.*

Results. *The educational experiment was conducted to determine the influence of mathematical didactic games on the process of shaping foreign language communicative competence in senior preschoolers; the diagnostic tools was developed to determine the base level of foreign language competence in preschoolers.*

The authors of the article briefly presented the molding phase: the forms of work are presented; the results of the molding phase are presented too. The results obtained at the control phase of the pilot study confirmed the effectiveness of didactic mathematical games (with elements of English) as a means of shaping foreign language communicative competence in senior preschoolers.

Originality. *It has been experimentally proved that didactic mathematical games have a positive effect on the shaping foreign language communicative competence in senior preschoolers.*

Conclusion. *Mathematical didactic games (with English language elements) have a positive effect on the shaping foreign language communicative competence in senior preschoolers and the organized foreign-language environment around preschoolers allowed the authors to realize in practice the principle of «immersion» in a foreign language (English). Since the objectives of the study did not provide the identifying of the mathematical development level in preschoolers and the influence of didactic mathematical games on mathematical competence shaping in children, it will be the prospect for further scientific study by the authors.*

Key words: *English language, didactic games, mathematics, competence, preschoolers.*

References

1. Bahlaieva N. (2000). Rozvytok lohichnykh umin dytyny. Seriatsii za velychynoiu, masoiu, ob'ємom, roztashuvanniam u prostori. [Development of the child's logical skills. Serialization by size, mass, volume, and location in space]. «Preschool education», 10, 7 – 12. [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) (2012). [Basic component of preschool education (new edition)] Teacher-methodologist of a preschool institution. Special Issue, 4-30. [in Ukrainian].
3. Beloshystaya A. (2004). Zanyatiya po matematike: razvivayem logicheskoye myshleniye. [Math classes: logical thinking developing] «Preschool education», 9, 66 – 71. [in Russian].
4. Holovan N (2014) Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura. [Mathematical competence: essence and structure] Scientific Bulletin of the Eastern European National University, 1, 35-39 [in Ukrainian].
5. Hrama H. (2010). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia elementarnykh matematychnykh uivlen u doshkilnykiv [Preparation of future preschool teachers for the formation of elementary mathematical representations in preschoolers] Abstract of the dissertation of the candidate of Pedagogical Sciences. Odesa, 23. [in Ukrainian].
6. Zaitseva L. (2005). Formuvannia elementarnoi matematychnoi kompetentnosti v ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of elementary mathematical competence in senior preschool children] Abstract of the dissertation of the candidate of Pedagogical Sciences. Kyiv, 25. [in Ukrainian].
7. Ishchenko L. (2013). Pedahohichni tekhnolohii suprovodzhennia protsesu formuvannia elementarnykh matematychnykh uivlen u ditei doshkilnoho viku: navchalnyi posib. dlia studentiv spetsialnosti «Doshkilna osvita». [Pedagogical technologies for supporting the process of forming elementary mathematical representations in preschool children: a textbook. for students of the specialty «Preschool Education»] Uman, 149. [in Ukrainian].

8. Kulish I. (2011). Zabezpechennia nastupnosti u formuvanni lohiko-matematychnoi kompetentsii ditei starshoho doshkilnoho viku ta uchniv pershoho klasu zahalnoosvitnoi shkoly [Ensuring continuity in the formation of logical and mathematical competence of senior preschool children and first-grade students of general education schools] Vinnytsia, 409-413. [in Ukrainian].
9. Liubyva V., Smelova S. (2020). Do problemy formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v ditei starshoho doshkilnoho viku [On the problem of formation of foreign language communicative competence in senior preschool children] Uman, 160, 119 -123. [in Ukrainian].
10. Ovsyannikova M. (2010). Immersionnyj metod pri obuchenii inostrannomu yazyku v doshkolnom vozraste. [Immersion method for teaching a foreign language in preschool age] Moscow, 119-121. [in Russian].
11. Stepanova T. (2006). Indyvidualizatsiia i dyferentsiatsiia navchannia matematyky ditei starshoho doshkilnoho viku [Individualization and differentiation of teaching mathematics to older preschool children] Kyiv, 208. [in Ukrainian].
12. Encyklopediya professionalnogo obrazovaniya. T. 1. (1998). [Encyclopedia of Professional Education] Moscow, 454-455. [in Russian].

Отримано редакцією 25.12.2020 р.

УДК 378.12

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-148-154

TENDENCY OF SOCIALLY SELF-DETERMINED PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN JOHN DEWEY'S PRAGMATIC EDUCATION CONCEPTION

Vasiuk Yuliia

Applicant of Culturology and Methods of Culturological Disciplines Teaching Department

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

e-mail: 6178113@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-5296-4851

The article examines the tendency of socially self-determined personality development of the adolescent in line with the philosophical and pedagogical interpretation of the concept of «personality development» in the conception of pragmatic education of American scientist J. Dewey as a representative of reformist pedagogy in the XIX - early XX centuries. To generate ideas and principles of J. Dewey's pedagogy in the practice of modern native education system there were actualized the aspects of self-worth of adolescents at the all stages of its formation, the importance of research and experimental educational environment, cooperation and co-creation in development of adolescents, the integrity of individualization and socialization of adolescents in pedagogical technologies of new types of educational institutions activities.

Key words: *adolescent, socially self-determined personality, reformist pedagogy, pragmatic education, J. Dewey's instrumentalism, tendency, cooperation and co-creation.*

Formulation of the problem. Socio-economic transformations in Ukraine, the formation of the international educational space, the scale of innovative socio-cultural research determine the acceleration of democratization and humanization of the Ukrainian education system, actualize the appeal to philosophical and educational concepts of self-determination of the personality of the past years, which were born in significant transformational periods of development of advanced foreign countries with stable democracies, which were the United States at the turn of the XIX-XX centuries. Accelerated formation of industrial society in the United States in the last third of the XIX - early XX century caused social transformations similar to modern ones: a high degree of social polarization, ethnic pluralism, significant geographical and social mobility of the population, the general disintegration of social groups. At the same time, these processes revealed the inability of the traditional education system, which was based on the principles of Herbartianism and clerical pedagogy, to meet the challenges of the time and caused its crisis. The new content of the social order of the US educational system was in its pragmatic direction, required to develop the personality of a technically educated, initiative, active worker, capable to independent activity and creativity.

Modern conditions of educational systems development, change of pedagogical paradigm aimed at the humanization of pedagogical science and school practice explain the new vision of educational space in the globalized world and actualize tasks of the comprehensive analysis of historical and pedagogical process, its substantiation by the personal orientation, which creates the circumstances for each individual development, his or her motivation, its unique psychological

composition, the original, but socially relevant personal experience. These changes highlight the need to substantiate the directions of development of social self-determination of the individual to the prospective and pedagogical understanding of the problems of modern education reformation on the models and experience of the scientific school of pragmatism.

Analysis of recent research and publications. Scientists' analysis of the American philosophy of education and upbringing (T. Koshmanova, I. Radionova), research of scientific bases of pedagogy of pragmatism, their influence on the theory and practice of domestic school (M. Bochkarova, A. Korobova), study of adaptive possibilities of progressive education (V. Pishvanova) contributed to the interest in the scientific work of the founder of pragmatism, in particular, such its tendency as instrumentalism, J. Dewey, whose philosophical and educational concept is represented in the works of researchers in the general context of avant-garde pedagogical practice in the early XX century (H. Dzhuryynskiy, A. Sbruieva); in the thematic field of Western European «reformist» pedagogy (T. Petrova); in the context of practical implementation of pedagogical ideas of the American scientist (V. Kovalenko); against the background of the multifaceted activity of the pedagogue at the University of Chicago (Z. Malkova, O. Rogachova). Authors of Ukrainian, Russian, American and British philosophical and historiographical and pedagogical researches (E. Dewey, S. Honcharenko, I. Likarchuk, O. Sukhomlynska, V. Hatfield, M. Holt, M. Yarmachenko), as well as textbooks on the history of pedagogy (A. Piskunova, M. Shabaieva, M. Levkivskiy) provide an opportunity to explore the leading ideas and pedagogical results of personality development in J. Dewey's conception. At the level of thesis research this problem was studied by O. Barylo, O. Husiev, N. Kravtsova, D. Laher, and others.

The purpose of the article is to characterize the tendency of social self-determination of adolescents in the line with conception of the pragmatic personality development of the American philosopher J. Dewey, which is relevant to the modern education system, and to identify the significance of its ideas and experience in the context of the modern educational system of Ukraine.

The main material. At the turn of the XIX-XX centuries the pragmatism prevailed in American philosophical thought, the founders of which were Ch.S. Pierce and W. James. This philosophical movement focused on the practical results of the ideas and theories implementation, with regard to the problems of the separate person and their harmonization in relation to universal interests. The ideas of pragmatism were creatively rethought and enriched with socially significant issues as a result of «reconstruction in philosophy» conducted by J. Dewey, an American philosopher and pedagogue who was the most prominent representative of the philosophical and educational direction of pragmatism (*from Greek – business, action*) in reformist pedagogy, based on the interpretation of truth as practical significance: «true that which is useful», embodying such a direction of pragmatism as «instrumentalism». The so-called «philosophy of pragmatism» recognized the benefit as a criterion of truth, while the significance of the benefit was determined for the individual with feelings of «inner satisfaction» or self-satisfaction. The pragmatism renewed by scientists, instrumentalism, was called to become a practical method of accumulation and distribution of social experience. According to the ideas of instrumentalism, the human body tries to remove the elements of chaotic uncertainty, fluidity, instability from the environment to facilitate orientation in it. The most important component of the organism, intelligence, produces logical concepts, conceptual frameworks, theories, scientific disciplines spontaneously or intentionally and uses them as a means of organizing, typifying the environment in order to implement their forecasts, predictions, prophecies.

Dewey convinced that while interpreting the world as a grand network of local space and time situations correlated with the organism, instrumentalism views the human intellect as an organ of adaptation to changing environmental conditions, denies the classical notion of truth as an adequate reflection of the objective world, and uses its functionalist interpretation instead, for which truth is a property of human activity that determines success in a particular situation. Dewey's instrumentalism ignores the metaphysical search for adequacy between ideas and things and focuses on the issue of the suitability of ideas to be the means for the optimal solution of problem situations. Universal and general categories of thinking are interpreted in instrumentalism either as the usual norms of

intellectual behavior, which developed spontaneously, or as accidental inventions of theorists [13].

The scientist assigned a decisive role in fulfilling this mission to education as a leading institution of socialization of the personality, a potential means of all social life reformation and harmonization, which highlighted the need to: a) appeal to the personality, strengthening the humanistic orientation of school education and training; b) shifting the emphasis from the actual content of education to the development of independent thinking of pupils; c) search and application of new means of cognitive activity of the personality. Therefore, Dewey's instrumentalist conception of pragmatism shifts attention from internal to external, objective factors of empirical experience; cognition is considered only in the real context of the study as a certain conflicting existential act [4].

The inability of the traditional American school to meet the outlined requirements of the innovative philosophical conception of pragmatism led to a widespread reform movement in American education of that period and the emergence of non-traditional educational institutions. In his work «School of the Future» J. Dewey considered the upbringing of the personality as a process of experience accumulation and reconstruction. School education, according to J. Dewey, had to begin with the activities of pupils, which has a social meaning and pragmatic, instrumental application, and only later to bring pupils (in adolescence) to a theoretical understanding of the material, to learn about the nature of things and ways to produce them. The result of training and upbringing was considered to be the formation of thinking skills, which meant primarily the ability to self-study and self-education. With such a system of education, the purpose and the result of pedagogical influence on the personality of the adolescent were the ability to solve life problems, creative skills mastering [4; 5]. The accumulation of experience by a adolescent in order to deepen his or her social content leads to the formation of his or her personality, according to the opinion of supporters of this pedagogical direction. In «instrumental» education learning was to be reduced to play and work, so every action of the child was considered an instrument of cognition, movement to self-discovery, a way of the truth comprehending; enrichment of such experience, which meant both their own knowledge and knowledge of methods of action, led to the awareness of adolescents of the need for self-learning and self-improvement.

According to the purpose, content and means of modern school activities, aimed at the natural development of the child ensuring in unity with the needs of society, its conception is defined by scientists as the unity of individualization and socialization of the personality. In the pedagogical activity of the school created by J. Dewey, the adolescent appears as a biological and socio-cultural subject that is in a stage of constant development, and educational processes are an integral part of his or her life. Detailed comparative analysis of the works of S. Honcharenko, V. Kremen, B. Yesypov, M. Yarmachenko [2; 7; 8; 10] testified that the concept of pedagogical pragmatism of John Dewey, in particular instrumentalism, a kind of pragmatism developed by him, became the basis for the original educational trend implementation, based on the fact that any science is essentially a means of adaptation, «a tool for action» and is justified by practical usefulness. According to research data, the means of reconciling the individual and social aspects of adolescent development is their understanding and solution in the process of individualization and socialization, which is embodied in the pedagogical technologies of the Chicago School Laboratory and the Dalton Plan. Therefore, in the first quarter of the XX century in the United States, the search for a teaching alternative to classroom led to the emergence of learning technology according to the Dalton plan. Helen Parkhurst, the founder of the Dalton Plan, believed that its purpose was to develop cognitive activity, initiative and organizational skills of the personality [8].

An analysis of J. Dewey's pedagogical ideas revealed that in understanding the essence of personality development, the American philosopher and educator continued the humanistic direction initiated by J.G. Pestalozzi, J.-J. Rousseau, F. Froebel, following which he defined education as a constant process of reorganization of personal experience in order to advance to a higher level of knowledge and education, which precluded the existence of an absolute, ultimate educational goal. Pedocentrism was one of the leading philosophical and pedagogical principles of J. Dewey, so he saw the function of a teacher in the management of independent activities of adolescents, in the development of their curiosity. The scientist wrote that the personality of an

adolescent is the starting point, center and crown of everything, so it is necessary to always keep in mind his or her development, because only it can serve as a measure of education. Education and upbringing, according to this principle, determine the values of the personality, regulate spontaneous influences, determine self-determination and self-realization, and therefore appear as a process and means of purposeful, pedagogically organized subjectivization and socialization of the adolescent.

J. Dewey considered the principle of «learning through activity» to be the leading principle of personality development at the stage of primary school. Work was considered by him both as a motive for learning (satisfaction of constructive and expressive impulses), and as its method. In general the ideas of American pedagogue contributed to a deeper consideration of the essence of children's nature in the educational process, the search for new forms of educational work (comprehensive programs, joint projects, etc. were the results of such searches). The concept of learning according to the Dalton Plan is based on the pedagogy of cooperation. The core of the pedagogical process is not only cooperation, but also the freedom and independence of each adolescent. According to J. Dewey, «free will» should prevail in school as a sign of independent, self-deepening development of an adolescent, his or her interest in self-improvement. Communication in the «teacher-pupil» system at Dalton School was not aimed at the transmission of knowledge, but contributed to the identification, development of creative interests and abilities of each; upbringing of social skills along with a sense of responsibility towards other people. According to the scientist, the main element of a citizen of a democratic state education was to be the formation of responsibility for their behavior in society and involvement into society in general [4; 5].

In accordance with the task of the educational process, maintaining a balance between the social goals of personal development and its individual needs, Dewey formulated the basic principles of school organization: 1) teaching children to cooperate and understand; 2) the development of consciousness, interdependence of adolescents, the formation of their desire to preserve the spirit of cooperation in future social activities. However, if learning is a purely individual process, then the content of educational material should be determined by the pupil. Therefore, programs created by someone are not needed, they interfere with the free choice of experience and the expansion of personal concepts. There should be no division of educational subjects in the school. This division hinders the integration of knowledge and the development of personal concepts. When pupils move to another teacher or another room based on a pre-planned schedule, the flow of ideas is interrupted.

Since the pedagogue identified the progress of society ensuring as the most important role of education, he considered a child from the earliest stages of development to be a citizen in the broadest sense, emphasizing the need to teach him or her to be aware of one's civic duty and public duties from an early age. In the nearest future, he or she will be a voter and a citizen, will raise children in the spirit of democracy, which will ensure the continuity in the society development. As for the teacher, he or she must create the conditions that help to identify the inner essence of the pupil, to prevent situations that interfere or hinder his or her growth. Success must accompany the individual in each experiences, one only need to know one's capabilities and set a high goal for oneself. The real goal is easier to achieve, which, in turn, creates a basis for successful learning and good morale. The teacher should help each child in adolescence to find their own, individual goal [4; 6].

The teacher in Dewey's concept is a co-creator of personality, and the result of such joint creativity the pedagogue considered in the personal traits of children, such as activity, initiative, independence, responsibility, readiness to plan own cognitive activity, flexibility of thinking, persistence in the results achievement, readiness to correct the mistakes, awareness of the process of cognition (metacognition), the ability to find compromise solutions, etc.

In the «Plan for the Organization of the University Primary School» (1896), J. Dewey described the project of an educational institution in which a person could «grow himself or herself» in accordance with the public goal. The scientist persistently implemented the tendency «from the child to the world, from the world to the child» into the education, the idea of the program, which would include such living spaces of the personality as family, school, street, district, city, country, world. This became the leading basis of his work.

Regarding the modern interpretation of the results of the study, we note that the scientists attribute the reorientation to the personal development of the educational process subjects to the problems associated with the effectiveness of pedagogical interaction in modern education. The solution of this problem is dictated not only by the tasks of today's education, but also by the needs of social self-determination development of adolescents in the future. The ideas and experience of J. Dewey and his followers remain one of the most successful educational models in the modern educational space (teachers still often turn to both design technology and the Dalton Plan). Pedagogical interaction in the style of cooperation, accumulated in individualized learning, contributes to the development of both individual and social characteristics of the adolescent's personality. Considering the problem of individual personality development, B. Lykhachov emphasized that under the circumstances of learning, which takes into account individual characteristics, the personality loses not only in terms of general moral norms, but also has limited opportunities for creative and individual manifestations [9, p. 223]. The essence of the social is in mutually enriched relations of healthy individuals, personalities of strong and creative spirit; against the general background of only collective relations, without taking into account individualism, the unique world of each person is wasted and leveled, its essence does not find means for communication, self-respect, self-enrichment [9, p. 226].

Conclusions and prospects for further development. The study demonstrates that the results of the study confirm that J. Dewey's philosophical concept of pragmatic education, which has almost 100 years of history, is relevant and modern, because it orients the development of adolescent personality in line with the tendency of self-determination and pedagogical interaction aimed at organic combination of individual and social factors. The components of pedagogical interaction according to this concept are based on the principles of freedom, cooperation and independence; creative adaptation of these components in the discourse of the J. Dewey's ideas of instrumentalism is the key to improving the quality and efficiency of learning in modern educational conditions. From the didactic point of view, the advantages of such education should include its innovation with inherent personal orientation, subject-subject relations, atmosphere of cooperation, etc. From a methodological point of view, the following aspects deserve attention: the organization of individual independent work of adolescents; use of texts devoid of final evaluative judgments; development of individual research tasks, group projects for adolescents; accounting system (individual account cards, success screens); drawing on the experience gained during the simultaneous study of many subjects; contract agreement, etc.

The study identifies philosophical and pedagogical ideas of J. Dewey relevant for the modern system of education in line with the tendency of social self-determination development of adolescents: the self-worth of the child's personality at all stages of its development; the importance of research methods and forms of personal development, cooperation and co-creation of teachers and pupils; unity of processes of individualization and socialization of adolescents in technologies of activity of School Laboratory and Dalton-plan. The relevance of these ideas as modern tendencies in the philosophical and educational context of the education system and the need to use them to strengthen the humanistic basis of Ukrainian pedagogical science and practice in a dynamic transformation of the information society.

References

1. Kovalova, T.V. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Big dictionary of the Ukrainian language]*. Kharkiv: Folio. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Rivne: Volynski oberehy. [in Ukrainian].
3. Horban, T.Yu. (2010). *Evoliutsiia idei natsionalnoho samovyznachennia v ukrainskii suspilno-politychnii dumtsi kintsia XIX – pershoi chverti XX stolit [Evolution of the idea of national self-determination in Ukrainian socio-political thought of the end of the XIX – first quarter of the XX centuries]*. Kyiv: Kuras Institute of Political and Ethnic Studies of National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Dyui, Dzh. (1999). *Psihologiya i pedagogika myshleniya [Psychology and pedagogy of thinking]*. Moscow: Labirint. [in Russian].
5. Diui, D. (2003). *Demokratiia i osvita [Democracy and education]*. Lviv: Litopys. [in Ukrainian].
6. Diui, D. (1922). *Shkola maibutnoho [School of future]*. Moscow. [in Ukrainian].

7. Kremin, V.H. (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
8. Esipov, B.P., Goncharov, N. (1947). *Pedagogika [Pedagogy]*. Kyiv: Derzhavne uchbovo-pedahohichne vydavnytstvo «Radianska shkola». [in Russian].
9. Lihachev, B.T. (1992). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow: Prometey. [in Russian].
10. Yarmachenko, M.D. (2001). *Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical dictionary]*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
11. Radionova, I.O. (2013). *Filosofii osvity Dzh. Diui: evrystychnyi potentsial u konteksti suspilstva ryzyku [Philosophy of J. Dewey's education: heuristic potential in the context of risk society]*. *Hrani: Naukovo-teoretychni i hromadsko-politychni almanakh [Facets: Scientific-theoretical and socio-political almanac]*, 4, 54-58. [in Ukrainian].
12. Sbruieva, A.A., Rysina, M.Yu. (2000). *Diiialnist ukrainskykh pedolohiv. Istoriia pedahohichnoi dumky u skhemakh, kartakh, diahramakh [Activity of Ukrainian pedologists. History of pedagogical thought in schemes, maps, diagrams]*. Sumy: Sumskiy Derzhavnyi Pedahohichnyi Universytet imeni A.S. Makarenka. [in Ukrainian].
13. Shynkaruk, V. (Ed.) (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys. [in Ukrainian].
14. Shakurov, R.H. (1981). *Osnovy pedagogicheskogo vzaimodeystviya [Fundamentals of pedagogical interaction]*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].
15. Sukhomlynska, O.V. (2019). *Dukhovnist yak nadbannia osobystosti: ukrainskyi vymir. Horyzont dukhovnosti vykhovannia [Spirituality as a personal heritage: Ukrainian dimension]*. In *The Horizon of Spirituality of Education* / Eds. Kevishas, Y., Otych, O.M. Vilnius: Zuvedra. [in Ukrainian].

ТЕНДЕНЦІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО САМОВИЗНАЧЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА У КОНЦЕПЦІЇ ПРАГМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ДЖОНА ДЬЮЇ

Васюк Юлія Анатоліївна

здобувачка кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Вступ. У статті досліджено тенденцію формування соціально самовизначеної особистості підлітка у руслі філософсько-педагогічної інтерпретації поняття «розвиток особистості» в концепції прагматичної освіти американського вченого Д. Дьюї як представника реформаторської педагогіки к. XIX – поч. XX ст. Для генерування ідей і принципів положень педагогіки Д. Дьюї у практиці сучасної вітчизняної системи освіти актуалізовано аспекти самоцінності особистості підлітка на всіх етапах її формування, значущості дослідницько-експериментального освітнього середовища, співробітництва і співтворчості в розвитку дітей, цілісності процесів індивідуалізації та соціалізації підлітків у педагогічних технологіях діяльності навчальних закладів нового типу.

Метою статті є характеристика у руслі актуальної для сучасної системи освіти концепції формування прагматичної особистості американського філософа Д. Дьюї тенденції соціальної самовизначеності підлітків та виявлення значущості її ідей і досвіду у контексті сучасної системи освіти України.

Методи: теоретичний аналіз наукової літератури та історико-педагогічних досліджень поглядів і діяльності Дж. Дьюї, систематизація, узагальнення, освітня екстраполяція.

Результати. Тенденцію формування соціально самовизначеної особистості підлітка визначено як актуальну на фоні соціально-економічних трансформацій в Україні та її входження до міжнародного освітнього простору. Це зумовлює прискорення процесів модернізації національної системи освіти та актуалізує звернення до краєвих ідей і зразків педагогічного досвіду, які перевірені тривалим часом.

Необхідність пошуку шляхів формування соціальної самовизначеності людини в освітній системі зумовила звернення до досвіду наукової школи прагматизму (інструменталізму) Дж. Дьюї, особливо стосовно найбільш складної підліткової категорії дітей.

Відображене усвідомлення важливості ідей вченого (звернення до особистості, посилення гуманістичної спрямованості шкільного виховання і навчання; зміщення акцентів із власне змісту навчання на розвиток самостійного мислення учнів; пошуку й застосування

нових засобів пізнавальної діяльності особистості) та розуміння виховання дитини як процесу нагромадження і реконструкції досвіду, як діяльності, котра має соціальний зміст й інструментоване застосування.

У педагогічних технологіях Чиказької школи-лабораторії та Дальтон-плану, у творчості послідовників Дж. Дьюї актуальним для сучасності аспектом визначаємо те, що підліток як біологічний і соціокультурний суб'єкт постає здатним до розвитку і самовизначення.

Оригінальність. Концепція Нової української школи спрямована на формування і розвиток соціальної самовизначеності дітей різного віку. Водночас особливої уваги потребує саме підлітковий вік. Тому свого значення набуває історична прагматична й соціально наповнена тенденція розвитку особистості, адже навчання за Дальтон-планом передбачало педагогіку співробітництва, «вільної волі», що сприяло самостійності та самозаглибленості кожного учня, розвиток соціальних установок і усвідомленої громадянськості.

Висновки. Філософська концепція прагматичної освіти Д. Дьюї, яка має практично 100-літню історію, є актуальною і сучасною, тому що зорієнтовує розвиток особистості підлітка у руслі тенденції соціальної самовизначеності та педагогічної взаємодії, спрямованої на органічне поєднання індивідуального й соціального чинників. З дидактичної точки зору до переваг такої освіти необхідно віднести її інноваційність з притаманними особистісною орієнтацією, суб'єкт-суб'єктними відносинами, атмосферою співробітництва тощо. З методичної точки зору заслуговують уваги такі аспекти: організація індивідуальної самостійної роботи підлітків; використання текстів, позбавлених кінцевих оціночних суджень; розроблення індивідуальних дослідницьких завдань, групових проєктів для підлітків тощо.

Ключові слова: підліток, соціально самовизначена особистість, реформаторська педагогіка, прагматична освіта, інструменталізм Д. Дьюї, тенденція, співробітництво і співтворчість.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник української мови / [упоряд. Т. В. Ковальова]. Х. : Фоліо, 2005. 767 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Горбань Т. Ю. Еволюція ідеї національного самовизначення в українській суспільно-політичній думці кінця ХІХ – першої чверті ХХ століть. К. : ІПіЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2010. С. 132-140.
4. Дьюї Дж. Психологія и педагогіка мышления / пер. с. англ. Н. М. Никольского. Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.
5. Дьюї Джон. Демократія і освіта. Львів : Літопис. 2003. 294 с.
6. Дьюї Джон. Школа майбутнього. Москва, 1922.
7. Енциклопедія освіти / [авт.-уклад. Кремін'я В. Г.]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Есіпов Б. П., Гончаров Н. Педагогіка. К. : Держ. учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1947. 110 с.
9. Лихачев Б. Т. Педагогіка. М. : Прометей, 1992. 528 с.
10. Педагогічний словник / [авт.-уклад. Ярмаченко М. Д.]. К. : Педагогічна думка, 2001. 675 с.
11. Радіонова І. О. Філософія освіти Дж. Дьюї: евристичний потенціал у контексті суспільства ризику. *Грані : Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. 2013. № 4. С. 54-58.
12. Сбруєва А. А., М. Ю. Рисіна Діяльність українських педологів. Історія педагогічної думки у схемах, картах, діаграмах : навч. посібн. Суми : Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка. 2000. С. 150–151.
13. Філософський енциклопедичний словник. К. : Абрис, 2002. 742 с.
14. Шакуров Р. Х. Основи педагогічного взаємодіяння. М. : Педагогіка, 1981. 44 с.
15. Сухомлинська О. В. Духовність як надбання особистості: український вимір. Горизонт духовності виховання. *The Horizon of Spirituality of Education* / уклали й підготували: Йонас Кевішас, О. М. Отич. Вільнюс : Zuvedra, 2019. С. 287-299.

Отримано редакцією 24.12.2020 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 371.132 (043)

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-155-158

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКАРПАТТІ

Кучай Тетяна Петрівна

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово

e-mail: tetyanna@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3518-2767

Кучай Олександр Володимирович

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Національний університет біоресурсів і природокористування України

e-mail: kuchay@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9468-0486

Ірхіна Юліана Валентинівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

e-mail: irhinajuliana@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9884-4732

У статті розглянуто історико-педагогічні процеси підготовки вчителів у Закарпатті. Наголошено, що професія вчителя в процесі свого становлення зазнавала змін у функціональному, змістовому та організаційному аспектах, адже в різні історичні періоди підготовка вчителів мала свої особливості, які залежали від державної політики в галузі освіти. Процес підготовки вчителів початкових шкіл в освітніх закладах Закарпаття досліджуваного періоду залежав насамперед від політики та ідеології держави.

Ключові слова: підготовка вчителів, освіта, Закарпаття, історія, вчитель.

Постановка проблеми. Останніми роками українська історико-педагогічна наука переживає динамічний прогрес, що супроводжується важкими, суперечливими трансформаційними процесами, переосмисленням наукових парадигм, пошуком нових теоретико-методологічних аспектів й орієнтирів. Його характер та властивості відображають збільшення фактографічної бази, передусім посилення наукового дискурсу, плюралізму думок, альтернативності поглядів, поліфонії рефлексій і теоретичних висновків.

За таких умов зростають інтерес і потреба систематизації та конструктивно-критичного переосмислення нагромаджених педагогічною наукою знань з розвитку освіти та шкільництва. Такий системний ретроспективний погляд необхідний для з'ясування досягнень минулого, збереження й примноження напрацювань, попередження помилок і визначення перспектив поступу. У цьому контексті актуалізується проведення історіографічних досліджень не лише з конкретно-педагогічних проблем або щодо розвитку педагогічної науки у масштабах усієї України, але й осмислення загальних та особливих тенденцій нагромадження педагогічних знань у її регіональному, зокрема західноукраїнському, вимірах [1].

Сучасний учитель початкової школи є трансформатором суспільних ідей, здобутків людської діяльності до свідомості школяра, а також виступає вагомим фактором формування

його особистості. Професія вчителя в процесі становлення підлягала змінам у функціональному, змістовому та організаційному аспектах, адже в різні історичні періоди підготовка вчителів мала свої особливості, які залежали від державної політики в галузі освіти, потреби шкільництва у висококваліфікованих кадрах, наявності закладів професійної педагогічної підготовки тощо.

Об'єктивний історико-педагогічний аналіз процесу становлення та розвитку професії вчителя та подальше творче використання його результатів з урахуванням нових вимог і можливостей дадуть змогу якісно оновити й удосконалити зміст підготовки вчителя сучасної початкової школи [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості підготовки вчителя є об'єктом багатьох наукових досліджень у педагогіці. Питання загальнопедагогічної підготовки вчителів знайшли відображення у працях педагогів О. Абдуліної, І. Богданової, Ф. Гонаболіна, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Кан-Калика, В. Крутецького, Н. Ничкало, М. Ярмаченка та ін. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкриті в дослідженнях А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Марусинець, О. Савченко, І. Шапошнікової та ін. Історія розвитку освіти та шкільництва на Закарпатті знайшла відображення у наукових розвідках А. Бондаря, В. Гомонная, І. Гранчака, П. Стрічика, М. Ричалки, О. Фізеші та ін.

Мета статті. Висвітлити історико-педагогічні процеси підготовки вчителів у Закарпатті.

Виклад основного матеріалу. Важливий внесок у підготовку педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації практикуючих педагогів зробили педагогічні товариства краю. У 1920 р. було створено «Учительське товариство Підкарпатської Русі» (очолив В. Шпеник). Оскільки у цій організації почали переважати русофільські ідеї, у 1929 р. українська частина педагогів краю створила інше об'єднання – «Учительську громаду» (ініціатори А. Штефан та О. Полянський). Кожна з педагогічних організацій мала власне періодичне видання: «Народна школа» та «Учительський голос» відповідно. На жаль, мовно-культурне протистояння на Закарпатті дещо ускладнювало розвиток шкільництва і підготовки педагогічних кадрів.

На проведеній у 1944 році нараді вчителів було прийнято звернення, в якому говорилося, що учнів потрібно виховувати в душі любові до «радянської батьківщини», в усіх населених пунктах необхідно відкрити школи, а всі вчителі, які зрадили народ і служили «окупантам», підлягають відстороненню. Чистки стосувалися всіх учителів, незалежно від їх культурно-мовної орієнтації. Дієвим інструментом радянської країни стала кадрова політика «трудох десантів», колоніальна за своєю сутністю. На Закарпатті було спрямовано понад 2 тисячі україно- і російськомовних учителів із центральних і східних регіонів Радянської України. Певний час вони складали навіть більшість у багатьох педагогічних колективах.

Аналіз та узагальнення фактів і відомостей про підготовку вчительських кадрів свідчать про те, що на Закарпатті можливості розвитку педагогічної майстерності вчителя не було. Поодинокі допомоги надавалися лише з боку громадських та педагогічних організацій, котрі видавали підручники, періодичну літературу та надавали методичну допомогу на місцях. Незважаючи на це, вимоги до вчителів були досить високими. Проводячи аналогії із сучасною системою шкільної освіти, бачимо, що педагогічні організації, гуртки (товариства), «студійні дороги», вчительські іспити відобразилися в методичних об'єднаннях учителів-предметників, в обміні досвідом між учителями різних шкіл міста, сіл та навіть області, проходженням курсів підвищення кваліфікації та складанням відповідного іспиту тощо. Тобто сучасна система професійного розвитку вчителя пройшла довгий шлях і хоч не є досконалою, проте однозначно дієвою [3].

Щодо розвитку вчительської справи на Закарпатті початку ХХ століття можемо констатувати, що в цілому стан справ був задовільним, майже всі вчителі мали відповідну освіту, щоб забезпечити навчально-виховний процес у початкових школах рідною мовою для учнів різних національностей та віросповідань. Перспективними напрямками подальших історико-педагогічних досліджень з даної проблеми є вивчення досвіду організаційних форм та засобів підвищення педагогічної кваліфікації вчителів у інші історичні періоди, що дасть

можливість урізноманітнити й удосконалити зміст та сучасні форми підготовки вчителів початкових шкіл, розробити шляхи підвищення їх професійної кваліфікації [2].

У ХХ ст. формуються традиції підготовки кадрів педагогічної освіти на Закарпатті в умовах поліетнічного національного середовища. Незважаючи на різні умови політичної доцільності, асиміляційних посягань, внутрішнього культурного протистояння, саме професійний учитель став чи не головним оберегом народних традицій та просвіти на Закарпатті, особливо у сільській місцевості. На жаль, у краї до середини ХХ ст. не було створено закладу вищої освіти, де б готували педагогічні кадри. Кращі закарпатські гімназисти та семінаристи вдосконалювали свої знання і навички у різних вишах Австрійської імперії, Чехословаччини, Угорщини. Але серед з них з'явилася ціла плеяда педагогів, учених з європейськими іменами, які проявили себе далеко за межами краю. У ХІХ–ХХ ст. значущих успіхів досягла педагогічна наука. Її теоретично-методичні надбання не втратили свого практичного значення і в сучасній українській школі [4].

Поліетнічність закарпатського краю зумовлює діяльність початкових шкіл з державною та національними мовами навчання (угорською, румунською, словацькою), які потребують підготовки кваліфікованих учителів початкових шкіл. Перебування закарпатських земель упродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. у складі різних держав зумовлювало зміну освітньої політики, визначало основні тенденції в системі освіти, в тому числі й кадрового забезпечення діяльності початкових шкіл. Уважаємо, що процес підготовки вчителів початкових шкіл в освітніх закладах Закарпаття досліджуваного періоду передусім залежав від політики та ідеології держави. Адже навіть найдемократичніша держава спрямована на утвердження та реалізацію державницьких інтересів – упровадження навчання державною мовою, ідеологізація змісту підготовки вчителів, нострифікація освітніх документів тощо [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, становлення та розвиток закарпатської педагогічної освіти з кінця ХVІІІ ст. до середини ХХ ст. проходило в контексті тодішніх європейських освітніх процесів. Особливістю є лише те, що протягом цього періоду Закарпаття неодноразово змінювало державну належність чи політичний режим. Звичайно, це відбивалося і на розвитку освітньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку вищої педагогічної освіти в регіональному аспекті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. №137. 160–164.
2. Фізеші О. Особливості підготовки вчителя початкової школи на Закарпатті (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). *Науковий вісник ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1 (40). 306–309.
3. Панчик О. Д. Становлення системи професійної підготовки учителя на Закарпатті в період Чехословацької Республіки. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»* / редкол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін. 2011. Вип. 23. С. 117–119.
4. Богів О. Я. Становлення та розвиток педагогічної освіти на Закарпатті (Друга половина ХVІІІ ст. – перша половина ХХ ст.). *Наука і освіта*. 2014. № 3. 28–31.
5. Фізеші О. Підготовка вчителів початкових шкіл в освітніх закладах Закарпаття: ретроспективний аналіз. *Вісник Черкаського університету*. 2017 Вип. 7. С. 140–147.

THEORETICAL BASES OF TEACHER TRAINING IN TRANSCARPATHIA

Kuchai Tetiana

Pedagogical Sciences Doctor, Associate Professor, Professor of Pedagogy and Psychology Department
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute (Beregovo)

Kuchai Olexandr

Pedagogical Sciences Doctor, Associate Professor of Pedagogy Department
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Irkhina Yuliana

Pedagogical Sciences Candidate, Associate Professor of Western and Eastern Languages
and Methods of their Teaching Department
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

Introduction. *The article considers the historical and pedagogical processes of teacher training in Transcarpathia. It is emphasized that the teaching profession in the process of its*

formation underwent changes in the functional, content and organizational aspects, since in different historical period, teacher training had its own characteristics, which depended on public policy in the field of education.

Purpose. *To highlight the historical and pedagogical processes of teacher training in Transcarpathia.*

Methods. *To reach the goal, the following study methods and techniques were used: theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature), which allows to substantiate the starting points of the study; interpretive-analytical method, on the basis of which sources are studied using synthesis, analysis, systematization and generalization; method of comparative-historical analysis, which allowed to identify trends in this problem.*

Results. *The process of training primary school teachers in educational institutions of Transcarpathia during the period under study, first of all, depended on the policy and ideology of the state.*

We believe that the process of training primary school teachers in educational institutions of Transcarpathia during the period under study, first of all, depended on the policy and ideology of the state. After all, even the most democratic state is aimed at the establishment and realization of state interests - introducing teaching in the state language, ideologizing the content of teacher training, notifying of educational documents, etc.

Conclusion. *The formation and development of Transcarpathian pedagogical education from the end of the 18th century to the middle of the 20th century took place in the context of the then European educational processes. The only peculiarity is that during this period Transcarpathia repeatedly changed its state affiliation or political regime. Certainly, this affected the development of educational training.*

Key words: *teacher training, education, Transcarpathia, history, teacher.*

References

1. Strazhnikova I. V. (2016). Istoriohrafia rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity v rehionalnomu aspekti [Historiography of the development of higher pedagogical education in the regional aspect]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*, 137, 160-164. [in Ukrainian].
2. Fizeshi O. (2017). Osoblyvosti pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly na zakarpatti (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Peculiarities of primary school teacher training in Transcarpathia (second half of the XIX - beginning of the XX century)]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «pedahohika. sotsialna robota», 1 (40). 306-309. [in Ukrainian].
3. Panchyk O. D. (2011). Stanovlennia systemy profesiinoi pidhotovky uchytelia na Zakarpatti v period Chekhoslovatskoi Respubliki [Formation of the system of teacher training in Transcarpathia during the Czechoslovak Republic]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu* : Serii: Pedahohika. Sotsialna robota / [redkol.: Kozubovska I.V. (hol. red.) ta in.], 23. 117–119. [in Ukrainian].
4. Bohiv O. Ya. (2014). Stanovlennya ta rozvytok pedahohichnoi osvity na Zakarpatti (Druha polovyna XVIII st. - persha polovyna XX st.) [Formation and development of pedagogical education in Transcarpathia (Second half of the XVIII century - first half of the XX century)]. *Nauka i osvita*, 3. 28-31. [in Ukrainian].
5. Fizeshi O. (2017). Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh shkil v osvitnikh zakladakh Zakarpattia: retrospektyvnyi analiz [Training of primary school teachers in educational institutions of Transcarpathia: retrospective analysis]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 7. 140-147. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 11.12.2020 р.

УДК 378. 155.9. 81

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-159-165

АСПЕКТИ ІМІДЖЕВОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Оксана Олексіївна Резван

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
e-mail: rezvanoksana1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7371-3605

Оксана Олександрівна Жигло

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
e-mail: oksana.zhiglo@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3183-9840

У статті з'ясовано суть поняття «імідж» як уявлення про людину, що формується в суспільстві внаслідок розуміння її вчинків, та деталізовано його зміст у професійному аспекті як образ професії в масовій свідомості. Представлено основні характеристики іміджу за професією: стереотипність, масовість, емоційність, суб'єктивність сприйняття, публічність підтримування образу. Обґрунтовано, що головним елементом іміджу перекладача є його полімовність. Визначено особливості іміджу перекладачів різної функціональної спрямованості: імідж усного перекладача послідовного перекладу має враховувати представницький рівень зовнішнього вигляду; для перекладача-синхроніста важливим елементом іміджу стає стресостійкість; особливістю іміджу перекладача письмових текстів (художніх, наукових, спеціальних) стає емоційний інтелект. Доведено, що в умовах реалізації перекладача в опосередкованих та додаткових професіях (перекладач-референт, перекладач-журналіст, викладач іноземної мови, перекладач-гід) імідж набуває відтінків додаткової професійної діяльності. Представлено схему іміджевої підготовки майбутніх перекладачів у процесі навчання, що реалізується на етапах: сприйняття образу професії, імідж-аналізу, який дозволяє виокремити ресурси, що можуть обумовити вид майбутньої перекладацької діяльності; імідж-креативу, що реалізується через використання (примірювання) окремих елементів бажаного іміджу; імідж-дизайну, який виявляється у вживанні в образ майбутньої професії, та імідж-промоушену, у межах якого майбутній перекладач формує думку про себе як фахівця у професійній спільноті. Зроблено висновок про важливість для іміджу професії перекладача високого рівня культури іноземного мовлення, умов праці, особливостей організації робочого простору, можливості взаємодії професій, а також категорій етики, естетики, динамічності, ситуативності, суб'єктивності, емоційного інтелекту фахівця.

Ключові слова: імідж, перекладач, професія, функції діяльності перекладача, образ.

Постановка проблеми. Проблеми вибору професії в умовах надмірної інформатизації сучасного суспільства характеризуються впливом на мотивацію людини різних факторів, які можуть стати як позитивними, такими, що збуджують природні сили особистості, активізують потенційно важливі її ресурси, так і негативні, які стосуються зовнішнього тиску на молоду людину, змушуючи її робити вибір в умовах, коли однозначної спрямованості щодо фаху ще не сформовано. Одним із таких факторів, який можна розглядати і як позитивний, і як негативний, є імідж професії, що у сучасному медійному просторі досить чітко пропагується як програма, якої має набути фахівець конкретної професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема іміджевого аспекту у створенні образу фахівця пов'язана більшою мірою із певними стереотипами уявлень про професію (Вергун Д., К., 2015); репутацією (Жулай В., К., 2011); науковці чітко виокремлюють соціокультурний аспект у змісті зазначеного утворення (Прус Н., Дніпро, 2017). Більшість досліджень акцентують на важливості врахування проблеми іміджу у формуванні представників професій типу «Людина – Людина»: педагогів (О. Андреева, К. Атаманська, Є. Барбіна, О. Горовенко, О. Грейліх, Т. Довга, Л. Кайдалова та ін.), психологів (О. Грінчук, Н. Назарчук, О. Затворнюк), політологів (В. Бебик, С. Денисюк, О. Куцова), управлінців (С. Болсун, О. Бухаркова, О. Горшкова). Однак поза увагою дослідників наразі залишилась проблема іміджу філологів-перекладачів, що набуває актуальності в аспекті досить активної популярності зазначеної професії в умовах глобалізації суспільних та економічних зв'язків. Зважаючи на вищеозначене, визначаємо **мету дослідження:** з'ясувати суть поняття «імідж» у професійному аспекті; визначити особливості іміджу перекладачів різної функціональної спрямованості; представити схему іміджевої

підготовки майбутніх перекладачів у процесі навчання.

Методи дослідження: Для досягнення поставленої мети використано *теоретичні* (узагальнення педагогічних, психологічних, філологічних, соціокультурних наукових праць, а також нормативних документів), *емпіричні* (вивчення, аналіз та узагальнення змісту програм професійної підготовки філологів) методи.

Результати дослідження. Поняття «імідж» увійшло у суспільний обіг завдяки поширенню інтересу до професій, що спрямовані на масову комунікацію: артист, політичний діяч, спортсмен, шоумен, педагог тощо. Широкому використанню цей термін зобов'язаний американському економісту К. Болдуїну, який у 60-ті роки ХХ століття ввів в діловий і науковий обіг термін «імідж», обґрунтував його корисність для ділового успіху.

Словникові статті трактують «імідж» як «рекламний, представницький образ будь-кого (наприклад, громадського діяча), що створюється для населення» (Великий тлумачний словник..., К., 2015, с. 500); «громадська думка, уявлення про будь-кого, щось; репутація, образ», «образ особи (зокрема її вигляд і манера поведінки), спрямований на формування громадської думки чи уявлення про неї» (Вільний тлумачний словник, URL); «цілеспрямовано сформований образ (будь-якої особи, явища, предмета і т. ін.) з метою емоційно-психологічного впливу на будь-кого для популяризації, реклами і т. ін.» (Бібік С., Харків, 2005, с. 244).

Образність як характеристика іміджу в сучасному значенні представлена в пам'ятках усної народної творчості: піснях, казках, міфах, легендах, прислів'ях, приказках, а прямим підтвердженням того, що турбота про належний імідж була притаманна людині в різні епохи, можуть бути збережені прізвиська історичних осіб, видатних постатей минулого, наприклад, Віщий Олег, Володимир Святий, Святополк Окаянний, Ярослав Мудрий, що характеризувало конкретну особу за її вчинками, відображаючи імідж особистості (Святий – хрестив Русь, увів християнство як державну релігію; Окаянний – за вбивство братів; Мудрий – за розум, благочестя та політичну вправність тощо) (Коркішко А., Северодонецьк, 2016, с. 89). Слід зауважити, що характеристику історичної особистості можна пов'язати із сучасним розумінням поняття «імідж» опосередковано, оскільки вона все ж таки стосується окремої особистості, тоді як «імідж» представляєстановить уявлення про людину, належну до конкретної професії. Отже, основним елементом змісту поняття «імідж» можна вважати уявлення про людину, що формується у суспільстві внаслідок розуміння її вчинків.

Вплив іміджу на уявлення про професію людини народив новий науковий напрям – іміджологію. У зарубіжних розвідках імідж досліджували та визначали як узагальнення людського сприйняття і його осмислення (К. Боулдінг); сукупність знань, уявлень і передбачень людини про об'єкт і його оточення (Б. Гарднер, С. Леви); набір особистісних якостей, що асоціюються людьми з певною індивідуальністю (Р. Бентон); ментальну картинку, ідею, породжену уявою, або особистість в уявленнях людини, організації (С. Олівер); публічне «Я» людини, своєрідну маску, макіяж, що застосовується, аби в очах інших людей мати привабливий вигляд (П. Берд); певний символічний образ сприйняття будь-якого явища, об'єкта та людини (Б. Брюс, Ж. Сегела); процес створення фірмової репутації, метою якої є ідентифікація суб'єкта і привертання до нього уваги (Е. Бернейз); конструкт, що складається з відношення, пізнання, сприймання і переконання (С. Беланджер, С. Бали, Б. Лонгден) (Хомуленко Т., Харків, 2005).

Різні гіпотези вчених щодо походження слова *imago* зводяться до того, що спочатку воно йменувало іншу реальність (статус копії), що наслідувала «першу» реальність, імітувала, символізувала її, могла сприйматися людиною як справжня, не будучи такою. Це є важливим моментом для розуміння змісту, суті й функціонування поняття «імідж».

Сучасне розуміння поняття «імідж» виокремлює основні його характеристики: стереотипність, масовість, емоційність, суб'єктивність сприйняття, публічність підтримування образу.

О. Андреева, розглядаючи сутнісні характеристики досліджуваного поняття як соціально-психологічного явища, висловлює думку, що імідж, тобто специфічний «образ» предмета, сприймається тоді, коли ракурс сприймання навмисне зміщений і висвітлює лише

певні сторони об'єкта, результатом чого є ілюзорне відображення об'єкта чи явища: «між «іміджем» і реальним об'єктом існує так званий «розрив у достовірності», оскільки імідж «згущує фарби» образу, виконуючи тим самим функцію механізму навіювання» (Андрєєва О., Луганськ, 2013, с. 222). Д. Вергун зазначає, що в суспільстві імідж розглядається як культурний феномен, культурний код, за допомогою якого відбувається постійна репрезентація особистості або групи (Вергун Д., 2015, с. 38). Ю. Палеха, Г. Почепцов, В. Шепель, О. Чебикін визначають імідж як особливий процес репрезентації особистості, що виступає основою для самоствердження в середовищі, використовується як певна психотехнологія впливу на соціум (Чебикін О., Ковальова О., Одеса, 2009, с. 26).

Порівняння категорії «імідж» із впливом, що простежується у багатьох визначеннях психологів, підкреслює маніпулятивність, заманливість його як психічного образу, що діє на емоційну сферу особистості, іноді й на її підсвідомість. Імідж впливає на поведінку та механізми свідомості людини за рахунок сильного емоційного враження, адже саме тоді знижуються механізми свідомого контролю, і, відповідно, у таких ситуаціях імідж є маніпулятивним впливом (Богданов Е., Зазыкин В., С-Пб., 2003, с. 18).

Поняття «імідж» у науковій та суспільно-популярній літературі часто пов'язане зі стереотипом (схематичним, стандартизованим образом соціального об'єкта, явища, часто повторюваним, загальноприйнятим та наслідуваним у діяльності) та репутацією (сформованою громадською думкою, суспільною оцінкою про якості, достоїнства і недоліки певного індивіда). Однак, на відміну від стереотипу, що у загальному значенні суголосний зі схемою образу, та репутації, яка виявляється в суб'єктивному оцінюванні реальних фактів поведінки конкретного суб'єкта, імідж можна представити як образ, що створюється у колективній свідомості відповідно до уявної моделі існування конкретної професії або професійної функції. Слід ураховувати й те, що імідж людини за професією – це жива реклама цієї професії, оскільки представляє ідеальну манеру професійної діяльності.

У зазначеному аспекті професія перекладача функціонально представлена у низці прямих видів діяльності: послідовний перекладач усних текстів, перекладач-синхроніст, перекладач письмових текстів (художніх, наукових, спеціальних тощо), а також опосередкованих та додаткових професіях: перекладач-референт, перекладач-журналіст, викладач іноземної мови, перекладач-гід тощо. Кожен із зазначених видів діяльності виокремлює основні характеристики, якими має володіти перекладач, основною з яких, безумовно, є знання іноземної мови та вміння її використовувати у комунікаціях. Отже, головним елементом іміджу перекладача є його полімовність, яка в масовому уявленні може набути відтінків причетності до культури іншої країни (перекладач – це той, хто може дозволити собі подорожувати світом і безпосередньо спілкуватись із населенням іншої країни; той, хто в оригіналі читає художню літературу зарубіжних авторів, що дає можливість сформувати уявлення про особливості культури народу тощо).

Перекладач у сучасному світі має бути готовим виконувати представницькі функції в організації. Діяльність у посередницькому зв'язку із різними категоріями фахівців, різними спільнотами вимагає від перекладача сформованості вмінь пояснення перефразування лексем для їх однозначного розуміння різними комунікантами. Його енциклопедичність має бути розвиненою до рівня швидкої та ефективної семантизації понять, що є ключовими у політичному, економічному, культурному дискурсах.

Успішність кар'єри перекладача залежить від того, наскільки він зумів усвідомити комплексність характеру професійного іміджу, де знання іноземної мови та вміння нею користуватись у діяльності стає малоефективним без здатності усвідомлювати особливість ситуацій комунікації, знання норм культури поведінки, зовнішнього вигляду, протоколу та подібних елементів, що стають важелями конкурентоспроможності.

Ю. Матюшина професійний імідж перекладача характеризує як «компонент його професійної культури – комплексне поняття, обумовлене зовнішніми та внутрішніми якостями фахівця, що цілеспрямовано формується у процесі професійної діяльності та реалізується як його самопрезентація у якості представника професії» (Матюшина Ю., Калининград, 2010).

Виокремлюючи компоненти іміджу перекладача (лінгвістичний та емоційний інтелект, культуру мови, знання принципів ділового етикету та зовнішній вигляд), науковець наголошує на їх функціональності як інструментів впливу на комунікантів.

У формуванні іміджу перекладача набуває важливості профіль його діяльності: перекладач-синхроніст працює у спеціальній кабінеті – тому неважливим для іміджу є його зовнішній вигляд, однак більшої ваги набуває стресостійкість; перекладач усного послідовного перекладу та перекладач-референт є публічною особою, тому важливою частиною іміджу є зовнішній вигляд, високий рівень реагентності (швидкість реакції). Для перекладачів письмового перекладу важливими частинами іміджу будуть саме культура мови, емоційний інтелект (стресостійкість).

Іміджевий аспект у професійній підготовці перекладачів набуває важливості внаслідок того, що студенти отримують уявлення про професію через її суб'єктивне сприйняття, що певною мірою ґрунтується на рекламній інформації, образах, нав'язаних літературою, засобами кіноіндустрії тощо. Отже, вибір професії можна вважати певною мірою обумовленим саме ідеально-наївним іміджевим її сприйняттям.

Однак неправильним буде демонструвати студентам хибність їхніх уявлень про перекладача – завданням університету має стати у тому числі формування у студентів спрямованості на іміджеве позиціонування себе у професії, орієнтуючись на актуалізацію зони найближчого розвитку, визначення «образу на зростання». Погоджуючись із думкою В. Олексенка про етапність формування нового іміджу (Олексенко В. URL), маємо намір адаптувати цей процес для іміджевої підготовки майбутніх перекладачів, що можна розподілити на етапи:

- сприйняття образу, на основі якого буде формуватися власний цілісний професійний імідж;
- імідж-аналіз, унаслідок якого проводиться аналіз зовнішності та якостей майбутнього перекладача, виокремлюються ресурси, які можуть обумовити вид майбутньої перекладацької діяльності – і відповідно до цієї діяльності виокремлення та виховання індивідуальних особистісних рис, що стануть основою власного професійного іміджу;
- імідж-креатив, що реалізується через використання (примірювання) окремих елементів бажаного іміджу: стилю спілкування, техніки володіння мовою, жестами, зовнішнього вигляду;
- імідж-дизайн, який виявляється у вживанні в образ майбутньої професії (більшою мірою цей етап відбувається на професійній практиці);
- імідж-промоушн, у межах якого майбутній перекладач формує думку про себе як фахівця у професійній спільноті (на цьому етапі конкретний студент ідентифікується за певними, лише йому притаманними характеристиками).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи особливості іміджу перекладачів різної функціональної спрямованості, визначаємо, що важливими аспектами усвідомлення професійного іміджу стають особливості майбутньої професійної діяльності, основою якої має стати високий рівень культури іноземного мовлення. Крім того, для іміджу професії перекладача важливості набувають умови праці, особливості організації робочого простору (зручний або статусний одяг, аксесуари); можливість взаємодії професій (перекладач – журналіст-міжнародник; перекладач-викладач; перекладач-референт); категорії етики, естетики, а також динамічність, ситуативність, суб'єктивність, емоційний інтелект фахівця.

У формуванні іміджу майбутнього перекладача в університеті корисною вважаємо схему іміджевої підготовки майбутніх перекладачів у процесі навчання, що реалізується за етапами: сприйняття образу професії, імідж-аналізу, імідж-креативу, імідж-дизайну та імідж-промоушену.

Перспективою подальших розвідок визначаємо дослідження впливу професійного іміджу перекладача на організацію його приватної життєдіяльності.

Список використаної літератури

1. Андреева О. М. Формування професійного іміджу педагога в процесі підготовки студентів педколеджу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2013. № 13 (1). С. 220–226.
2. Бибиц С. П., Сютя Г. М. Словник іншомовних слів. Тлумачення, словотворення та слововживання: близько 35000 слів і словосполучень / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2005. 623 с.
3. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психологические основы «Паблик рилейшнз». Санкт-Петербург: Питер, 2003. 208 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусела. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
5. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайн-словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/f/imidzh>
6. Вергун Д. В. Соціокультурні контексти функціонування іміджу. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* Київ, 2015. Вип. 6. С. 38–40.
7. Жулай В. І. Теоретичні виміри понять «імідж» та «репутація»: соціально-філософський аспект. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць.* Київ, 2011. Вип. 46. С. 325–330.
8. Коркішко А. В. Сутнісна характеристика категорії «імідж»: історико-педагогічний аспект (IX – XVIII ст.). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєверодонецьк, 2016. Вип. 2. С. 88–96.
9. Матюшина Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2010. 22 с.
10. Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/pdf>
11. Прус Н. О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: автор. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпро, 2017. 21 с.
12. Хомуленко Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія / Т. Б. Хомуленко, Ю. Г. Падафет, О. В. Скориніна. Харків: Інжек, 2005. 272 с.
13. Чебикін О. Я., Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу: монографія. Одеса: СВД М. П. Черкасов, 2009. 223 с.

ASPECTS OF THE IMAGE APPROACH IN THE TRAINING OF TRANSLATORS

Rezvan Oksana

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of the Language Training, Pedagogy and Psychology Department
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

Zhiglo Oksana

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of Language Training, Pedagogy and Psychology Department
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

Introduction. *Problems of choosing a profession in the conditions of excessive informatization of modern society are characterized by the influence of various factors on a person's motivation, which can be both positive, such as stimulating the natural forces of the individual, activate its potentially important resources, and negative, which relate to external pressure on young people, forcing him / her make a choice in conditions when a unique orientation in the specialty has not yet been formed. One of such factors, which can be considered both positive and negative, is the image of the profession, which in the modern media space is quite clearly promoted as a program that should be acquired by a specialist in a particular profession.*

Purpose. *The purpose of the study is to clarify the essence of the concept of «image» in the professional aspect; to determine the features of the translator's image of different functional orientation; present a scheme of image training of future translators in the learning process.*

Methods. *To reach the goal, the following general scientific study methods were used: theoretical (generalization of pedagogical, psychological, philological, socio-cultural scientific works, as well as normative documents), empirical (study, analysis and generalization of the content of professional training programs for philologists).*

Results. *The article reveals the essence of the concept «image» as a conception of a person formed in society as a result of understanding his/her actions, and its meaning in the professional aspect is detailed as an image of the profession in the mass consciousness. The main characteristics of the professional image are presented: stereotype, mass character, emotionality, subjectivity of perception, publicity of maintaining the image. It is substantiated that the main element of the interpreters' and translators' image is his / her multilinguality. The characteristics of the*

interpreters' and translators' image of different functional orientation are defined: the interpreter's image includes a representative level of appearance; for the simultaneous interpreter, stress resistance is an important element of the image; the peculiarity of translator's image of written texts (literary, scientific, specific) is the emotional intelligence. It has been proved that in the conditions of realization of the interpreter or translator in indirect and additional professions (interpreter or translator consultant, translator-journalist, teacher of foreign language, translator-guide) the image acquires shades of additional professional activities.

The system of image formation of future interpreters and translators in the training process is presented, which is implemented in the following stages: perception of the image of the profession, image-analysis, which allows to identify the resources that can determine the type of the future interpreter's or translator's activities; image-creation realized through using (fitting) of the individual elements of the desired image; image design that manifests itself in getting the feel of the future profession and image-promotion, within which the future interpreter or translator forms a self-concept as an expert in the professional community. It is concluded that for the image of the profession of an interpreter or translator such characteristics are important as a foreign language culture, working conditions, peculiarities of the workspace organization, possibility of interaction among professions, as well as categories of ethics, aesthetics, dynamism, contextuality, subjectivity, emotional intelligence of a professional.

Originality. *The formation of the translator's professional image at the university is presented in the form of a scheme of image training of future translators in the learning process, which is realized in stages: perception of the profession image, image analysis, image-creative, image-design and image-promotion.*

The prospect for further study is determined by the study of the influence of the translator's professional image on the organization of his private life.

Conclusion. *Summarizing the features of the image of translators of different functional orientation, we determine that the features of future professional activity, which should be based on a high level of foreign broadcasting culture, are important aspects of professional image awareness. In addition, working conditions, features of the organization of the working space (comfortable or high-profile clothing, accessories), the possibility of interaction between professions (translator – international journalist; translator – teacher, translator – referent) categories of ethics, aesthetics, dynamism, situationality, subjectivity, emotional intelligence of a specialist become import for the image of the translation profession.*

Key words: *image, interpreter, translator, profession, functions of an interpreter or translator activity.*

References

1. Andrieieva O. M. (2013). Formuvannia profesiinoho imidzhu pedahoha v protsesi pidhotovky studentiv pedkoledzhu [Formation of the professional image of the teacher in the process of training pedagogical college students]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University : Pedahohichni nauky*, 13 (1), 220–226. [in Ukrainian].
2. Bybyk S. P., Siuta H. M. (2005). Slovnyk inshomovnykh sliv. Tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia : blyzko 35000 sliv i slovopoluchen [Dictionary of foreign words. Interpretation, word formation and word usage: about 35,000 words and phrases]. Kharkiv, 623. [in Ukrainian].
3. Bogdanov E. N., Zazykin V. G. (2003). Psikhologicheskie osnovy «Pablikrilejshnz» [Psychological bases of «Publications»]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
4. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / za red. V. T. Busel. [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2005). Kyiv, Irpin: Perun, 1728. [in Ukrainian].
5. Vilnyi tlumachnyi slovnyk. [Free explanatory dictionary]. *The latest online dictionary of the Ukrainian language*. Retrieved from <http://sum.in.ua/f/imidzh> [in Ukrainian].
6. Vergun D. V. (2015). Sotsiokulturni konteksty funktsionuvannia imidzhu [Sociocultural contexts of image functioning]. *Actual problems of philosophy and sociology*, 6, 38-40. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Zhulai V. I. (2011). Teoretychni vymiry poniat «imidzh» ta «reputatsiia»: sotsialno-filosofskyi aspekt [Theoretical dimensions of the concepts «image» and «reputation»: socio-philosophical aspect]. *Gileya: scientific bulletin: coll. Science. wash.* 46, 325–330. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Korkishko A. V. (2016). Sutnisna kharakterystyka katehorii «imidzh»: istoryko-pedahohichniy aspekt (IX - XVIII st.) [The essential characteristics of the category «image»: historical and pedagogical aspect (IX - XVIII centuries)]. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 2, 88–96. Severodonetsk. [in Ukrainian].

9. Matyushina Y. I. (2010). Formirovanie professionalnogo imidzha u budushhego perevodchika: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. [*Formation of a professional image in the future of a translator* (Extended abstract of PhD diss)]. Kaliningrad, 22. [in Russian].
10. Oleksenko V. P. (2015). Formuvannya profesiinoho imidzhu suchasnoho vchytelia [*Formation of professional image of a modern teacher*]. Retrieved from <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/742> [in Ukrainian].
11. Prus N. O. (2017). Formuvannya profesiinoho imidzhu maibutnoho vykladacha inozemnykh mov : avtor. dys. ... kand. ped. nauk : spetsialnosti – 13.00.04 [*Formation of professional image of the future teacher of foreign languages* (Extended abstract of PhD diss)]. Dnipro, 21. [in Ukrainian].
12. Khomulenko T. B. (2005). Teoretychni ta praktychni aspekty doslidzhennia imidzhu: Monohrafiia [*Theoretical and practical aspects of image research. Monograph*]. Kharkiv, 272. [in Ukrainian].
13. Chebykin O. Ya., Kovaleva O. O. (2009). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia osnov profesiinoho imidzhu : monohrafiia [*Psychological features of the formation of the foundations of professional image. Monograph*]. Odessa, 223. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 11.12.2020 р.

УДК: 37:001.891

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-165-176

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гоголь Наталія Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу історії та філософії освіти

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

e-mail: natashagogol75@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0780-6237

Зазначено, що обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі передбачає застосування найбільш відповідних для вирішення завдань дослідження методологічних підходів у комплексі. У кореляції з предметом дослідження визначено й доведено доцільність застосування таких методологічних підходів: системно-хронологічного, цивілізаційного, історіографічного, історико-генетичного, парадигмального, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, антропологічного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного, порівняльного, ретроспективного, територіального, герменевтичного, феноменологічного та інших. Доведено, що ізольоване застосування окремих із вищевказаних підходів продемонструвало неспроможність створити комплексне уявлення про минуле. Підкреслено, що використання означених методологічних підходів уможливило генезу продуктивних теоретико-методичних надбань учених щодо означеної проблеми, сприяє їх ефективному використанню для розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури на культурологічних засадах у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: історико-педагогічне дослідження, засоби історико-педагогічного дослідження, методологічні підходи, культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти, викладання літератури на культурологічних засадах.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування мовно-літературної галузі освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання, культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти, що регламентовано у низці державних документів (Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової середньої освіти, Концепції літературної освіти, чинних програмах і підручниках з української і зарубіжної літератури), актуальності набувають історико-педагогічні розвідки, спрямовані на конструктивно-критичне осмислення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у закладах загальної середньої освіти в історико-педагогічному вимірі.

Невід’ємним складником процесу вивчення історії розвитку шкільної літературної освіти є наукове осмислення її минулого, що можливе за умови розроблення методологічних основ дослідження цього історико-педагогічного явища. Без конструктивно-критичного осмислення досвіду розбудови та реформування змісту загальної середньої освіти, що був набутий вітчизняною педагогічною наукою та школою, неможливе цілісне, системне вивчення

генези шкільної літературної освіти, збереження і примноження її здобутків, проєктування майбутнього. Здійснення історико-педагогічного пошуку відбувається з урахуванням предмета й завдань наукового дослідження, спрямованих на визначення оптимально необхідних методологічних підходів, серед розмаїття яких дослідник історії педагогіки добирає найбільш ефективні, здатні забезпечити результативність наукової роботи, глибше зрозуміти закономірності розвитку дидактичних процесів, усвідомити їхню обумовленість суспільними, соціокультурними та іншими чинниками, виявити зв'язки, оцінити сучасний стан і напрями подальшої еволюції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими і зарубіжними вченими (Л. Березівська, М. Богуславський, Н. Гузій, Н. Гупан, Г. Корнетов, З. Равкін, О. Сухомлинська та інші) розглянуто провідні наукові підходи щодо актуалізації сучасної методології в науково-педагогічних дослідженнях. Концептуальне уявлення про системну цілісність педагогіки, положення щодо її фундаментальних основ у різні часи репрезентували І. Блаубер, В. Загв'язинський, І. Зязюн, В. Краєвський, С. Сисоєва, М. Скаткін та інші вчені, які актуалізували необхідність філософсько-методологічного аналізу педагогічного знання, норм і методів науково-педагогічної діяльності для розвитку педагогіки як науки.

Обґрунтування методологічних підходів і засобів педагогічного та історико-педагогічного дослідження здійснено у наукових розвідках О. Адаменко, Б. Бім-Бада, М. Богуславського, Н. Гупана, О. Джуринаського, М. Євтуха, І. Зязюна, Г. Корнетова та інших. Учені сформулювали загальні методологічні вимоги до історико-педагогічних досліджень, розробили критерії оцінювання стану педагогічної науки в певний період її розвитку.

Мета статті: на основі осмислення ідей учених щодо застосування методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні визначити та представити доцільні методологічні підходи до обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

Виклад основного матеріалу. Важливим кроком у висвітленні теоретико-методологічних основ нашого дослідження стало визначення комплексу методологічних підходів, застосування яких уможливить обґрунтування в історико-педагогічному аспекті культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. Відповідно до предмета і завдань дослідження методологічний підхід ми розуміємо як гносеологічну цінність, що включає дослідницькі установки стосовно об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів.

Варто наголосити, що на сучасному українському науково-педагогічному полі декларуються різноманітні наукові методологічні підходи, дотримання вимог яких вважається обов'язковою умовою під час здійснення історико-педагогічного дослідження. На думку професора педагогіки Н. Гузій, методологічний підхід зумовлює розуміння логіки та етапів розвитку педагогічного процесу, регламентує добір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає аксіологічні параметри оцінювання досліджуваних історико-педагогічних явищ [12].

Специфіка предмета нашого дослідження зумовила необхідність звернення до підходів, які стали методологічними орієнтирами у процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.), а саме: системно-хронологічного, цивілізаційного, історіографічного, історико-генетичного, парадигмального, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, антропологічного, акмеологічного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного, порівняльного, ретроспективного, територіального, герменевтичного, феноменологічного та інших. Означені методологічні підходи дозволили нам виявити характер наступності шкільної літературної освіти, окреслити хронологічні межі досліджуваного феномену, з'ясувати особливості розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, зробити обґрунтовані об'єктивні висновки й узагальнення щодо історико-педагогічної та науково-методичної спадщини вчених.

Необхідним видається зупинитися на *системному підході*, оскільки в основі нашого

дослідження – гуманітарна система, що розвивається. За визначенням С. Гончаренка, системний підхід застосовують для розроблення складних комплексних довгострокових програм з розв'язання найважливіших освітньо-виховних проблем, оскільки вибір у процесі прийняття рішень треба робити в умовах невизначеності [10, с. 305].

Можливості реалізації системного підходу стосовно педагогічних досліджень представлено у роботах П. Анохіна, І. Блауберга, В. Садовського, Е. Юдіна та інших філософів. Розробленням системного підходу до аналізу педагогічних явищ займалися С. Архангельський, В. Беліков, В. Беспалько, Б. Гершунський, Т. Ільїна, Ф. Корольов, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна та інші вчені, які розглядали системний підхід як одну із форм загальнонаукового методологічного знання, пов'язаного із дослідженням об'єктів як систем. Так, І. Блауберг розуміє системний підхід як методологічну орієнтацію дослідження, що ґрунтується на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупності взаємопов'язаних між собою елементів, що виступають як одне ціле [2]. На думку Е. Юдіна, системний підхід виступає методологічним орієнтиром дослідження, своєрідним кутком, «з якого розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, який керує загальною стратегією дослідження» [27, с. 48].

В історико-педагогічному дослідженні системний підхід реалізується через сукупність принципів історичної науки, чітке дотримання і поєднання яких забезпечуватиме науковість і достовірність у вивченні історико-педагогічних процесів. Системний підхід у дослідженні уможливує розгляд процесу розвитку шкільної літературної освіти як неперервного процесу змін у шкільній системі освіти, її складників, що є взаємопов'язаними компонентами (структура, зміст освіти, організація навчально-виховного процесу, управління освітою, методи навчання тощо) в єдності із суспільними та педагогічними змінами. Системний підхід дозволяє бачити предмет нашого дослідження як цілісність, вивчати об'єкт із різних сторін та з урахуванням різних аспектів, у нашому випадку – у системі шкільної літературної освіти в Україні відповідно до хронологічних меж дослідження. Водночас хронологічний підхід, який українські вчені (Л. Березівська, Н. Коляда та інші) розглядають як дотичний до системного, допомагає простежити зміни в різні історичні періоди та розробити періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). У нашому дослідженні ці два підходи ми акумулюємо в один – системно-хронологічний.

Системно-хронологічний підхід дає можливість простежити генезу шкільної літературної освіти на культурологічних засадах крізь призму соціального, культурного, наукового контекстів у певний період часу. Використання системно-хронологічного підходу в історико-педагогічному дослідженні дозволяє нам розглядати навчання літератури як процес і результат складного розвитку системи науково-методичного знання. Таким чином, застосування системно-хронологічного підходу дає можливість системно дослідити генезу шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, простежити динаміку структурних компонентів досліджуваного феномену на різних історичних етапах його розвитку, розкрити в історичній ретроспективі прогресивні й регресивні фактори, які впливали на обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному дискурсі відповідно до окреслених хронологічних меж.

Одним із основних в історико-педагогічному дослідженні є *цивілізаційний підхід*. На думку вчених (М. Богуславський, Г. Корнетов та ін.), система освіти є складником цивілізаційного забезпечення, а отже, цивілізаційний підхід як методологічний виявляє тенденції соціокультурного розвитку та обумовлює природу розвитку педагогічних явищ менталітетом, геополітичними та соціально-політичними особливостями розвитку державності.

Розвиток шкільної літературної освіти в Україні залежить від розвитку всієї системи освіти у державі, а значить, і від соціально-економічної та політичної ситуації, що складалась у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Характерною рисою вітчизняної версії цивілізаційного підходу є його перехідний характер. Це означає, що цивілізаційний підхід формувався в українській історичній науці в часи її переходу від радянського до

пострадянського етапу. Так, подолавши радянську систему освіти, що була спрямована на імплементацію вимог тоталітаризму, причому наука й освіта розвивались в умовах централізованого планування, країна наприкінці ХХ ст. вступила в новий етап соціальних і культурних перетворень, які визначили першочерговою проблемою необхідність радикальної зміни системи освіти і виховання. У суспільстві зростає попит на різнобічно розвинену, творчу, ерудовану, винахідливу особистість, яка здатна мислити відповідно до вимог часу і має ті якості, які з'являються лише в результаті тривалого цілеспрямованого розвитку.

У нашому дослідженні цивілізаційний підхід сприяє обґрунтуванню культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у процесі розвитку в Україні останньої як нелінійного процесу в складі самобутніх цивілізацій (української, російської, радянської), проте як формаційний (узагальнювальний) підхід дає змогу розглядати розвиток шкільної літературної освіти як лінійний процес її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, епох (національної та радянської) [1, с. 7]. Отже, у нашому історико-педагогічному дослідженні цивілізаційний підхід посідає ключову позицію, оскільки розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу є логічним наслідком створеної історичної ситуації, і в цьому виражається значення його як соціокультурного елементу розвитку людської цивілізації.

Одним із основних методологічних принципів обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти є *історіографічний підхід*, який допомагає визначити стан розробленості проблеми в історико-педагогічній науці. Основні атрибути історизму як методологічного підходу полягають у тому, що під час дослідження різних явищ урахується аспект минулого стосовно об'єкта, відбувається вивчення та аналіз сьогодення об'єкта, а також здійснюється прогнозування на майбутнє. Історіографія конкретної проблеми, як фундамент науково-педагогічних праць, дає можливість окреслити мету, завдання, наукову новизну дослідження. Українським ученим Н. Гупаном було визначено сутність історіографічного підходу як загальнотеоретичного підґрунтя для історико-педагогічних досліджень [11].

У процесі дослідження науковий інтерес становлять причини виникнення історико-педагогічного явища, збіг обставин, що привів до розвитку відповідного явища, виявлення соціальних, політичних, культурних процесів, безпосередньо пов'язаних із феноменом, що досліджується. Пильна увага під час застосування цього підходу акцентується на аналізуванні історико-педагогічних праць, навчально-методичної, дидактичної та педагогічної літератури, назви і тематика яких пов'язані з проблемою нашого дослідження.

Історизм і наукова об'єктивність, відповідно до яких усі явища, поняття й категорії розглядаються крізь призму їх походження, генези, дозволяють рівноцінно розглянути розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в радянській та пострадянській періоди, обґрунтувати культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти в рамках окреслених хронологічних меж дослідження. Тож історичний пошук дає можливість переконатися, що в науковій літературі представлено певні напрацювання, пов'язані з дослідженням окремих аспектів розвитку шкільної літературної освіти в історичній ретроспективі. Проведений нами історіографічний огляд сприяв визначенню причиново-наслідкових закономірностей та перспектив розвитку об'єкта дослідження – шкільної літературної освіти в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ ст. на культурологічних засадах.

У сучасній науці теоретичні положення щодо впровадження в практику цілісних моделей освіти актуалізуються в аспекті *парадигмального підходу*. Актуальним для нашого дослідження є визначення поняття «парадигма», запропоноване академіком О. Сухомлинською, яка трактує його так: «...одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання,

соціальноорієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)» [23, с. 24].

На думку української вченої Л. Мільто, парадигма в педагогіці може діагностувати наявний стан педагогічної науки і практики, визначати перспективи їхнього розвитку, а також забезпечувати рефлексивний аналіз із метою реконструкції історико-педагогічного досвіду. Отже, парадигмальний підхід дозволяє розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, розглянути їх генезис; актуалізувати трансформації успіхів та невдач, проаналізувати логіку розвитку; окреслити умови, тенденції та напрями; визначити закономірності та альтернативи розвитку [19, с. 89–90].

Застосування парадигмального підходу в дослідженні передбачає вивчення «діалогів», дискусій учених, учителів-словесників тощо з означеного питання, робить історико-педагогічне знання більш об'єктивним, передбачає сприйняття педагогічного феномену навчання літератури на культурологічних засадах як простору педагогічних проблем. У нашому дослідженні використання парадигмального підходу дало можливість в основу періодизації розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) покласти не лише соціокультурні доміанти, а науково-педагогічні чинники, дослідити генезу культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в обраний нами історичний період (радянський і пострадянський) як зміну наукових парадигм.

У процесі теоретико-методологічного обґрунтування історико-педагогічних проблем важливе значення має *аксіологічний підхід*. Аналізуючи аксіологічний науковий підхід, учені доходять висновку, що він дозволяє досліджувати проблеми, що стосуються сутності цінностей, визначення їх ролі у житті та діяльності особистості, об'єктивних і суб'єктивних компонентів структури цінностей [9]. У свою чергу, цінності створюють необхідні умови для реалізації особистісної активності, пізнання механізму виникнення та розвитку потреб, допомагають зрозуміти культуру та визначити рівень освіченості суспільства в цілому і людини зокрема [6]. Отже, аксіологічний підхід не тільки проголошує людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку, але і дозволяє вивчати явища (у тому числі і педагогічні) з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людини [7].

На думку Л. Новаківської, аксіологічний підхід відіграє важливе значення в осмисленні соціокультурної цінності словесності й літератури як найважливішого прояву духовного життя людини, завдяки якому особистість усвідомлює свою належність до суспільства, нації, історії, культури. Очевидно, що на сучасному етапі питання про ціннісні орієнтири словесності стає знову природним, правомірним і актуальним [21, с. 81–82].

У контексті дослідження аксіологічний підхід трактується як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [21]. Використання аксіологічного підходу в історико-педагогічному дослідженні сприяє виявленню ціннісно-сміслових орієнтирів у історико-педагогічному досвіді, дозволяє визначити методологічну основу для вироблення критеріїв оцінювання з подальшою екстраполяцією на сучасні проблеми освіти.

Відповідно до особистісно-діяльнісного методолого-теоретичного підходу культура розглядається як специфічний спосіб людської діяльності, де ключовим поняттям є категорія «діяльність». Вирішення проблеми співвідношення культури і діяльності полягає в осягненні особистістю культури і передбачає засвоєння нею способів практичної діяльності й навпаки. *Особистісно-діяльнісний підхід* розглядає культуру як процес творчої самореалізації особистості. У культурі формуються і проявляються сутнісні сили суспільства й окремих особистостей. Особистісно-діяльнісний підхід у педагогіці вимагає визнання особистості як продукту суспільно-історичного розвитку, носія культури, права на повагу, що передбачає у вихованні опертя на природний процес саморозвитку здібностей, творчого потенціалу, самовизначення, створення для цього відповідних умов [17]. В історико-педагогічних

дослідженнях особистісно-діяльнісний підхід забезпечує можливість вивчати діяльність персоналії як активного творця, праці, спілкування, власного розвитку, еволюції системи цінностей, досліджувати педагогічну культуру через суб'єктивний світ окремого вчителя, ціннісний простір якого становить образ світу як образ педагогічної реальності [4, с. 20–21].

У роботі акцентовано на науково-біографічних дослідженнях з метою здійснення порівняльного аналізу структури педагогічної діяльності, простеження ідей і результатів роботи видатних персоналій минулого і сучасного, виявлення тенденцій розвитку педагогічної культури в її особистісно-творчому вимірі. Цей підхід сприяє введенню в науковий обіг нового осмислення історичних фактів і додаткового матеріалу щодо персоналій видатних педагогів, методистів, учителів-словесників, науково-методична спадщина яких створює передумови для реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури у закладах загальної середньої освіти.

Антропологічний підхід, що пов'язаний із розвитком системних знань про людину, пошуком нових освітніх стратегій і технологій, спрямованих на розвиток особистості, зверненням до людини як до суб'єкта педагогічної реальності, дозволяє простежити, як у різних соціокультурних, історичних умовах осмислювалися й розв'язувалися завдання розвитку духовних властивостей і якостей людини як індивіда, особистості, індивідуальності (С. Бобришов) [3].

Антропологічний підхід як педагогічну категорію ми розуміємо таким чином: це системно інтегрована методологія гуманістичної педагогіки й саморозвитку особистості, основу якої становить діалектична єдність освіти як природовідповідного соціально-педагогічного феномену й особистості, що навчається і має можливості для здійснення самореалізації та впливу на всі складники педагогічного процесу. Антропологічний підхід у контексті дослідження проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти дозволяє нам з'ясувати значення професійної та науково-методичної діяльності педагогів-практиків, педагогів-учених у розвитку ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання літератури, окреслити механізми спадкоємності індивідуального стилю їхньої професійної діяльності.

Важливого значення для обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі набуває *акмеологічний підхід*, спрямований на вивчення особистості як цілісного феномену (індивід, особистість, індивідуальність), орієнтацію людини на саморозвиток і самовдосконалення. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті виступає базисною методологічною основою, що забезпечує прогностичність, постійний рух за висхідною траєкторією розвитку педагога, розуміння його ролі у сучасному світі відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій. У нашому історико-педагогічному дослідженні акмеологічний підхід допомагає дослідити розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника щодо реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури у закладах загальної середньої освіти відповідно до окреслених хронологічних меж.

В останні роки у науковому просторі поширюється методологія синергетики, яка, за визначенням зарубіжних дослідників О. Князевої та С. Курдюмова, є орієнтованою на виявлення загальних ознак еволюції і самоорганізації складних систем, що стають джерелом нового погляду на світ, нового – еволюційного і холістичного – бачення світу [15]. На переконання українського вченого О. Вознюка, *синергетичний підхід* у педагогіці передбачає аналіз педагогічних явищ з позиції вихідних положень методології синергетики, процес якого спрямований на досягнення певної пізнавальної мети. Водночас як метод дослідження, синергетичний підхід включає вихідні теоретичні положення синергетики та відображає характер (можливість, доцільність, обмеженість, специфіку тощо) їх використання в педагогічній сфері [8, с. 51]. Отже, застосування синергетичного підходу в педагогіці постає важливою умовою концептуалізації методу аналізу розвитку педагогічної думки.

На думку О. Сухомлинської, існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напряму досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до

аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів [24]. Загалом, синергетичний підхід дає можливість урахувати теоретичні здобутки і прогресивний педагогічний вітчизняний та зарубіжний досвід, нові чинники, дослідні дані на етапі зростання науково-педагогічного знання; взаємно узгоджувати системи поглядів науковців різних галузей науки на освітні феномени, а його використання – забезпечити інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи та творчості [8, с. 79].

Застосування синергетичного підходу в дослідженні дає можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку реформування шкільної літературної освіти на культурологічних засадах як інтегрованого, складного, суперечливого і хвилеподібного процесу, що здійснюється під впливом багатьох чинників і проявляється в різних соціальних умовах для встановлення діалогічності, виявлення самотності тих чи інших змін.

Одним із основних у сучасній історії освіти є *культурологічний підхід* – історично детермінована за своєю суттю методологічна категорія, що дозволяє розглядати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації [14, с. 7; 28, с. 721]. Педагогічні факти і явища під час застосування такого підходу розкриваються з урахуванням реальних культурних процесів у минулому, сьогоденні та майбутньому. У педагогічній науці культурологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він орієнтує на вивчення особистості у певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти.

Як методологічна основа педагогіки, культурологічний підхід передбачає погляд на педагогічні явища і процеси як феномени культури. Культурологічний підхід надзвичайно важливий при розробленні гуманістичних засад педагогіки, оскільки основоположна ідея людиноцентризму передбачає своїм об'єктом цінність людини як особистості, будується на визнанні її прав на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей.

Як методологічний напрям дослідження, культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі соціуму і з урахуванням локальної культурної ситуації. Педагогічні факти і явища на основі такого підходу розкриваються з урахуванням реальних соціокультурних процесів, що протікали в минулому, відбуваються зараз і будуть відбуватись у майбутньому [5, с. 94].

На основі аналізу праць учених ми доходимо висновку, що культурологічний підхід інтегрує дослідницький потенціал, накопичений низкою наук, які вивчають культуру (філософією культури, теорією культури, мистецтвознавством, психологією культури, соціологією культури, історією культури тощо); забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти; реалізує прагнення до аналізу предмета дослідження як культурного феномену [25].

Дослідження педагогічних процесів у сфері шкільної літературної освіти неможливе без залучення ідей культурологічного підходу, методологія якого пов'язана з принципом культуровідповідності, тобто тісного зв'язку освіти й культури: педагогіка як частина культури вбачає своє головне завдання в прилученні дитини до культурної спадщини соціуму й у залученні її до культурного середовища, а головна ідея освіти з позицій культуруотворювальної функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури (В. Гриньова [20, с. 81–126]).

Одним із основних принципів сучасної літературної освіти є «діалог культур», діалог літератур. Через сприйняття літератури учень засвоює параметри своєї культурної ідентичності і – разом з усвідомленням органічної єдності рідної літератури із загальним світовим процесом – розуміння своєї етнокультурної особливості. Учні крізь явища, художні образи рідної культури пізнають світ літературних творів інших народів, порівнюючи його з реаліями духовного життя свого народу. Культурологічний підхід передбачає вивчення

конкретних творів у єдиному силовому полі культури, спираючись на взаємопов'язаність творів мистецтва. Отже, діалог культур у системі шкільної літературної освіти здійснюється за допомогою зіставлення елементів різних культур у процесі вивчення літератури.

Важливість культурологічного підходу для дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти зумовлюється специфікою досліджуваного феномену як соціокультурного явища, культурного процесу, суб'єкти якого є споживачами і носіями культури, манера мислити та діяльність яких несе на собі відбиток культури досліджуваної епохи [21, с. 78].

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. відбувається поступове утвердження *компетентнісного підходу* в освіті, що характеризується актуалізацією проблеми стандартизації її змісту та об'єктивного визначення освіти, спрямованістю на гармонійний розвиток учнів, гуманітаризацію та фундаменталізацію змісту освіти, його міжпредметної інтеграції, доступності навчання, посиленням діяльнісного і творчого складників [22].

Варто наголосити, що наприкінці ХХ ст. в Україні було здійснено спробу визначити компетентнісний підхід як такий, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату. Нині компетентнісний підхід є загальновизнаним концептуальним вектором модернізаційного розвитку освіти в Україні, що регламентовано у низці вітчизняних і зарубіжних документів. Так, Міжнародною організацією Рада Європи окреслене поняття характеризується як «загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання» [18, с. 135]. У Концепції нової української школи (2016) компетентність розглядається як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [16]. У Державному стандарті базової середньої освіти (2020) представлено компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі та базові знання, якими мають оволодіти учні, а також окреслено вміння та ставлення ключової культурної компетентності [13].

Отже, одним із основних завдань сучасної української школи й мовно-літературної освіти є реалізація особистісно та компетентісно орієнтованої моделі навчання, яка забезпечується шляхом формування ключових і предметних компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності. У свою чергу, ключові компетентності визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

Застосування компетентнісного підходу під час обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі дозволило нам визначити передумови зародження ідей компетентісно орієнтованого літературного навчання, що виявлялися у структуруванні змісту літературної освіти та конкретизації навчальних умінь учнів; співвіднести розвиток загальнонавчальних і читацьких умінь учнів із процесом формування ключових і предметної компетентностей, що визначають специфіку шкільної літературної освіти на початку ХХІ ст.

Використання *порівняльного підходу* в науковому історико-педагогічному дослідженні сприяло здійсненню періодизації розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., розкриттю особливостей організації цього явища на кожному з виокремлених етапів для більш повного уявлення картини його розвитку; забезпечило поглиблений аналіз сутності понять «культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти», «культурологічний підхід до навчання літератури», сприяло розкриттю їх внутрішньої структури.

Важливе місце у нашому дослідженні належить *ретроспективному* підходу, який дає змогу побачити стан явища у минулому і простежити його перетворення у процесі історичного розвитку, визначити його зв'язки, взаємодії і впливи. Застосування *історико-генетичного* підходу спрямовує на врахування у дослідженні всієї сукупності об'єктивних (соціокультурних) і суб'єктивних (особистісних) факторів, дозволяє здійснити просторово-часовий аналіз досліджуваного феномену і сформулювати адекватне уявлення про розвиток

шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, а також дає можливість обґрунтувати культурологічні основи шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження.

Із метою історичного відтворення генези вітчизняної шкільної літературної освіти на культурологічних засадах ми застосували *територіальний підхід* як засіб звуження масштабів історико-педагогічного пошуку та з метою глибшого проникнення у суть соціально-політичної, культурно-освітньої й історико-педагогічної дійсності. Це вдалося здійснити завдяки науково-діалектичному абстрагуванню від безмежної кількості фактів, явищ, процесів та історико-педагогічного матеріалу й зосередженню дослідницької уваги на такому державно-республіканському суб'єкті, як УРСР (Українська Радянська Соціалістична Республіка), та після 1991 року – державі Україна.

Урахування принципів та методології *герменевтичного підходу* в процесі нашого дослідження уможливорює аналіз праць педагогів та методистів 50-х років ХХ – початку ХХІ ст. на основі широкого кола суміжних теорій на основі діалогічного характеру процесів розуміння культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, що виражається у різних формах: діалогу, дискусії, диспуту, полеміки тощо. Застосування *феноменологічного підходу* спрямовує нас на обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в науковому доробку українських учених як продукту їхньої індивідуальної свідомості й водночас як результату практичного досвіду та суспільної свідомості. Тому в контексті феноменологічного підходу виявлено різні аспекти становлення та розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах.

У дослідженні використано й інші методологічні підходи, а саме: формаційний (історико-матеріалістичний), історико-генетичний, ретроспективний, модернізаційний, соціально-культурний, системно-функціональний, структурний, наукознавчий, герменевтичний тощо. Проте застосування окремих вищевказаних підходів ізольовано демонструє неспроможність створити комплексне уявлення про минуле, що зумовило необхідність визначення чітких критеріїв визначення науковості кожного підходу.

Висновки. Отже, представлені методологічні підходи до визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти постають методологічною базою для історико-педагогічного дослідження, створюють основу для аналізу генези шкільної літературної освіти на культурологічних засадах. Використання означених методологічних підходів уможливорює генезу педагогічних і методичних ідей учених щодо обраної проблеми в історико-педагогічному вимірі, сприяє ефективному використанню продуктивних теоретико-методичних надбань учених-методистів для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури на засадах культурологічного підходу в закладах загальної середньої освіти. **Перспективу подальших досліджень** убачаємо в обґрунтуванні джерелознавчої бази дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти визначеного історико-педагогічного виміру (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

Список використаної літератури

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2009. 47 с.
2. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСП, 1997. 448 с.
3. Бобрышов С. В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: основной выпуск*. 2006. № 2. С. 41–46.
4. Винничук Р. В. Аксіологічні аспекти діяльності вчителя в соціокультурному середовищі. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту. Херсон, 2014. Вип. 2 (11). С. 18–21.
5. Винничук Р. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*. № 2.2. (54.2), лютий, 2018. С. 93–96.
6. Винничук Р. В. Освітньо-виховні ідеї як основа виховання загальнонародських цінностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Пед. науки*. 2015. Вип. 124. С. 318–321.
7. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журн. Вінниця*, 2015. Вип. 10. С. 63–67.

8. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
9. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–7.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
11. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
12. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
13. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року документ № 898, чинний. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah>
14. История педагогики и образования / под ред. З. И. Васильевой. Москва, 2013. 432 с.
15. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Санкт-Петербург: Алтейя, 2002. 414 с.
16. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20oserednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
17. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В. І. Лозова, В. Г. Троцько. Харків: ОВЦ, 2002. 400 с.
18. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
19. Мільто Л. О. Розвиток ідей педагогічної майстерності в теорії і практиці освіти Росії (середина ХVІІІ – кінець ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2019. 833 с.
20. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колект. монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
21. Новаківська Л. В. Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (ХІХ – початок ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 796 с.
22. Про зміст загальної середньої освіти: наук.-аналіт. доп. / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: НАПН України, 2015. 118 с.
23. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. С. 26–35.
24. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. Вип. І. Київ, 2005. С. 5–20.
25. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: монографія / С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.
26. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Тараса Шевченка; Харків: Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
27. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 391 с.
28. Magsumov Timur. Main Approaches to the Study of Historical and Educational Process. *Bylye Gody*. 2014. No 34 (4). P. 720–726.

CULTUROLOGICAL BASES OF THE OF SCHOOL LITERARY EDUCATION CONTENT: METHODOLOGICAL APPROACHES RESEARCH

Hohol' Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Doctoral Student at the Department
of History and Philosophy of Education

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *The discourse on the culturological bases of the school literary education content in the historical and pedagogical context, in accordance with chronological limit of the study (late XX–early XXI century), assumes using the complex of methodological approaches, that most adequately match the issues of the historical and pedagogical study and allow to interpret this extensive phenomenon in the whole.*

Purpose is *to identify and present appropriate methodological approaches to justify the culturological bases of the school literary education content in the historical and pedagogical context (late XX–early XXI century).*

Methods. *During the study, we used the following research methods: analytical - to carry out a comparative analysis of the psychological and pedagogical, methodological works, state educational documents, curricula and school textbooks, studying the scientific and pedagogical*

experience in order to identify the main methodological approaches to solving this issue in a science and practice; systematization - to formulate the study conclusions.

Results. *The discourse on the culturological bases of the school literary education content in the historical and pedagogical context assumes using the most appropriate methodological approaches for the solving the issues of the study in a complex. Focusing on the subject of the study, the expediency of using the following methodological approaches is determined and proved: system-chronological, civilizational, historiographical, historical-genetic, paradigmatic, axiological, personal-activity, anthropological, acmeological, synergetic, culturological, competence, comparative, retrospective, territorial, hermeneutic, phenomenological, etc.*

Originality. *The author emphasizes that studying the culturological bases of school literary education having analyzed efficient methodological approaches is carried out on the basis of systematic analysis of normative documents, educational and methodical literature, and numerous sources in which information on genesis of school literary education from the standpoint of the culturological approach is presented.*

Conclusion. *The use of these methodological approaches makes it possible to study the genesis of key theoretical and methodological achievements of researchers on this issue, contributes to their effective use for the development of modern theory and practice of teaching literature on the culturological basis.*

Key words: *historical and pedagogical research, historical and pedagogical research means, methodological approaches, culturological bases of the school literary education content, teaching literature on the culturological basis.*

References

1. Berezivska L. D. (2009) Orhanizatsiino-pedahohichni zasady reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti [Organizational and pedagogical principles of school education reform in Ukraine in the twentieth century]: avtoref. ... d-ra ped. nauk. Kyiv. 871 s. [in Ukrainian].
2. Blauberger I. V. (1997) Problema tselostnosti i sistemnyi pokhod [The problem of integrity and system approach]. Moskva: Editorial URSS. 448 s. [in Russian].
3. Bobryshov S. V. (2006) Sistema metodologicheskikh podkhodov k izucheniiu istoriko-pedagogicheskogo protsessa [The system of methodological approaches to the study of the historical and pedagogical process]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova: osnovnoi vypusk. № 2. S. 41–46 [in Russian].
4. Vynnychuk R. V. (2014) Aksiologichni aspekty diialnosti vchytelia v sotsiokulturnomu seredovyschi [Axiological aspects of teacher activities in the socio-cultural environment]. Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii: zb. nauk. prats Khersonskoho natsionalnogo tekhnichnogo universytetu. Kherson. Vyp. 2 (11). S. 18–21 [in Ukrainian].
5. Vynnychuk R. (2018) Aksiologichni ta kulturolozhichni pidkhody yak aspekty metodolohii suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchii shkoli [Axiological and culturological approaches as methodological aspects of modern education in higher institutions]. Molodyi vchenyi. № 2.2. (54.2), liutyi. S. 93–96 [in Ukrainian].
6. Vynnychuk R. V. (2015) Osvitnio-vyhovni idei yak osnova vykhovannia zahalniudskykh tsinnostey [Educational ideas as a basis for the teaching of universal values]. Visnyk Chernihivskoho Natsionalnogo Pedahohichnogo Universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky. Vyp. 124. S. 318–321 [in Ukrainian].
7. Vitvytska S. S. (2012) Akmeologichni pidkhid do pedahohichnoi pidhotovky mahistriv osvity [Acmeological approach to pedagogical training of Masters of education] Kreatyvna pedahohika. Nauk.-metod. zhurnal. Vinnytsia, 2015. Vyp. 10. S. 63–67 [in Ukrainian].
8. Vozniuk O. V. (2009) Rozvytok vitchyznianoj pedahohichnoi dumky: synerhetychnyi pidkhid [The development of Ukrainian pedagogical thoughts: a synergetic approach]: monohrafiia /za red. prof. P.Iu. Saukha. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 184 s.
9. Gershunskii B. S. (2003) Kontseptciia samorealizatsii lichnosti v sisteme obosnovannia tselestei i tcelei obrazovannia [The concept of personality self-realization in the system of substantiating the values and goals of education]. Pedagogika. № 10. S. 3–7 [in Russian].
10. Honcharenko S. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. 373 s. [in Ukrainian].
11. Hupan N. M. (2002) Ukrainka istoriografii istorii pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of pedagogy]. Kyiv : A.P.N. 224 s. [in Ukrainian].
12. Huzii N. V. (2004) Pedahohichnyi profesionalizm: istoryko-metodologichni ta teoretychni aspekty: monohrafiia [Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. 243 s. [in Ukrainian].
13. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic and Complete General Secondary Education] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 roku dokument № 898, chynnyi. URL:

<https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah> [in Ukrainian].

14. Istoriiia pedagogiki i obrazovaniia (2013) [History of pedagogy and education] / pod red. Z. I. Vasilevoi. Moskva. 432 s.

15. Kniazeva E. N., Kurdiunov S. P. (2002) Osnovaniia sinergetiki. Rezhimy s obostreniem, samoorganizatsiia, tempomiry. [Synergetics foundations. Regimes with aggravation, self-organization, tempomirs]. Sankt-Peterburg: Alteia. 414 s.

16. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola» (2016) [The concept «New Ukrainian School»] : zatv. Rishenniam kolehii MON Ukrainy vid 27.10.2016 roku. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

17. Lozova V. I. (2002) Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia [Theoretical basis of education]: navch. posib. / V. I. Lozova, V. H. Trotsko. Kharkiv: OVTs. 400 s. [in Ukrainian].

18. Lokshyna O. I. (2009) Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) [The school education content in the European Union: theory and practice (late XX – early XXI century)]: monohrafiia. Kyiv : Bahdanova A. M., 2009. 404 s. [in Ukrainian].

19. Milto L. O. (2019) Rozvytok idei pedahohichnoi maisternosti v teorii i praktytsi osvity Rosii (seredyna KhVIII – kinets KhKh stolittia) [The development of the pedagogical proficiency ideas in the theory and practice of education in Russia (mid XVIII–late XX centuries)]: dys. ... d-ra. ped. nauk. Kyiv, 2019. 833 s. [in Ukrainian].

20. Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen (2012) [Scientific approaches to pedagogical research]: kolekt. monohrafiia / za zah. red. V. I. Lozovoi. Kharkiv: Vyd-vo Virovets A. P. «Apostrof». 348 s. [in Ukrainian].

21. Novakivska L. V. (2018) Teoriia i praktyka vykladannia slovesnosti u vitchyznianskykh navchalnykh zakladakh (KhIKh – pochatok KhKh stolittia) [The theory and practice of teaching Literature in Ukrainian educational institutions (XIX – early XX century)]: dys. ... d-ra ped. nauk. Kyiv, 2018. 796 s. [in Ukrainian].

22. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity (2015) [On the content of general secondary education: scientific and analytical report]: naukovo-analitychna dopovid / za zah. red. V. H. Kremenia. Kyiv : NAPN Ukrainy. 118 s. [in Ukrainian].

23. Sukhomlynska O. V. (2003) Istoriiia pedahohiky yak nauka i yak navchalnyi predmet: aktualni problem [The history of Pedagogy as a science and a subject: current issues]. Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem. Kyiv: A.P.N. S. 26–35 [in Ukrainian].

24. Sukhomlynska O.V. (2016) Refleksii pro henezu dukhovnosti v konteksti vykhovannia na shliakhu do syntezy paradyhm [Reflections on the genesis of spirituality in the context of education on the way to the paradigms synthesis]. Istoryko-pedahohichni almanakh. Vyp.1. Kyiv, 2005. S. 5–20.

25. Teoretychni zasady kulturolohichnoho pidkhodu u pidhotovtsi pedahoha do vykhovnoi diialnosti (2016) [Theoretical principles of culturological approach in the teachers training for educational activities]. monohrafiia / C.V. Mashkina, T.P. Usatenko, L.O. Khomych, T.O. Shakhrai. IPOOD NAPN Ukrainy. 168 s. [in Ukrainian].

26. Tkachova N. O. (2006) Aksiolohichni pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Axiological approach to organizing the pedagogical process in a secondary school]: monohrafiia. Luhansk : LNPU imeni Tarasa Shevchenka; Kharkiv : Vyd-vo «Karavela», 2006. 300 s. [in Ukrainian].

27. Iudin E. G. (1978) Sistemnyi podkhod i printcip deiatelnosti [System approach and principle of activities. Methodological issues of the modern science]. Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki. Moskva: Nauka. 391 s. [in Russian].

28. Magsumov Timur. (2014) Main Approaches to the Study of Historical and Educational Process . Bylye Gody. No. 34(4). P. 720–726.

Отримано редакцією 15.12.2020 р.

УДК 378.011.3-051:159 955(489+481)(045)
DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-177-183

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ: ДОСВІД ДАНІЇ ТА НОРВЕГІЇ

Граб Мар'яна Василівна,

аспірантка, викладачка Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівський державний університет
e-mail: grabmaryana@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8462-8222

Стаття висвітлює проблему використання технології критичного мислення у процесі фахової підготовки педагогів. Проаналізовано досвід зарубіжних країн, зокрема Данії та Норвегії. Розкрито основні теоретичні положення про розвиток критичного мислення, педагогічні засоби, які сприяють прояву його різноманітних форм. Уточнено дефініцію поняття «критичне мислення». Схарактеризовано особливості використання технології розвитку критичного мислення майбутніх педагогів Данії та Норвегії у процесі фахової підготовки. Зокрема, наголошено на ефективності використання цієї технології при формуванні природничої компетентності вчителя як складової його професійної компетентності. Автором зазначено, що розвиток критичного мислення є підготовкою майбутніх учителів до професійного життя, де вміння і навички приймати відповідальні рішення в кризових ситуаціях стають необхідними атрибутами успішного функціонування соціуму.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні педагоги, фахова підготовка, Данія, Норвегія.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, радикальних змін у світовій спільноті та підвищених вимог суспільства до компетентності сучасного фахівця пріоритетності набуває проблема розвитку та формування інтелектуальної, високоосвіченої еліти суспільства. Сучасна вища школа покликана сьогодні виробити в кожного студента звичку брати активну участь у вирішенні важливих питань життя колективу, вміння формувати, висловлювати і відстоювати свою позицію, поважати думку інших людей.

Науковців, педагогів-практиків хвилює проблема «мовчання», байдужість чи невміння студентів інколи висловитись з приводу висвітлення власних суджень, вироблення власного ставлення до них. Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є наявність у майбутніх фахівців критичного мислення. Тому завдання сучасних закладів вищої освіти полягає не тільки в тому, щоб дати відповідні професійні знання, а в умовах переходу до інформаційного суспільства підготувати фахівців, які глибоко знають і розуміють свою роль у соціумі, вміють творчо використовувати здобуті знання на практиці, критично оцінюють досягнуте. У цьому контексті є очевидною життєва необхідність формування критичного мислення в майбутніх педагогів. Адже критичне мислення – це специфічний мисленнєвий процес, який існує поряд з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами і вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й позицію, духовну наповненість особистості [10].

Формуючи національну концепцію дидактичної системи педагогічної освіти варто, на нашу думку, врахувати досвід США, Канади, Західної Європи з метою адаптації найефективніших зарубіжних технологій до вітчизняного освітнього середовища ЗВО [7]. Цінним для нашого дослідження є досвід Данії та Норвегії, де професійна підготовка майбутніх педагогів спрямована насамперед на індивідуальний супровід студентів, формування в них творчих здібностей та критичного мислення. Як показує практика, технологія розвитку критичного мислення успішно зарекомендувала себе в процесі вивчення дисциплін природничого циклу. Їх змістове наповнення та методична нестандартність ефективно сприяють формуванню природничої компетентності майбутніх педагогів, що є складовою їхньої професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості сучасного стану проблеми розвитку та використання технології критичного мислення та культури логічного мислення у підготовці майбутніх педагогів відповідно до вимог сучасного національного та світового

ринку праці знайшли відображення в наукових розвідках як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників.

Над проблемою розвитку критичного мислення працювали зарубіжні вчені А. Кроуфорд, С. Курфіс, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Поль, В. Саул, Д. Халперн та ін. Теоретичні та практичні аспекти розвитку критичного мислення розкрили у своїх працях вітчизняні науковці Б. Бурштейн, М. Демидович, Л. Києнко-Романюк [3], В. Монахов, Л. Обухова, Л. Удовенко, Л. Червочкіна, О. Пометун, С. Терно [10], О. Тягло та ін.

Особливості використання технології розвитку критичного мислення у професійній підготовці майбутніх фахівців знаходимо в наукових доробках Л. Джіні, С. Заїр-Бека [2], С. Лаптинської, А. Липкіної [4], Г. Ліндсей, Е. Палаєвої, Л. Піаже, Л. Рибак, К. Роджерса.

Цінними в контексті нашого дослідження є праці науковців, які займаються розкриттям основних аспектів сучасної освітньої системи, змісту і напрямів професійної підготовки фахівців у Данії (О. Леонтьєва, О. Матвієнко); вивченням організації неперервної професійної освіти в Данії (А. Роляк) [8], системи підготовки педагогічних кадрів у Королівстві Норвегія (В. Семілетко) [9] тощо.

Мета статті: розкрити особливості використання технології розвитку критичного мислення у підготовці майбутніх педагогів Данії та Норвегії.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта з визначеними тенденціями її розвитку ставить нові вимоги до фахової професійної підготовки випускника ЗВО та його особистісних якостей. У числі найважливіших – глибокі професійні знання і вміння, здатність до їх гнучкого застосування, ініціативність, комунікабельність, творча активність, готовність до безперервного саморозвитку, формування критичного мислення.

Критичне мислення (давньогр. «мистецтво аналізувати, судження») ми розглядаємо як наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Батьком цієї дефініції є Б. Блум, який трактував це поняття як мислення вищого рівня. На думку К. Баханова, критичне мислення в освітній діяльності зазнало суттєвих змін. Сьогодні це такий тип мислення, що передбачає практичне застосування наукового підходу до розв'язування життєвих, професійних, особистих проблем тощо; він вбирає у себе синтетичне і аналітичне, теоретичне і практичне, репродуктивне і продуктивне мислення [1].

Сутністю критичного мислення є детальний мисленнєвий аналіз перед подальшими діями. Такі дії перетворюють звичайний умовивід у обґрунтований логічний, а поспішні висновки – у аргументований, чіткий доказ. Незважаючи на те, що критичне мислення, як доводять дослідники, є індивідуальним і самостійним, воно проявляється під час обговорення, в дискусіях, тобто в присутності іншої людини. Згадаймо сократівські діалоги, в яких народжувалась думка. Саме цей філософ установив безпосередній зв'язок між мисленням і спілкуванням в процесі взаємодії особистостей.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що справжнього розвитку вивчення критичного мислення набуло у 70–90 рр. ХХ ст. на Заході. Подібний інтерес був не випадковим, оскільки криза західної освіти в 70-х рр. ХХ ст. вимагала перегляду самої суті навчального процесу. У результаті тривалих пошуків увага науковців та педагогів-практиків була звернена на критичне мислення та його можливості у розвитку особистості. Для ряду західних університетів, шкіл економіки, права, соціології, інших навчальних закладів курс «Критичне мислення» став обов'язковим. Критичне мислення виявилось цілком ефективною методологією, прийнятною до різних сфер інтелектуальної діяльності людини. Це не тільки вивело західну освіту з кризи, а й піднесло її на новий якісний рівень.

Технологію розвитку критичного мислення розглядаємо як цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією, пропагує розвиток розумових навичок студентів, необхідних не тільки в навчанні, але й у повсякденному житті. Вона передбачає розвиток здатності думати, аналізувати, аргументувати, переконувати, досліджувати проблеми та ситуації, розв'язувати проблемні запитання, усвідомлено мислити, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, сумніватися, моделювати професійні ситуації, приймати рішення.

Науковці [1; 6; 10] зазначають, що критичне мислення як технологія має певну структуру: мотиваційний компонент (ставлення до навчання, усвідомлення життєвої цінності інформації, бажання перевірити свої можливості, схильність до змагання), змістовий компонент (достатній рівень первинних знань, ефективні методи навчання і самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення, оцінювання значення отриманих знань), інтелектуально-процесуальний компонент (уміння та навички «здійснювати процес», володіння ефективними прийомами для вирішення завдання) і емоційно-вольовий компонент (наполегливість, воля, цілеспрямованість, уміння зберігати позитивний емоційний стан під час пошуків шляхів вирішення проблеми).

Отже, критичне мислення – це усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес. У контексті фахової професійної підготовки критичне мислення ми розглядаємо як результат такої діяльності, яка спрямована на формування у майбутніх педагогів уміння самостійно мислити, розв'язувати життєві та професійні задачі.

Професійна підготовка педагогічних працівників у Скандинавських країнах, зокрема Данії та Норвегії, здійснюється у системах вищої освіти (університетах, університетських коледжах). Сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. Визначальним у процесі підготовки майбутніх учителів у Норвегії є діяльнісний підхід, який поглиблює практичну підготовку для тих, хто самостійно готує себе до педагогічної діяльності, забезпечуючи трансформацію теоретичних знань у практичні знання, вміння і навички зі спеціальності. Для реалізації діялісного підходу педагоги норвезьких педагогічних коледжів і університетів керуються принципами, що насамперед мотивують активність студента в освоєнні теоретичного і практичного матеріалу, а саме: принцип включення особистості в значущу діяльність, принцип визнання права людини. Як показує практика, систематичне включення технології критичного мислення у навчальний процес у закладах вищої освіти сприяє формуванню особливого складу мислення і пізнавальної діяльності майбутніх фахівців [9].

Модель педагогічної освіти Норвегії має високу гнучкість. Модулі навчання, час проходження курсів студентами коледжів і університетів Норвегії формуються з урахуванням індивідуальних планів і запитів студентів. Це пояснюється величезною увагою і повагою норвежців до індивідуальних напрямів розвитку студентів і становлення їх особистості. Норвезька система освіти надає особливого значення створенню умов для набуття нових знань та вмінь упродовж життя задля успішного виконання професійних обов'язків у суспільстві й забезпечення можливостей урахування специфіки швидкоплинних змін у суспільстві. Вислів «навчання впродовж усього життя» передбачає установку, відповідно до якої навчання – за різними формами і у різних галузях – відбувається на всіх етапах життєвого шляху, від народження і до смерті.

Особливої актуальності педагогічній освіті Норвегії надає оволодіння майбутнім учителем механізмами самореалізації, саморегуляції, виживання в суспільстві, яке швидко змінюється. Велика частина семінарських занять у педагогічних коледжах і університетах Норвегії спрямована на формування у студентів навичок самостійного пошуку нової інформації в процесі виконання групових та індивідуальних проєктів, участі в рольових і ділових іграх тощо. Принцип активності студента в освітньому процесі прямо пов'язаний із принципом залучення його до фахової діяльності, тому що ключ до розвитку творчої особистості лежить саме в організації різних видів діяльності, що сприяють саморозвитку для тих, хто навчається. Різноманітні форми і види діяльності (проєктна робота, рольові ігри, мозковий штурм тощо), які систематично використовуються викладачами університетів і університетських коледжів у процесі підготовки майбутніх педагогів, допомагають кожному студенту усвідомлювати свою значущість, розкривати свій внутрішній потенціал. Освітня система Королівства Норвегія гарантує надання студентам доступу до професійної освіти на основі їхніх здібностей та інтересів. Варто зазначити, що значна увага в процесі фахової

підготовки приділяється в них природничої компетентності як складової професійної компетентності педагога.

Освіта в Данії сповідує принцип навчання для життя. Цей принцип для данців означає, що навчання має всебічно розвивати особистість, а не перетворювати людину на заручника системи. Знання для людини, а не людина для знань. Освіта в Данії більш орієнтована на практичну підготовку, ніж на теоретичну. Саме тому в процесі підготовки майбутніх педагогів наскрізне місце належить технології критичного мислення, яка дає можливість формування відповідних професійних компетентностей, зокрема природничої та екологічної, як викладачу так і студентам [5].

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у Данії визначається освітніми програмами середньострокового і довгострокового типів. Головними принципами розроблення освітніх програм є такі: принцип відповідності змісту педагогічної освіти вимогам суспільства, науки, культури й особистості; єдності теорії та практики; гуманізації й гуманітаризації; фундаменталізації та міждисциплінарності. Навчальні плани професійної підготовки бакалаврів передбачають блоки загальнокультурних, психолого-педагогічних і профільних дисциплін, а також педагогічну практику. Зміст педагогічної практики майбутніх учителів структурується відповідно до змісту загальнокультурних, психолого-педагогічних і профільних дисциплін і передбачає активну та пасивну фази. Варто зазначити, що системі професійної підготовки вчителів у Данії притаманний високий рівень демократичності, стабільність і гнучкість, оскільки особистісно зорієнтована, дослідницько зорієнтована й практико-зорієнтована концепції педагогічної освіти відіграють роль механізмів, що логічно поєднують академічну та загальнопрофесійну підструктури в цілісну систему.

Досвід фахової підготовки педагогів Данії дозволяє констатувати, що критичне мислення формується швидше, якщо студенти на заняттях не є пасивними слухачами, а постійно активно шукають інформацію, співвідносять те, що вони засвоїли, з власним досвідом, порівнюють отримані знання з іншими роботами в певній галузі та інших сферах знання (тобто встановлюють міжпредметні зв'язки). Крім того, майбутні педагоги вчать (а викладачі-наставники допомагають їм у цьому) ставити під сумнів достовірність отриманої інформації, перевіряти логіку доказів, робити висновки, конструювати нові приклади для використання теоретичного знання, приймати рішення, вивчати причини та наслідки різних явищ тощо [5; 8].

Використання інноваційних технологій, зокрема технології розвитку критичного мислення, в освітній діяльності майбутніх педагогів Данії та Норвегії відповідає сучасним загальноєвропейським освітнім тенденціям та потребам суспільства знань і стабільно демонструє творчий характер підготовки фахівців. У навчальній практиці ефективно діє студентоцентрикований підхід, творча взаємодія викладачів і студентів в атмосфері гуманності, самостійності, активності, індивідуалізації, поєднання групових та індивідуальних форм навчання. Широко застосовуються: аналіз життєвих проблемних ситуацій, дискусії, виконуються різноманітні письмові завдання (опис, самоаналіз, формування пропозицій), розробляються проекти, портфоліо тощо [5]. Практикуються методи спостереження, розмірковування, осмислення, узагальнення, що сприяє інтелектуальному й емоційному розвитку студентів. У навчальній діяльності активно використовуються електронні засоби комунікації, мережева модель навчання, дистанційне навчання (дистанційні програми, масові відкриті онлайн курси, вебінари, семінари, консультації, іспити тощо). Технологія розвитку критичного мислення сприяє формуванню в майбутніх фахівців умінь і навичок науково-дослідницької роботи.

В умовах зростаючих вимог до якості освітнього процесу ми вважаємо, що вкрай важливою є проблема активізації аналітичної діяльності майбутніх учителів. На нашу думку, для розвитку критичного мислення в студентів необхідна така організація навчальної роботи, яка буде спрямована на стимулювання осмислення матеріалу та формування власних суджень і вироблення самостійних підходів до вирішення різних наукових проблем. У ході впровадження технології критичного мислення в навчальний процес вважаємо за доцільне

використовувати стратегію «лекція – семінар». Така стратегія дозволить організувати більш активну роботу студентів з лекційним матеріалом: виділити та відрефлексувати найбільш значущі для них фрагменти лекції; піддати аналізу й оцінити наявні альтернативні погляди на обговорювану проблему.

У країнах Данії та Норвегії домінує інтегрована практична модель, використання якої утвердилося і стабілізувалось як результат творчих дискусій скандинавських науковців щодо функціонування двох попередніх – спеціалізованої практичної та інтегрованої дослідницької. Порівняльний аналіз цих моделей дав підставу науковцям зробити висновок про раціональність їх об'єднання (на основі позитивних ознак кожної) в єдину інтегровану практичну освітню модель [5]. Важливе значення у реалізації інтегрованої моделі підготовки педагогів відіграє технологія розвитку критичного мислення.

Цінним та ефективним, на нашу думку, є метод розроблення індивідуальних проєктів. Зараз, наприклад, досить популярні та часто обговорюються фахівцями проблеми, пов'язані з підготовкою майбутніх учителів до екологічного виховання та формування у них природничої компетентності. Природнича компетентність – це здатність самостійно здобувати та поглиблювати знання з природознавства, уміння застосувати їх у повсякденній діяльності, на основі чого формуються природничі цінності та розвивається екологічна свідомість та культура. Майбутній учитель, в якого сформована природнича компетентність, володіє фундаментальними знаннями про навколишнє середовище, знає психолого-педагогічні особливості дітей та враховує їх в освітньому процесі; досконало володіє основними методами, прийомами, формами роботи з дітьми під час вивчення природничих дисциплін; здатен методично грамотно сформувати цілісний образ природи у дітей; здійснює пошук шляхів подолання екологічної кризи, бере участь у природоохоронних акціях.

Варто зазначити, що ця проблема в Скандинавських країнах має не тільки методолого-екологічний, а й загальногуманітарний сенс. Як показує практика, під час її вирішення результативним є використання технології критичного мислення у освітньому середовищі. Так, у процесі фахової підготовки майбутнім учителям пропонується викласти все, що вони чули або читали з актуальної екологічної проблеми, які джерела інформації використовували. Головне при цьому – почути від них власні думки на рахунок відповідної проблеми. Студентам рекомендують добирати матеріал за темою, ретельно зважувати всі думки «за» і «проти» для того, щоб у результаті сформувати і обґрунтувати власний погляд на проблему. Навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований і зацікавлений обмін ідеями, вчить студентів з'ясовувати причиново-наслідкові зв'язки, приймати комплексні рішення, аргументувати і відстоювати власні погляди і позиції.

Вважаємо, що подібний спосіб засвоєння матеріалу має велику цінність, оскільки він привчає майбутніх фахівців до самостійного пошуку інформації, її критичного аналізу та осмислення, що у підсумку дає можливість студентам представити свої власні незалежні судження про проблему і можливі шляхи її вирішення. Майбутні педагоги вчать працювати усвідомлено, самостійно, рефлексивно, ухвалювати професійні рішення; відбувається розвиток їхніх критичних, творчих здібностей, уміння аналізувати професійну діяльність.

Висновки. Таким чином, великого значення в контексті сьогодення набуває формування життєвої та професійної компетентності сучасного педагога засобами інноваційних технологій і активних методів навчання, до яких належить і технологія розвитку критичного мислення. Освіта XXI століття має системно й цілеспрямовано розвивати критичне мислення як невід'ємну умову формування компетентного фахівця. Здатність критично мислити є досить цінним умінням для сучасного педагога, вимушеного постійно перебувати в контактах із суспільними явищами. Розвиток критичного мислення є підготовкою майбутніх учителів до професійного життя, де вміння і навички приймати відповідальні рішення в кризових ситуаціях стають необхідними атрибутами успішного функціонування соціуму.

Одним зі засобів удосконалення підготовки педагогів може стати творче використання позитивного досвіду Данії та Норвегії, в якому нами виокремлено таке: складання програм навчання, їх відповідність динаміці суспільних потреб, реалізація принципу

студентоцентризму в навчанні, удосконалення спілкування у системі «викладач – студент» на широких демократичних засадах, використання у навчальному процесі інноваційних технологій, зокрема технології розвитку критичного мислення, практична спрямованість підготовки з урахуванням зарубіжного досвіду.

У світлі сучасних змін у системі педагогічної освіти України доцільним є вивчення досвіду європейських країн стосовно підготовки педагогічних працівників для нової української школи. Потребує подальшого дослідження проблема впровадження в українську освітню систему позитивного досвіду Данії та Норвегії щодо використання технології проблемного навчання у процесі формування природничої компетентності майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження. *Історія в школах України*. 2017. № 9–10. С. 3–11.
2. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2011. № 1. С. 20–24.
3. Києнко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів. *Вища освіта України*. 2014. № 4. С. 109–113.
4. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение, 2011. 223 с.
5. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. Москва: Просвещение, 2002. 328 с.
6. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 290 с.
7. Семілетко В. І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 1996. 162 с.
8. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище. *Історія та правознавство*. 2008. № 33. С. 4–9.
9. Подольская Е. А. Мышление критическое. *Глоссарий современного образования* / под общ. ред. Е. Ю. Усик; сост.: Астахова В. И. и др. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков: Изд-во НУА, 2014. 532 с.
10. Логвиненко Т. О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти Данії. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 1. С. 59–65.

USE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS: THE EXPERIENCE OF DENMARK AND NORWAY

Hrab Mariana

Post-Graduate Student, Lecturer at the Mukachevo Humanities-Pedagogical Institute
Mukachevo State University

Introduction. *The article is devoted to the problem of using the critical thinking development technology in the process of professional training of teachers.*

Purpose. *To reveal the peculiarities of using the critical thinking development technology in the preparation of future teachers of Denmark and Norway.*

Methods. *Theoretical analysis and generalization of psychological-pedagogical and scientific-methodical literature of Ukrainian and foreign scientists on the problem of research, pedagogical observation.*

Results. *The experience of foreign countries, in particular Denmark and Norway, has been analyzed. The author reveals the peculiarities of the critical thinking development technology of future teachers and describes ways of introduction this technology in the process of professional training of students. The main aspects of the problem of the critical thinking development have been analyzed. It has been found that training focused on the critical thinking development is an urgent problem of modern education. Attention is drawn to the fact that the critical thinking development technology gives the opportunity to get positive results in the formation of active mental activity of students. It allows to build an educational process based on scientifically valid patterns of interaction between personality and information, and is aimed at developing skills in working with information, the ability to analyze and apply it. The article describes the peculiarity of using the critical thinking*

development technology of future teachers in Denmark and Norway in the process of professional training. The problem of introducing the positive experiences of Denmark and Norway in the field of professional training of teachers in the Ukrainian education system requires further investigation.

Originality. *The author's vision of the peculiarities of using the critical thinking development technology of future teachers in Denmark and Norway in the process of professional training has been presented. It has been found that the «Integrated Practical Model» dominates in the countries of Denmark and Norway, the use of which was established and stabilized as a result of creative discussions of Scandinavian scientists about the functioning of the previous two – «specialized practice» and «integrated research». The comparative analysis of these models gave scientists a reason to conclude that it is rational to combine them (based on the positive features of each) into a single «integrated practical educational model». The critical thinking development technology plays an important role in the implementation of the integrated model of teacher training.*

Conclusion. *The critical thinking development of future teachers is one of the components of their training for professional life, where the ability and skills to make responsible decisions in crisis situations become necessary attributes of the successful functioning of society. In light of current changes in the system of pedagogical education in Ukraine, it is advisable to study the experience of Denmark and Norway in the training of teachers and developing their critical thinking.*

Key words: *critical thinking, future teachers, professional training, Denmark, Norway*

References

1. Terno S.O. (2017). *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia: dosvid eksperymentalnoho doslidzhennia* [Methods of development of critical thinking: experience of experimental research]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, 9-10, 3-11. [in Ukrainian].
2. Pukhovska L.P. (2011). *Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitykh systemakh* [Modern approaches to teacher professionalism in different educational systems]. *Shliakh osvity*, 1, 20-24. [in Ukrainian].
3. Kyienko-Romaniuk L.A. (2014). *Zarubizhna i natsionalna praktyka rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv i studentiv* [Foreign and national practice of developing critical thinking in students and students]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 109-113. [in Ukrainian].
4. Zair-Bek S.I., Mushtavinska, I.V. (2011). *Rozvytok krytychnoho myslennia na urotsi: Posibnyk dlia vchytelia* [Developing critical thinking in a lesson: A teacher's guide]. Moscow: Prosvita. 223. [in Ukrainian].
5. Lypkina A.I., Rybak L.A. (2002). *Krytychnist i samoostinka v navchalnii diialnosti* [Criticality and self-esteem in educational activities]. Moscow: Prosvita, 328. [in Ukrainian].
6. Roliak A.O. (2011). *Profesiina pidhotovka vchyteliv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Danii* : dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 [Teacher training at higher education institutions in Denmark. (Dissertation of the candidate of pedagogical sciences)]. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NANP Ukrainy, Kyiv, 290. [in Ukrainian].
7. Semiletko V.I. (1996). *Systema pidhotovky pedahohichnykh kadrov u Norvehii* : dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 [The system of teacher training in Norway. (Dissertation of the candidate of pedagogical sciences)]. *Luhanskyi derzh. pedahohichnyi in-t., Luhansk*, 162. [in Ukrainian].
8. Bakhanov K.O. (2008). *Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia yak psykholoho-pedahohichne yavyshe* [Technology for the development of critical thinking as a psychological and pedagogical phenomenon]. *Istoriia ta pravoznavstvo*, 33, 4-9. [in Ukrainian].
9. Podolska Ye.A. (2007). *Myslennia krytychne. Pid obshch.red. Ye.Iu. Usyk. Hlosarii suchasnoi osvity* [Critical thinking. In Ye.Yu. Usyk (Ed.), *Glossary of Contemporary Education*]. Kharkov: Vyd-vo NUA, 236. [in Ukrainian].
10. Lohvynenko T.O. (2010). *Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u systemi vyshchoi osvity Danii* [Features of vocational training of social workers in the higher education system of Denmark]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, 1, 59-65. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 15.12.2020 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Луценко Г.В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.

Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.

Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 31.12.2020.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 21,39. Тираж 120 пр. Зам. №3337
Облік.-вид. арк. 18,38. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Надруковано: Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка.
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

