

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: 67,92

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-45-14-259

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 1 (45), 2021

Issue 1 (45), 2021

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

Глухів – 2021

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 1 (45), 2021

Issue 1 (45), 2021

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 14 від 28.04.2021 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 14 from April 28, 2021).

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:

<p>ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>EDITOR-IN-CHIEF: HRYPORI LUTSENKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor, the head of General education and education management <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF VASYL KOVALCHUK, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>Executive Secretary: IRYNA KHOLIAYKO, Candidate of Philological sciences, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ: БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент <i>(Інститут професійно-технічної освіти НАПН України)</i></p>	<p>MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD: LIUDMYLA BAZYL, Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor <i>(Instytut Profesijno – Tekhnichnoyi Osvity Natsional'noyi Akademiyi Pedagogichnykh Nauk Ukrayiny, Ukraine)</i></p>
<p>БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>HALYNA BUTENKO, Physical Education and Sport sciences candidate <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент <i>(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)</i></p>	<p>OKSANA HOLIUK, Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor <i>(Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)</i></p>	<p>ANDRII KOVALCHUK, Candidate of Physical Education and Sport sciences <i>(Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>NATALIA KUHAJ, Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>ANATOLI KUZMINSKIY, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУРОК ВІРА ПАНАСІВНА, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>VIRA KUROK, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)</i></p>	<p>YEVHEN LODATKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)</i></p>
<p>ЛУЦЕНКО ГАЛИНА ВАСИЛІВНА, доктор педагогічних наук, доцент, <i>(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)</i></p>	<p>HALYNA LUTSENKO Pedagogical sciences doctor, assistant professor <i>Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)</i></p>
<p>ЯЛАНСЬКА СВІТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор <i>(Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна)</i></p>	<p>SVITLANA YALANSKA, Doctor of Psychological sciences, candidate of Pedagogical sciences, professor <i>(Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>Eray EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey / Афьон Коджетене, Туреччина)</i></p>	<p>Eray EGMİR, PhD, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey)</i></p>
<p>Ümit YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)</i></p>	<p>Ümit YILDIZ, PhD, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey)</i></p>

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Кононко О. Л.** ОСОБИСТІСНА ПОЗИЦІЯ: СУТЬ, ТИПОЛОГІЯ, РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 14
- Вергун А. Р., Ягело С. П., Олексюк О. Б.** ПРОТИДІЯ АКАДЕМІЧНОМУ ПЛАГІАТУ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО..... 25
- Сожоконь О. А., Донець О. В., Шостак Є. Ю.** НЕПЕРЕРВНА ІНТЕГРАЦІЯ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 34
- Барджадзе Р. В.** ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФЕНОМЕНУ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ..... 41

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Кузнецова Г. П., Панасенко А. В.** ФОНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ У СИСТЕМІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... 48
- Марчук О. О.** ВИХОВНИЙ КОНТЕНТ ЩЕДРІВОК ТА КОЛЯДОК ХІХ СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ ЕТНОПЕДАГОГІКИ 59
- Цимбал-Слатвінська С. В., Бабій І. В.** ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО КРИТЕРІЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 65
- Зозуляк-Случик Р. В.** ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ РИС ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 73
- Васильєва О. М.** АВТОРСЬКИЙ РОБОЧИЙ ЗОШИТ ІЗ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАКАЛАВРІВ-АГРАРІЇВ 80
- Курок Р. О.** СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ 89
- Новікова О. О., Валькова Г. В.** ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 98
- Вознюк А. А.** ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 105
- Мимренко О. С.** ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ..... 114

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Курок В. П., Хоруженко Т. А. РЕТРОСПЕКТИВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	124
Вільчковська А. Е. МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЛЬСЬКИХ ШКІЛ У 70–80-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ	132
Гоголь Н. В. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ПРОГРАМОВОМУ І НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПЕРІОДУ РАДЯНСЬКИХ ІДЕОЛОГЕМ (1950–1990 РР.)	140
Швардак М. В. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	151

Розділ 4

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Кузьмінський А. І. ГУМАНІТАРНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРЕФІГУРАТИВНОЇ ОСВІТИ	162
Мандрагеля В. А. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ ТА ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ: СВІТОВИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ	170
Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	179
Заплатинський В. М. ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ БЕЗПЕКОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	189
Росновський М. Г., Чумаченко О. А. ПІДГОТОВКА РОБІТНИЧИХ КАДРІВ ДЛЯ ФЕРМЕРСЬКИХ ГОСПОДАРСТВ УКРАЇНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	198
Єрмоленко А. Б. СУЧАСНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	205
Царьова Є. С. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ П(ПТ)О СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	213
Уклеїна Л. А. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА	222
Гаврилов І. П. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЯК ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ	230
Заїка А. О. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	239
Сорока В. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ	250

РЕЦЕНЗІЇ

Мілютіна О. К. РЕЦЕНЗІЯ НА ВИДАННЯ: ЛАВРИЧЕНКО Н. М. ПІЗНАВАТИ І РОЗВИВАТИ ОБДАРОВАНІСТЬ: МОНОГРАФІЯ. КИЇВ: ФЕНІКС, 2021. 352 С..... 258

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Kononko O. PERSONAL POSITION: ESSENCE, TYPOLOGY, DEVELOPMENT OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS	14
Verhun A., Yahelo S., Oleksiuk O. ACADEMIC PLAGIARISM COUNTERACTION AS A COMPONENT OF THE STRATEGY OF ACADEMIC INTEGRITY IN DANYLO HALYTSKYI LVIV NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY	25
Sohokon O., Donets O., Shostak Ye. CONTINUOUS INTEGRATION IN APPLICATION OF HEALTH-CARE TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING	34
Barjadze R. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THE PHENOMENON OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	41

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Kuznetsova H., Panasenko A. PHONOLOGICAL ASPECTS OF UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE BILINGUAL LEARNING SYSTEM	48
Marchuk O. EDUCATIONAL CONTENT OF THE XIX CENTURY CHRISTMAS CAROLS IN THE CONTEXT OF ETHNOPEDAGOGY	59
Tsybmal-Slatvinska S. Babii I., PREPARATION OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES USING THE INFORMATION AND COMPETENCE CRITERION.....	65
Zozuliak-Sluchyk R. PROFESSIONAL TRAITS SHAPING AS THE BASIS OF COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIEL OF SOCIAL WORK	73
Vasylieva O. AUTHOR'S WORKBOOK ON PSYCHOLOGY AS AN INNOVATIVE DIDACTIC TOOL FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCIES BUILDING OF BACHELORS-AGRARIANS.....	80
Kurok R. DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL STAFF LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES.....	89
Novikova O., Valkova H. FORMATION OF EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS.....	98
Vozniuk A. CIVIC EDUCATION AS A FACTOR OF PRE-SCHOOL CHILD PERSONALITY DEVELOPMENT.....	105
Mymrenko O. PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL WORKERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE INTERCURSE PERIOD	114

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

- Kurok V. Khoruzhenko T.** RETROSPECTIVE OF ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE AT HLUKHIV TEACHER TRAINING INSTITUTE: METHODOLOGICAL ASPECT..... 124
- Vilchkovska A.** MUSICAL EDUCATION OF POLISH STUDENTS IN THE 70-80'S OF THE XX CENTURY 132
- Hohol N.** CULTUROLOGICAL BASES OF THE SCHOOL LITERARY EDUCATION CONTENT IN THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE SOVIET IDEOLOGIES PERIOD (1950–1990)..... 140
- Shvardak M.** ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE APPLICATION OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT TECHNOLOGIES 151

CHAPTER 4

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

Kuzminsky A. HUMANITIES AND EXISTENCE DISCOURSE OF DEVELOPMENT NATIONAL PREFIGURATIVE EDUCATION	162
Mandrahelia V. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A PANDEMIC AND DIGITALIZATION: WORLD EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES	170
Poiasok T., Bespartochna O. TECHNOLOGY OF BUILDING PROGNOSTIC COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	179
Zaplatynskyi V. EXPEDIENCE OF FORMATION OF SAFETY RELATED COMPETENCIES USING IMITATION TECHNOLOGIES	189
Rosnovskyi M., Chumachenko O. TRAINING OF WORKERS FOR FARMS IN UKRAINE: PEDAGOGICAL ASPECT	198
Yermolenko A. MODERN MODEL OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING	205
Tsarova E. VOCATIONAL INSTRUCTORS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL (TRAINING) EDUCATION IN THE SERVICE-SECTOR IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS	213
Ukleina L. IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ADMINISTRATORS OF BUSINESS SECTOR	222
Havrylov I. BUILDING RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TRAINING INSTRUCTORS ACCORDING TO THE PRESENT-DAY NEEDS	230
Zaika A. PECULIARITIES OF INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION IN DISTANCE	239
Soroka V. TEACHERS' PEDAGOGICAL SKILLS IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION	250

REVIEWS

Miliutina O. PUBLICATION REVIEW: LAVRYCHENKO N. ACKNOWLEDGING AND DEVELOPING GIFTEDNESS: A MONOGRAPH. KYIV: PHOENIX, 2021. 352 P..... 258

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378.147:373.5.011.3-051(045)

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-45-14-25

ОСОБИСТІСНА ПОЗИЦІЯ: СУТЬ, ТИПОЛОГІЯ, РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кононко Олена Леонтіївна

докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри дошкільної освіти

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

e-mail: kononko11@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-2815-6261

Розкрито суть поняття «особистісна позиція», що кваліфікується як система ціннісних ставлень студента до себе, педагогічної діяльності та дітей дошкільного віку. Зазначено, що особистісна позиція виступає важливою складовою компетентності випускника закладу вищої освіти. Визначено критерії, показники та типи особистісної позиції студентської молоді: духовно-рефлексивний, персоналізовано-конструктивний, споживацько-прагматичний, антагоністично-деструктивний і споглядально-ухильний. Схарактеризовано особливості розвитку свідомості та поведінки представників кожного типу, визначено особливості поєднання у них виду світогляду та спрямованості активності. Запропоновано авторську модель ефективного розвитку особистісної позиції майбутніх спеціалістів дошкільної освіти, важливими компонентами якої є принципи, психолого-педагогічні умови, методи й форми роботи..

Ключові слова: життєва позиція, особистість, суб'єкт, світогляд, особистісна позиція майбутнього фахівця дошкільної освіти, авторська типологія, психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Постановка проблеми. Століття техніки поступається місцем століттю людини, техногенна цивілізація – антропогенній цивілізації XXI ст. Це зумовлює стратегію національної педагогічної освіти, спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Останньому належить уміло орієнтуватися в плинному соціокультурному просторі, компетентно розв'язувати актуальні життєві й освітні задачі. Це актуалізує необхідність оновлення змісту, форм і методів роботи зі студентською молоддю, плекання духовно розвиненої, культурної, творчої особистості з цілісним ноосферним світоглядом й власною позицією. Як зазначає В. Сластьонін, *особистісна позиція майбутнього педагога має стати органічною частиною його професійної діяльності* [10].

Актуальність проблеми розвитку в студентській молоді особистісної позиції обумовлена: недостатнім технологічним забезпеченням процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності; недооцінкою ролі особистісної позиції у формуванні життєвої компетентності випускника ЗВО; спрямованістю освітнього процесу переважно на повідомлення студентам готової інформації, оснащення певною сумою знань та вмій (ЗУНів); неадекватністю структури освітнього процесу запитам сучасної особистості; радше декларованістю, ніж реалізованістю особистісно орієнтованої моделі організації освітнього процесу; слабкістю міжпредметних зв'язків; відривом змісту навчального матеріалу від реалій сучасного життя, яке швидко змінюється; домінуванням часткового замість цілісного підходу до освіти майбутніх фахівців; відсутністю належної уваги до індивідуальних історій їхнього життя, особистого досвіду, права на власний вибір та точку зору; нестачею в студентів можливостей для побудови власних освітніх траєкторій.

Сьогодні на часі проблема *суб'єктного розвитку особистості педагога, розроблення теоретико-методичних основ формування особистості майбутнього фахівця як суб'єкта*

професійно-педагогічної діяльності. На жаль, до сьогодні науковцями розглядаються переважно окремі аспекти підготовки студентів до самостійної професійної діяльності; увага концентрується не стільки на особистісній, скільки на професійній складовій готовності випускника ЗВО. Незважаючи на існування ґрунтовного доробку провідних вітчизняних та зарубіжних фахівців із проблеми особистості, слід констатувати брак досліджень, спрямованих на визначення феноменології особистісної позиції майбутнього педагога взагалі, фахівця дошкільної освіти зокрема. Це і обумовило вибір нами теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на те, що «особистісна позиція» є похідною від понять «особистість» і «позиція», доцільно уточнити зміст і структуру кожного, визначити, чим відрізняються між собою поняття «позиція особистості» й «особистісна позиція», схарактеризувати підходи провідних розробників до проблеми цінностей і смислів.

Існує безліч визначень особистості, зокрема: особистість – сукупність суспільних відносин, що реалізуються у різноманітних діяльностях (О. Леонтьєв); людина, вплетена у множинні відносини зі світом, епіцентр змін буття (С. Рубінштейн); активний і відповідальний суб'єкт життя, який регулює його і розв'язує суперечності (К. Абульханова-Славська); індивід як член суспільства, в якому інтегровані соціально значущі риси (І. Кон); суб'єкт суспільної поведінки і комунікації (Б. Ананьєв); суспільний індивідуум, суб'єкт пізнання і перетворення світу (А. Петровський); людина як носій свідомості (К. Платонов); сукупність індивідуальних особливостей, які визначають своєрідне ставлення людини до себе та навколишнього світу (Ю. Щербатих); вища інстанція, що координує діяльність і поведінку; соціальне обличчя людини, що самовизначається, певним чином ставиться до світу та себе; інструмент самотворення (Т. Титаренко).

З огляду на домінування в наведених визначеннях уваги до соціального аспекту розвитку особистості видається слушною думка О. Асмолова щодо важливості дослідження *індивідуальності*. Автор підкреслює: в процесі свого розвитку особистість усе більше вибудовує, перетворює саму себе та навколишню дійсність. Відомий фахівець зазначає: специфіка особистості як індивідуальності проявляється в її особистісних виборах, прийнятті самостійних рішень, в *активній життєвій позиції*, яку вона утворює своїми вчинками. О. Асмолов наголошує на тому, що шлях розвитку індивідуальності – це шлях нарощення особистістю своїх внесків у власне життя, життя інших людей, життя суспільства та своєї країни [1, с. 95].

Варто констатувати: у цілому провідні фахівці акцентують увагу на таких важливих проявах особистості, як самостійна поведінка, здатність відповідально самовизначатися, прагнення реалізувати свій потенціал, сформованість системи ціннісних орієнтацій, єдність індивідуального і соціального начал. Це слугує підґрунтям для вироблення авторського тлумачення поняття «особистість», яким оперуємо в дослідженні.

Чимало філософів, психологів і педагогів відобразили у своїх дослідженнях й інший важливий для нас феномен – «позиція». Означена категорія найчастіше позиціонується у двох основних смислах: як система ставлень і статус у соціальній групі. Зокрема, за визначенням В. Войтка, позиція є комплексною характеристикою особистості, її діяльності, ставлень і вчинків. Позиція особистості, на думку автора, відбиває стійку усвідомлену сукупність ставлень людини до себе та довкілля, виявляється через систему установок, мотивів, цілей, цінностей, якими вона керується у своїй діяльності. Позиція виражає суть соціально значущих рис особистості, характеризує її як активного суб'єкта життєдіяльності [8, с. 128].

Доцільним видається визначення позиції П. Горностаєм. Кваліфікуючи, як і більшість інших фахівців, позицію як систему ставлень, автор підкреслює важливість оцінки особистістю себе та навколишньої дійсності, яка базується на її досвіді, моральних принципах, переконаннях. П. Горностаєв зазначає: позиція не лише передбачає оцінювання речей і явищ, а й демонструє ставлення особистості до них, фіксує їх соціальну значущість і особистісний смисл. Автор наголошує: стійка позиція засвідчує особистісну зрілість, нестійка – незрілість. Позиція характеризує активне, діяльне ставлення до дійсності, прагнення особистості впливати на події та людей [9, с. 89].

Проблема формування позиції як сукупності ставлень особистості до себе та навколишньої дійсності розв'язується науковцями переважно в контексті діяльнісного, суб'єктного і акмеологічного підходів. При цьому висвітлюються такі аспекти проблеми, як: життєва позиція (К. Абульханова-Славська, С. Бонкало, О. Лішин та ін.); суб'єктна позиція (Ю. Блінова, О. Кереміді, О. Лук'янов та ін.); внутрішня позиція (Л. Божович, В. Лукіна та ін.); ціннісно-смыслова позиція (О. Ващинін та ін.); творча позиція (К. Кабанов, Н. Козирева та ін.); моральна та гуманістична позиція (О. Кашкарова, В. Паніна, Н. Федорова та ін.); професійна позиція (С. Буднікова, О. Соколовська, В. Співаковський, О. Тихонова та ін.); світоглядна позиція (О. Боголюбов, В. Сластьонін, В. Шинкарук).

Заслужують на увагу праці вітчизняних та зарубіжних фахівців із проблеми професійно-особистісного становлення студентської молоді, формування в неї особистісно-професійної позиції. Це відображено в працях Ю. Блінової, О. Євдокимова, В. Слободчикова, Г. Скотнікової та інших фахівців. Оперуючи поняттям «педагогічна позиція», В. Слободчиков кваліфікує її як особистісно-професійну, в якій виділяє дві субпозиції: педагога-викладача і педагога-вихователя. У першому випадку педагог працює зі студентом як із суб'єктом навчального процесу, у другому – з молодою людиною як особистістю. Вказаний фахівець підкреслює: саме процес розвитку позиції виступає можливим і бажаним результатом професійної освіти педагога як вихователя. До визначальних компонентів готовності педагога як вихователя В. Слободчиков відносить: усвідомлення свого місця і професійних можливостей у певній соціокультурній та освітній ситуації, сформованість внутрішніх передумов подальшого професійного й особистісного зростання [11].

Питання розвитку цінностей, формування в молоді ціннісних орієнтацій відображено в дослідженнях І. Афанасьєвої, М. Бердяєва, Є. Бондаревської, В. Василенка, Б. Гершунського, І. Захарченка, О. Здравомислова, Д. Леонтєва, Є. Шиянова та інших розробників означеної проблеми. У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу концепція Є. Бондаревської, згідно з якою виховання є процесом педагогічної допомоги особистості в розвитку її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення. Для цього, на думку автора, потрібний простір свободи, в якому вона може автономізуватися, обирати, оцінювати, приймати самостійні рішення, формуватися як суб'єкт власного душевного життя. Фахівець розглядає виховання, з одного боку, як цілеспрямовану діяльність педагога зі створення умов для *саморозвитку особистості*, з іншого – як *сходження особистості до цінностей, смислів*, набуття необхідних якостей для формування життєвої позиції. Тобто основним елементом особистісно орієнтованого підходу, на думку автора, є **особистісне зростання, окультурення суб'єктів освітнього процесу** [3].

Одним із провідних у нашому дослідженні слугувало положення Ю. Блінової стосовно суб'єктної позиції молоді та визначення її ролі в педагогічній діяльності. Автор кваліфікує суб'єктну позицію як *цілісну систему вироблених особистістю способів активної реалізації системи ціннісних ставлень до себе та інших суб'єктів професійної діяльності*. Ю. Блінова підкреслює: ця система постійно розвивається, є новоутворенням у структурі особистості педагога на етапі його самоактуалізації, сприяє продуктивному здійсненню ним професійної діяльності [2].

Констатуємо, що поняття «позиція» у більшості праць провідних фахівців кваліфікується як відносно стійка система ставлень індивіда до різних сторін дійсності і до власної особистості, яка активно розвивається у часі-просторі життя молодої людини. О. Соколовська вважає позицію свого роду «категоріальним містком» між діяльністю, ставленням, спрямованістю, особистістю. Вона актуалізує важливість для формування позиції таких понять, як «готовність» і «успіх» [12].

На жаль, поняття «особистісна позиція» є предметом уваги лише окремих фахівців. Аспект особистісного зростання розглядається більшістю науковців як частка інтегрованих понять, зокрема «особистісно-професійна позиція», або компонента всіх зазначених вище понять. До того ж поняття «позиція особистості» і «особистісна позиція» використовуються як синоніми. Звернемося до праць, в яких зазначені поняття є провідними.

Особистісну позицію М. Лаптева визначає як стійку систему ставлень людини до дійсності в цілому або до окремих її сфер, яка проявляється у відповідній поведінці. У такій інтерпретації визначення позиції та особистісної позиції виявляються ідентичними, а останнє – позбавленим своєї специфіки. Водночас заслуговує на увагу теза автора, що позиція особистості характеризується своєю спрямованістю, активністю, відповідальним вибором життєвих цілей та засобів їх досягнення [6].

У довіднику Г. та О. Коджаспирових позиція особистості тлумачиться як складна, стійка система *ставлень, установок і мотивів*, якими особистість керується у своїй діяльності, *цілей і цінностей*, на які вона спрямована. Під особистістю автори розуміють соціального суб'єкта, який вільно й відповідально визначає свою позицію в соціумі [5].

На думку Т. Лучкіної, особистісна позиція – це життєва позиція людини, яка свідомо спрямована на зміни й перетворення умов життя відповідно до її переконань, поглядів і совісті. Ми вважаємо неправомірним зведення автором особистісної позиції до життєвої: перша вужча за своїм масштабом за всеохопну другу. Якщо у понятті «особистісна позиція» йдеться про індивідуальну форму самореалізації соціальної істоти, то в «життєвій позиції» – про «людину» в усіх її іпостасях. І не лише у соціальному аспекті.

Видається цікавою характеристика вказаним вище автором проявів активності життєвої позиції. Як зазначає Т. Лучкіна, вона проявляється у тому, наскільки особистість *моделює і конструює себе і своє життя* щодо: життєвих обставин й об'єктивної реальності; самореалізації й особистісного зростання; відповідальності за події особистого і суспільного життя. Фахівець уточнює: стосовно кожного із зазначених векторів йдеться про здатність розв'язувати суперечності й конфлікти; актуалізацію внутрішнього потенціалу, критичне перероблення соціального й особистісного досвіду, визначення і розвиток стратегії життя; уміння контролювати себе і реальні ситуації, впливати на перебіг подій та адаптацію до нових умов життя. До особливої якості особистісної позиції Т. Лучкіна відносить суб'єктність [7].

О. Воробйова зазначає, що основою становлення суб'єктності як провідної характеристики особистісної позиції студента є компетентнісний підхід, а зростання питомої ваги самостійних видів роботи студентської молоді є необхідною умовою прогресивного розвитку її особистості, пізнавальної активності та креативності як базової якості. Автор характеризує суб'єктну позицію як особистісний і професійний саморозвиток студента і розглядає крізь призму гармонійної взаємодії із зовнішнім і внутрішнім особистісним середовищем [4].

Схарактеризовані вище підходи фахівців слугували базовими для вироблення авторського визначення поняття «особистісна позиція».

Мета статті: визначити зміст, структуру та критерії оцінювання особистісної позиції, схарактеризувати типи її сформованості в майбутніх фахівців дошкільної освіти, представити авторську модель ефективного розвитку досліджуваного феномену.

Виклад основних матеріалів. Теоретико-методичними засадами дослідження виступають: *суб'єктний підхід* (К. Абульханова-Славська, О. Брушлинський, В. Татенко, С. Рубінштейн), що розглядає особистість як діяльного суб'єкта життєдіяльності, здатного до саморозвитку; *системний підхід* (В. Ганзен, В. Кузьмін, Б. Ломов), який дозволяє кваліфікувати особистісну позицію як цілісний і складний феномен; *аксіологічний підхід* (Б. Додонов, В. Сластьонін, П. Щедровицький), у центрі уваги якого особистість як вища суспільна цінність; цінність як соціокультурне явище, включене у ціннісні відносини.

У дослідженні оперуємо авторською інтерпретацією категорії «*особистість*», під якою розуміємо *студента як активного суб'єкта зі своїми індивідуальними і соціальними властивостями, який усвідомлює сенс буття, відповідально самовизначається серед інших, регулює та свідомо вибудовує своє особистісне й професійне життя, ціннісно ставиться до себе, до оточуючих людей і професійної діяльності, актуалізує свій потенціал, конструктивно діє, проявляє креативність, прагне самовдосконалення*.

Центральним поняттям дослідження є «*особистісна позиція*», яким, на відміну від «*позиції особистості*», фіксується важливість інтенції – активної спрямованості особистості на

мету, підкреслюється важливість внутрішнього світу суб'єкта життєдіяльності, актуалізується значення його наміру, цільової установки на досягнення результатів. **Особистісну позицію** кваліфікуємо як *систему ціннісних ставлень особистості до себе, професійної діяльності та дітей дошкільного віку, яка засвідчується балансом її індивідуального і соціального начал, здатністю до самодетермінації, єдністю сучасного світогляду і культурних моделей поведінки, продуктивністю життєдіяльності*. Їх визначено основними критеріями оцінювання особистісної позиції як складного феномену. Критерії та показники конкретизовано у табл. 1.

Таблиця 1

Критерії та показники розвитку в майбутніх фахівців дошкільної освіти особистісної позиції

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИКИ
<i>Баланс індивідуальних і соціальних потреб</i>	Потреба у самовираженні й творчій самореалізації. Людяне ставлення до оточуючих; прагнення до справедливості, конструктивної взаємодії, розв'язання конфліктів у мирний спосіб. Усвідомлення своєї схожості й несхожості з іншими, спроможність обґрунтувати і відстояти власну точку зору, виявити довіру своїм можливостям та почуття власної гідності. Адекватна «Я-концепція», духовно орієнтований індивідуальний та соціальний досвід.
<i>Самодетермінація</i>	Уміння відповідально самовизначатися серед інших, здійснювати самостійні вибори, приймати власні рішення, розраховувати на свої сили, довіряти особистому досвіду, цінувати себе; самоорганізовуватися; з власної ініціативи регулювати діяльність і соціальну поведінку; репрезентувати досягнення іншим, підтримувати себе у складних ситуаціях, чинити опір руйнівному тиску, конструктивно впливати на оточуючих, вчиняти гуманно, виявляти чуйність; самовдосконалюватися впродовж життя.
<i>Сучасний світогляд</i>	Оптимістичне світобачення, свідоме ставлення до життя; роздуми про сенс людського та власного буття; ноосферне мислення, розуміння зв'язку людини із Всесвітом, природою, суспільством. Наукові знання про сучасний світ та своє місце в ньому, цілісна реалістична картина світу; стійкі інтереси й динамічні переконання; відкритість новій інформації.
<i>Культурні моделі поведінки</i>	Орієнтація поведінки на вищі духовні цінності – добро, істину, красу, совість, сенс життя тощо; усвідомлення своїх прав і обов'язків, прагнення їх реалізувати; знання й врахування меж соціально схвалюваної й прийнятної поведінки, утримання – від неприйнятної; дотримання норм культури в особистому і професійному житті, у спілкуванні, під час дозвілленої діяльності, у мовленні, зовнішньому вигляді, побуті.
<i>Продуктивність життєдіяльності</i>	<i>Об'єктивні показники:</i> реалізація особистісного потенціалу; кількість та соціальна вага досягнень у професійній діяльності, особистісному зростанні, життєвих здобутках, новоутвореннях дошкільників. Оптимальне співвідношення особистих зусиль, витраченого часу та якісно-кількісних показників кінцевих результатів, здатність до рефлексії. Переважання досвіду успішної діяльності над невдалою. <i>Суб'єктивні показники:</i> задоволеність життям, собою як особистістю і професіоналом, педагогічною діяльністю, досягненнями вихованців дошкільного віку.

Базуючись на вказаних критеріях й показниках та враховуючи модальність, інтенсивність й стабільність їх прояву у різних сферах життя та видах діяльності, ми розробили авторську типологію особистісної позиції майбутніх фахівців дошкільної освіти. У табл. 2 схарактеризовано особливості розвитку свідомості й поведінки представників кожного з визначених типів.

Таблиця 2

Характеристика типів особистісної позиції майбутніх фахівців дошкільної освіти

Тип особистісної позиції	Характеристика свідомості і поведінки
<i>Духовно-рефлексивний</i>	Орієнтується на вищі духовні цінності, виявляє інтерес до проблем планетарного масштабу – екології Землі, благополуччя людства, країни, міста, ЗВО. Збалансовані індивідуальні (досягнення успіху, творче самовираження, повноцінна реалізація особистісного потенціалу, власна гідність) і соціальні потреби (високий соціальний статус, конструктивна співпраця і спілкування, людяність, совісність). Характеризується активною за формою гуманною за змістом життєвою позицією.

	<p>Незалежна у судженнях, відкрита для нової інформації, надає перевагу, новим, складним справам. Самостійно долає труднощі, регулює власну поведінку, рефлексує з приводу діяльності, вчинків, досягнень. Характеризується цілісною адекватною науковою картиною світу, ноосферним світоглядом, динамічними переконаннями та ідеалами, широким колом інтересів. Порівнює себе сьогоденню з собою минулою, не порівнює себе з іншими. Світобачення оптимістичне, емоційно врівноважена. Використовує культурні моделі поведінки по відношенню до всіх у звичних та стресових ситуаціях. Досягає здебільшого високих якісно-кількісних результатів життєдіяльності, докладає для цього особистих зусиль. Самооцінка адекватна, аргументована. Відчуває задоволеність особистим та професійним життям. <i>Життєве кредо: «Життя – школа самовдосконалення, набуття вмінь жити у згоді з собою та у злагоді з довкіллям!»</i></p>
<p>Персоналізовано-конструктивний</p>	<p>Індивідуальні та соціальні потреби добре розвинені. Світогляд науковий, переконання визначені й сталі, картина світу адекватна, хоча й надміру персоналізована. Діє переважно конструктивно, прагне досягти успіху, реалізувати свої здібності, посісти високий соціальний статус, бути лідером у певній соціальній групі. Комунікативна, проте намагається виділитися, відчути себе важливою фігурою, бути предметом уваги і захоплення, спілкуватися з авторитетними людьми, отримувати від них схвалення. Мотивує дії особистими потребами та соціальним значенням виконуваної роботи. Діє самостійно, під час зіткнення з перешкодами на шляху до мети звертається по допомогу. Заради перемоги, виграшу, досягнення успіху може вдатися до хитрощів, компромісних угод, обіцянок. Поведінка здебільшого морально орієнтована, але не позбавлена елемента змагальності. Культурні моделі поведінки використовує здебільшого у відносинах з авторитетними людьми та друзями; під час взаємодії з конкурентами. може вдатися до соціально небажаних її форм. Схильна порівнювати власні досягнення з результатами оточуючих, прагне високих стандартів якості. Самооцінка й домагання дещо завищені. Продуктивність життя вельми висока. Оцінює вкладені у досягнення особисті зусилля, новизну і складність завдання, витрачений час, характеристики кінцевих продуктів, судження авторитетних людей. В цілому життям задоволена, водночас прагне більшого. <i>Життєве кредо: «Життя – арена презентації «Я», реалізації своїх можливостей, досягнення успіху!»</i></p>
<p>Споживацько-прагматичний</p>	<p>Прагне задовольнити насамперед свої біологічні потреби (у якісних продуктах харчування, їжі, повноцінному відпочинку) та реалізувати побутові інтереси (досягти матеріального статку, мати високу заробітну платню, квартиру великої площі у престижному районі, автомобіль іноземного виробництва). Використовує тих, хто може задовольнити ці потреби (родичів, чоловіка). Конформіст, заради вигоди пристосовується до життєвої ситуації, підкоряється лідерам, намагається увійти до них у довіру, бути зручною, приємною, корисною. Ролі «пристосованки», «утриманки», «накопичувача» виправдовує життєвою доцільністю. Духовних, індивідуальних та соціальних домагань не має, не прагне виділитися з-поміж інших, не змагається, не конфліктує, встановлює контакти ситуативно й обачливо. Інфантильна, уникає необхідності брати на себе відповідальність за когось чи щось, ризикувати. Орієнтується на зовнішні вимоги, задовольняється посередніми результатами діяльності. Діє обережно, невпевнено, легко звертається по допомогу. Характеризується спрощеною картиною світу й буденним світоглядом. Самооцінка нестійка, залежить від думки інших. Продуктивність життєдіяльності вельми низька, задоволеність ним нестабільна. <i>Життєве кредо: «Життя – простір для насолоди. Задоволення первинних потреб робить нас щасливими!»</i></p>
<p>Антагоністично-деструктивний</p>	<p>Характеризується дисбалансом індивідуальних і соціальних потреб, домагається авторитету тиском на оточуючих, ігноруванням загальноприйнятих норм і правил поведінки, створенням «правил для себе» та вузького кола прибічників. Світовідчуття песимістичне, картина світу деформована, ставлення до людей недовірливе, підозріле, скептичне. Тривожна, напружена, знервована, емоційно нестабільна. Поводиться незалежно, демонстративно, самовпевнено. Приховує свої страхи і відчуття безпомічності у складних ситуаціях войовничою стратегією поведінки. Демонструє свою зневагу до слабших, до невдач; зловтішається з їхнього неуспіху, применшує соціальну вагу успішних досягнень інших. Культура поведінки низька, деструктивні її форми переважають над конструктивними. Часто створює конфлікти, провокує інших, не вміє домовлятися, порушує домовленості і заборони. Упевнена у доцільності й правомірності власних агресивних дій, насильницьких вчинків, принизливих і образливих висловлювань. Самооцінка неадекватна, нестійка, суперечлива. Міжособистісні зв'язки нестабільні, дисгармонійні, обмежувальні для</p>

	партнера. Може бути залежною від різного роду допінгу. Руйнівний характер взаємодії зі світом негативно позначається на продуктивності життєдіяльності: успіхи у навчанні невисокі, особистісний розвиток – поза увагою, друзів бракує, сімейне життя не склалося. Незадоволена життям, оточенням, собою. <i>Життєве кредо: «Життя – арена боротьби. На ній перемагає сильніший!»</i>
Споглядально - ухильний	Індивідуальні потреби домінують над соціальними. Інтелектуальна особа з активним внутрішнім життям і вельми пасивними зовнішніми проявами. Характеризується теоретичним світоглядом, орієнтується на моральні цінності, має широке коло інтересів, відкрита інноваціям, занурена у себе. Картина світу цілісна, науково обґрунтована, проте недостатньо реалістична. Принципова, діє згідно зі своїми особистісними цінностями. Багато розмірковує, оцінює проблеми з різних боків, продукує оригінальні ідеї, успішно розв'язує складні задачі. Незалежна, довіряє собі більше, ніж іншим людям, добре розвинений самоконтроль і саморегуляція. Не контролює інших і сама прагне свободи від зовнішнього контролю. Малопомітна в групі однолітків, доброзичлива, має визначене коло друзів, у соціальній групі виступає генератором ідей та джерелом натхнення. Часто усамітнюється, не розкриває себе повністю, не розповідає про те, що приховує. Віддана і надійна у стосунках з близькими людьми, відсторонена у взаєминах із незнайомими та несимпатичними їй людьми. Поводиться культурно, в екстрених ситуаціях допомагає іншим. Самооцінка адекватна. Інтереси пов'язані радше з розв'язанням проблем, ніж із людьми. Рефлексія, довіра оточенню й навички практичної взаємодії розвинені недостатньо. Продуктивність життя вельми висока: навчається добре, часто досягає успіху, виявляє креативність. Задоволена життям і собою. <i>Життєве кредо: «Якщо оточуючий світ не відповідає моїм цінностям, я створюю свій внутрішній світ та наповнюю його смыслом!»</i>

Аналіз співвідношення *світогляду* і *поведінки*, теоретичної й практичної складових ставлення майбутніх фахівців до світу та самих себе засвідчив таке їх поєднання у представників кожного з п'яти схарактеризованих у таблиці типів особистісної позиції:

- *духовно-рефлексивний: ноосферний світогляд + створювальна поведінка;*
- *персоналізовано-конструктивний: науковий світогляд + еґо-та-соціоцентрична поведінка;*
- *споживацько-прагматичний: буденний світогляд + конформістська поведінка;*
- *антагоністично-деструктивний: буденний світогляд + войовнича поведінка;*
- *споглядально-ухильний: теоретичний світогляд + практична обмеженість.*

За нашими даними, в академічній групі ЗВО представників духовно -рефлексивного типу налічується близько 10 %, персоналізовано-конструктивного – 30 %, споживацько-прагматичного – 40 %, антагоністично-деструктивного – 15 %, споглядально-ухильного – 5 %. Таким чином, переважна більшість майбутніх фахівців дошкільної освіти має проблеми в особистісному розвитку, а отже, і у типі особистісної позиції. До основних проблем особистісного розвитку майбутніх фахівців означеної категорії варто віднести: невпевненість поведінки, боязнь ризиків, неадекватна та невизначена самооцінка, залежність суджень про себе від оцінок авторитетних інших, неефективність у критичних ситуаціях, вузькість інтересів, нереалістична картина світу, обмежений світогляд, песимістичне світобачення, невизначеність життєвих перспектив, незадоволеність життям.

По суті йдеться про неповноцінне проживання більшістю майбутніх фахівців дошкільної освіти своєї життєдіяльності, нереалізованість свого особистісного потенціалу. Вказаний стан речей актуалізує необхідність визначення, з одного боку, його причин, з іншого – розроблення педагогічних умов та методів оптимізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток у майбутніх фахівців дошкільної освіти особистісної позиції в процесі їх навчання у ЗВО. Психолого-педагогічними умовами забезпечення ефективності вказаного напряму роботи у дослідженні визначено:

- *Розвиток у студентської молоді ціннісного ставлення до себе, почуття власної гідності.*
- *Вправлення майбутніх фахівців в уміннях довіряти особистісному досвіду, підтримувати себе у стресових ситуаціях, виявляти креативність та емоційну врівноваженість.*

- *Моделювання змісту освіти на гуманістичних засадах, гармонійне поєднання в процесі його реалізації індивідуальних та колективних форм роботи.*
- *Забезпечення балансу творчо-продуктивної, ціннісно-сислової та духовної складових у викладанні дисциплін гуманітарного циклу.*

Реалізація комплексу означених психолого-педагогічних умов передбачає диференційовану роботу з майбутніми фахівцями дошкільної освіти та викладачами дисциплін гуманітарного циклу. Вона спрямовується на формування в студентів адекватної «Я-концепції», на осучаснення змісту та технологій викладання дисциплін гуманітарного циклу, на посилення уваги до духовно орієнтованої системи ціннісних орієнтацій студентської молоді. Кожний із означених напрямів експериментальної роботи потребує використання адекватних методів і форм роботи з майбутніми фахівцями дошкільної освіти. До найбільш ефективних віднесено: моделювання проблемних ситуацій, творчі завдання, метод проєктів, ділові ігри та тренінги.

На рис. 1 представлено авторську модель ефективного розвитку в майбутніх фахівців дошкільної освіти активної за формою та конструктивної за змістом особистісної позиції.

Добираючи методи, форми, прийоми оптимізації освітньої діяльності, важливо гармонійно поєднувати організацію впливів на свідомість студентів з вправління останніх в ефективній поведінці у стресових та невизначених ситуаціях. Зусилля слід спрямовувати одночасно на увесь комплекс ціннісних ставлень майбутніх фахівців – до самих себе, до професійної педагогічної діяльності та дітей дошкільного віку (вихованців). Адже ним засвідчується зрілість особистісної позиції студента.

Упровадження у педагогічну практику схарактеризованої вище структурно-функціональної моделі оптимізує процес розвитку особистісної позиції майбутніх фахівців дошкільної освіти, приверне увагу освітян до цієї важливої, комплексної і недостатньо розробленої проблеми, актуалізує її як важливий показник компетентності випускника ЗВО.

Висновки. Встановлено, що проблемі розвитку особистісної позиції майбутніх фахівців дошкільної освіти у вітчизняній психології та педагогіці приділено недостатньо уваги. Вона здебільшого розглядається в контексті розвитку особистості та професійної підготовки педагогічних кадрів. Бракує праць, предметом уваги яких виступає безпосередньо характеристика особистісної позиції як складний феномен. Під особистісною позицією розуміється система позитивних і конструктивних ставлень студента до себе, до професійної діяльності та вихованців дошкільного віку, яка засвідчується здатністю орієнтуватися на них як на пріоритетні цінності, почуватися активним суб'єктом власної життєдіяльності, реалізовувати свій особистісний потенціал, відповідально самовизначатися і творчо самореалізовуватися. Представлено авторську типологію особистісної позиції, до складу якої увійшли п'ять основних типів: духовно-рефлексивний, персоналізовано-конструктивний, споживацько-прагматичний, антагоністично-деструктивний та споглядально-ухильний. Психолого-педагогічними умовами оптимізації освітнього процесу у ЗВО визначено: розвиток у студентської молоді ціннісного ставлення до себе, почуття власної гідності; вправління майбутніх фахівців в уміннях довіряти особистісному досвіду, підтримувати себе у стресових ситуаціях, виявляти креативність та емоційну врівноваженість; моделювання змісту освіти на гуманістичних засадах, гармонійне поєднання в процесі його реалізації індивідуальних та колективних форм роботи; забезпечення балансу творчо-продуктивної, ціннісно-сислової та духовної складових у викладанні дисциплін гуманітарного циклу.

Перспективними напрямками подальшої роботи з розвитку особистісної позиції майбутніх спеціалістів дошкільної освіти є розширення географії проведення діагностичних процедур, збагачення інструментарію з розвитку сучасного світогляду та гуманної поведінки даної категорії педагогів, розроблення методичного забезпечення означених аспектів роботи.

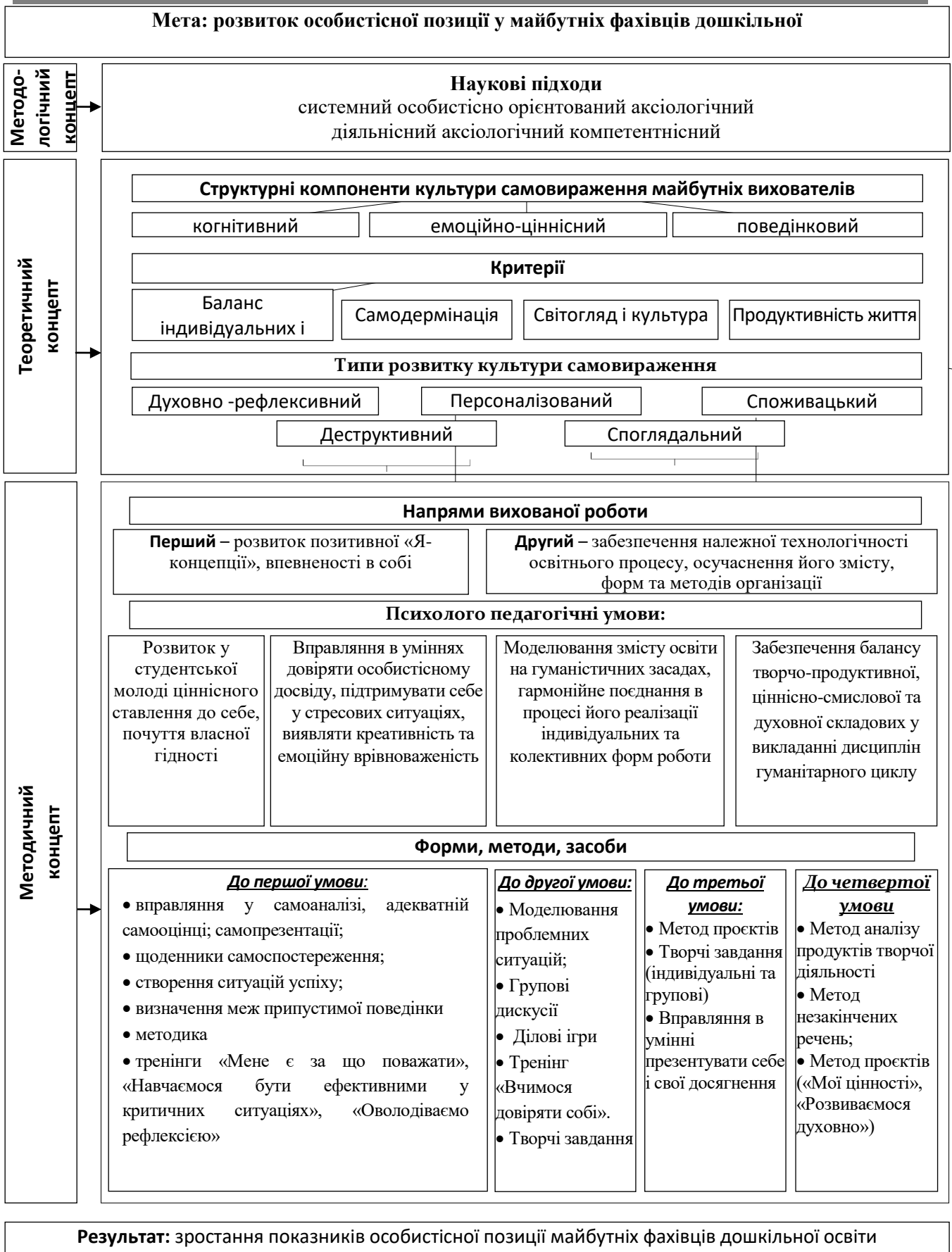


Рис. 1. Структурно-функціональна модель оптимізації процесу розвитку особистісної позиції майбутніх фахівців дошкільної освіти у ЗВО

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва.: Изд-во Моск. ун-та, 1964. 105 с.
2. Блинова Ю. Л., Блинова В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: монография. Казань, 2009. 222 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей. Москва; Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. 558 с.
4. Воробьева А. Е. Сущность понятия «личностная позиция» и ее характеристика. *Евразийский Союз Ученых ЕСУ. Психологические науки*. 2015. С. 1–2.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2000. 176 с.
6. Лаптева М. Д. Позиция в структуре профессионального общения (в контексте переподготовки социальных работников): дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1999. 216 с.
7. Лучкина Т. В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе. *Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2009. № 6. С. 90–98.
8. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
9. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренкло. Київ: Рута, 2001. 320 с.
10. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для вузов / под ред. В. А. Слостенина. 9-е изд. Москва: Академия, 2008. 566 с.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособ. для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
12. Соколовская О. К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе: дисс. ... психол. наук. Ярославль, 2010. 197 с.

PERSONAL POSITION: ESSENCE, TYPOLOGY, DEVELOPMENT OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

Kononko Olena

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Preschool Education Department
Nizhyn Mykola Gogol State University

Introduction. *The issue of personal position and its development of future specialists of preschool education is relevant for several reasons: the lack of Ukrainian and foreign theoretical and experimental research in this area; the significance of the personal component for assessing competence as an integral characteristic of HEI graduate; the predominance of attention of scientists and educators to the professional readiness of future professionals in comparison with personal; lack of methodological tools for the implementation of a holistic approach to the development of personal position as a complex phenomenon. The article presents the following aspects of solving this scientific issue: the content and structure of the leading category is clarified, criteria and indicators for assessing personal position are developed, and the author's model of its development in a free economic zone is proposed.*

Purpose. *The purpose of the article is to theoretically substantiate the phenomenon of personal position, to characterize the measures of assessing the degree and nature of its development, to present the author's typology of personal position of future preschool education specialist.*

Methods: *analysis and generalization of data of philosophical and psychological-pedagogical literature; theoretical modeling to build an experimental structural and functional research model; questionnaires, creating problem situations, creative tasks, business games, project methodology.*

Results. *The main results of the study include: a) theoretical substantiation of the problem of development of future preschool education personal position – a system of values to themselves, professional activities, preschoolers, as evidenced by the ability to self-determine in society, creatively and socially acceptable self-expression, appropriate organization, to reflect achievements and mistakes, make expedient adjustments, achieve success; b) development of criteria for assessing the personal position of future preschool education specialists, the main of which were: the balance of individual and social needs, self-determination, modern worldview, cultural patterns of behavior, productivity; c) creation of the author's typology of personal position, which included: spiritual-*

reflexive, personalized-constructive, consumer-pragmatic, antagonistic-destructive and contemplative-evasive; d) the author's structural and functional model of optimization of the educational process in the free economic zone, aimed at developing the personal position of future preschool education specialists; e) determination of a set of psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the process of training future professionals in this area: the development of students' values, self-esteem; training of future specialists in the ability to trust personal experience, to support themselves in stressful situations, to show creativity and emotional balance; modeling the content of education on humanistic principles, harmonious combination in the process of its implementation of individual and collective forms of work; ensuring the balance of creative-productive, value-semantic and spiritual components in the teaching humanitarian disciplines.

Originality. *The study determined the criteria for assessing the types of personal position of future preschool education specialists and indicators of each of them; the author's typology was created and the worldview and behavior models of representatives of each type are characterized; the structural-functional model of optimization of educational process has been developed; the psychological and pedagogical conditions of optimization of educational process in HEI are substantiated; received key development of key research concepts, diagnostic tools and technology for personal development.*

Conclusions. *The urgency of the problem of development of personal position of future preschool education specialists is substantiated. This is a system of active in form and constructive in content attitudes of the student to himself, teaching and preschool children. The latter is evidenced by the ability to self-determination, self-organization, and acceptable forms of self-expression, creative self-realization, reflection, self-development and self-defense. Criteria for assessing the extent and nature of the personal position of student youth, which allow to characterize such manifestations of consciousness and behavior as the balance of individual and social needs, the ability to self-determination, modern outlook on life, its place in it, culture, productivity, of the five defined types of personal position is characterized by a different combination of worldview and direction of activity, the predominance of internal or external determinants of influence. The author's model of optimization of the process of development of the personal position of student youth actualizes the problem of self-actualization, determines the vectors and tools of its solution. The developed structural and functional model is aimed at creating a creative environment in the institution of higher education, ensuring the balance of basic and new information, the formation of students' conscious attitude to life, the chosen profession, to themselves and preschoolers.*

Key words: *life position, personality, subject, worldview, personal position of the future specialist of preschool education, author's typology, psychological and pedagogical conditions of optimization of educational process in the institution of higher education.*

References

1. Asmolov A. G. (1964). Lichnost kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Personality as a subject of psychological research]. Moscow: Publishing house of Moscow University. [in Russian].
2. Blinova Yu. L., Blinova V. L. (2009). Psikhologicheskie osnovy samopoznaniya i samorazvitiya [Psychological foundations of self-knowledge and self-development]. Kazan. [in Russian].
3. Bondarevskaya E. V. & Kulnevich S. V. (1999). Pedagogika: lichnost v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya: Ucheb. posobie: Dlya studentov sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij, slushatelej IPK, uchitelej [Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education: Textbook. allowance: For students of environments. and higher. ped. study. institutions, IPK students, teachers]. Rostov-on-Don: TC «Teacher». [in Russian].
4. Vorobeva A. E. (2015). Sushhnost ponyatiya «lichnostnaya pozicziya» i ee kharakteristika [The essence of the concept of «personal position» and its characteristics]. Psikhologicheskie nauki, 1-2. [in Russian].
5. Kodzhaspirova G. M. & Kodzhaspirov A. Yu. (2000). Pedagogicheskij slovar: Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. Zavedenij [Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogical Dictionary: For students. higher. and Wednesday ped. study. institutions]. Moscow: Publishing Center «Academy». [in Russian].
6. Lapteva M. D. (1999). Pozicziya v strukture professional'nogo obshheniya (v kontekste perepodgotovki soczialnykh rabotnikov) [Position in the structure of professional communication (in the context of retraining of social workers)]. (Candidate's theses). Moscow. [in Russian].
7. Luchkina T. V. (2009). Professionalno-lichnostnaya pozicziya molodogo uchitelya v sovremennoj shkole [Professional and personal position of a young teacher in a modern school]. Uchyonye zapiski ZabGU. Professionalnoe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya, (6), 90-98. [in Russian].

8. Voitko V. I. (Ed.). *Psykholohichniy slovnyk [Psychological vocabulary]*. Kiev: Vyshcha shkola, (1082), 216. [in Ukrainian].
9. Hornostai P. P., Tytarenko T. M. (Ed.). (2001). *Psykholohiia osobystosti: Slovnyk-dovidnyk [Psychology of specialness: Dictionnaire-dovidnik]*. Kiev: Ruta. [in Ukrainian].
10. Slastenin V. A., Isaev I. F. & Shiyanov E. N. (2008). *Pedagogika: uchebnik dlya VUZov [Pedagogy: a textbook for universities]* (9th ed.), Moscow: Academy. [in Russian].
11. Slobodchikov V. I. & Isaev E.I. (1995). *Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu subektivnosti: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity: a textbook for universities]*. Moscow: School-Press. [in Russian].
12. Sokolovskaya O. K. (2010). *Stanovlenie professionalnoj poziczii studenta-psikhologa v proces se obucheniya v vuze [Formation of a professional position of a student-psycho-scientist in the process of studying at a university]*. (Candidate's theses). Yaroslavl. [in Russian].

Отримано редакцією 25.02.2021 р.

УДК. 378 + 174) : (347. 77 + 347. 77. 028. 4) (477. 83)
DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-45-25-33

ПРОТИДІЯ АКАДЕМІЧНОМУ ПЛАГІАТУ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЇ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО

Вергун Андрій Романович

доктор медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, старший інспектор наукового відділу, відповідальний за антиплагіатну експертизу наукових і навчально-методичних праць, лікар-хірург вищої категорії

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

e-mail: plagi@mail@meta.ua

ORCID ID: 0000-0002-7521-3241

Researcher ID: G-3998-2019

Ягело Світлана Петрівна

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства, вчений секретар

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

e-mail: syagelo@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9990-1022

Олексюк Ольга Богданівна

кандидат медичних наук, асистент кафедри громадського здоров'я ФПДО

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

e-mail: olga.oleksiuk@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6150-9033

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми плагіату в контексті академічної доброчесності. Описано пріоритетні напрями та механізми імплементації деяких наукових етичних принципів, заходи щодо формування навичок soft skills (гнучких навичок) при проведенні наукових досліджень у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, принципи функціонування первинної технічної експертизи, антиплагіатне програмне забезпечення та протидію фальсифікаціям відповідно до Кодексу академічної етики, інших нормативних документів та положень. Охарактеризовано шляхи попередження та протидії плагіату, імплементації принципів етики академічних взаємовідносин.

Ключові слова: академічна доброчесність, антиплагіатні заходи, експертиза наукових праць, програмне забезпечення.

Постановка проблеми. В умовах сучасного стану університетської освіти України принципи академічної культури та доброчесності найчастіше сприймаються як щось абстрактне та модне, необхідний для європейської інтеграції освіти постулат [2; 4; 6; 10; 26; 28]. Академічна доброчесність у світоглядно-ціннісній площині у таких випадках зводиться до правил роботи з інформацією, недопущення плагіату та фальсифікацій [7; 8; 18; 26]. На жаль, у нашій країні мають місце такі явища, як фальсифікації, плагіат та академічний плагіат, що

негативно впливають на різні сфери, включаючи освітню, наукову та дослідницьку [4; 7–11; 17]. Утвердження принципів академічної культури та доброчесності в навчальних закладах є необхідною передумовою розбудови сильної громадянської культури в суспільстві [1; 7; 17; 26–29]. Процес формування компетентностей із позицій академічно доброчесної поведінки [10–13] дослідниками розглядається неоднозначно і різнобічно [14; 18–21], є «візитною» картою освітньої та наукової діяльності [1–3; 12–14; 17], детермінує створення середовища нульової терпимості до порушень академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин [1; 4; 104 11; 13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вища школа як своєрідна модель колективного співіснування є періодом становлення і формування цінностей, установок і моделі поведінки, котрі визначатимуть місце працівника у суспільстві [1–3; 11; 13; 17–19]. Етичні кодекси та положення про протидію академічному плагіату [10–13] створюються на основі рекомендацій Асоціації Європейських університетів щодо відкритого доступу до наукової інформації (2008 р.) та інших міжнародних асоціацій [1–4; 10; 13; 15], що встановлюють діяльність працівників та студентів у контексті запобігання та виявлення фальсифікацій та встановлюють відповідальність за академічний плагіат [1; 10; 11; 15; 17–20]. Превентивні заходи здійснюються шляхом формування, видання та поширення методичних матеріалів із зазначенням вимог щодо належного оформлення посилань на використані у наукових і навчальних працях дані літератури [1–4; 10; 14], творчої роботи з первинними та вторинними інформаційними ресурсами та об'єктами інтелектуальної власності; розміщення на веб-сайтах періодичних видань університету правил академічної доброчесності [1; 4; 11–13, 15] щодо виконання наукових досліджень, рецензування публікацій [11; 13–16; 20–22]. Виявлення факту академічної недоброчесності у наукових роботах можливе на етапі рецензування та / або представлення вченому секретареві, в редакцію або для розгляду на вченій раді з метою рекомендації до друку [1–4] – для наукових та (або) навчально-методичних праць (монографія, підручник, навчальний посібник, стаття, тези, препринт тощо); на етапі розгляду на засіданні кафедри результатів наукових досліджень, що вимагають ухвалення кафедри [2–4; 7–10]; на етапі подання на перевірку кваліфікаційних робіт [11; 14]. Побуває також думка, що неможливо повноцінно перевірити наукову чи навчально-методичну працю на наявність неправомірних запозичень із усіх можливих інших текстів [4, 7–9; 12]; тому не можна достовірно гарантувати у тексті відсутність академічного плагіату [10; 13].

Формулювання мети статті. Метою статті є вдосконалення заходів протидії академічній недоброчесності та плагіату на основі аналізу чинного законодавства та положень Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького на основі досвіду антиплагіатної експертизи наукових та навчально-методичних праць.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнивши пункти законів України «Про вищу освіту» [6], «Про авторське право та суміжні права» [5], досвід міжнародних організацій [1–3; 15; 19–22; 27–29], статут та інші нормативні документи Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького [4; 11; 12] з позицій діяльнісного, системного, особистісного, компетентнісного підходів щодо проблеми [1; 2; 10; 11; 13; 15; 29] в контексті нашого дослідження, можемо стверджувати, що академічна доброчесність має структурну організацію і значною мірою базується на рівні сформованості інтелектуальних, проєктивних, аналітичних знань і вмінь [3; 4; 24]. На основі вищеописаних документів та нашого досвіду затверджено Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату [12]. Запропонована навчальна дисципліна для здобувачів «Академічна доброчесність і антиплагіат», яка інтегрована у складову дисципліни «Універсальні навички дослідника» та спрямована на здобуття аналітичних компетентностей, необхідних під час планування і виконання дисертаційного дослідження, набуття навичок soft skills (гнучких навичок) для забезпечення адекватної комунікації наукової спільноти [1–4; 13; 15, 21–26]. Предметом вивчення цієї дисципліни є аналіз чинного законодавства, можливостей технічних засобів [7; 9; 14; 16; 19; 20; 22; 23], медико-біологічних, клінічних, соціально-економічних та екологічних даних [3; 4; 7; 14–16] у контексті формування та порівняння

гіпотез, теорій та отриманих результатів з науковим доробком інших дослідників і наукових шкіл [21; 25–28], здійснення фахового аналізу інформації щодо можливого виникнення етичних порушень та конфліктів інтересів [7–10; 22–25; 29] у контексті забезпечення етики досліджень, організації та проведення навчального процесу, наукової та професійної діяльності для набуття практичних навичок, умінь та компетенцій щодо протидії проявам академічної недоброчесності, фальсифікаціям і плагіату [1–3; 24; 25; 28; 29].

Навичок *soft skills* (гнучких навичок) багато [1; 3; 15; 24], причому серед них є такі, які майже (або зовсім) не пов'язані між собою. Умовно *soft skills* можна розподілити на кілька груп. Комунікативні навички – це вміння домовлятися з іншими людьми, працювати в команді, аргументувати свою позицію [1; 3; 15; 26; 27]. Сюди ж належать лідерські якості та емоційний інтелект – здатність розуміти чужі почуття і контролювати свої. Навички самоорганізації, вміння ефективно організувати свою роботу і грамотно розпоряджатися часом. Сучасний світ є надзвичайно мінливим, тому кожен із нас усе частіше стикається з нестандартними завданнями, які вимагають креативності та нешаблонного підходу, уміння працювати з інформацією, шукати її, аналізувати, робити висновки, – сюди ж відносять комп'ютерну грамотність [2; 3; 8]. Стресостійкість, здатність справлятися зі стресами і зберігати працездатність є особливо важливими. Без високої стресостійкості неможливо довго і добре виконувати свою роботу [8; 23–27]. Упровадження навчальної дисципліни «Академічна доброчесність і антиплагіат» для підготовки фахівців – докторів філософії (PhD) [4] для здобуття навичок *soft skills* та *hard skills* (щодо опрацювання фахової літератури) [2; 3], адекватна антиплагіатна експертиза [7–9; 10–12; 14; 16–19] стимулюють зростання цінності наукових досягнень [10; 11; 13], соціальну та професійну мобільність науково-педагогічних працівників [1; 15], пошук нових партнерів для фінансування вищої освіти, посилення диверсифікації вищої освіти, детермінують нову структуру та постійне зростання цінності наукового знання та професійного досвіду [24–28]. Навички *soft skills*, на нашу думку, передбачають набуття дослідниками та працівниками медичного університету ряду компетентностей [4]. Перерахуємо їх. Застосування набутих теоретичних знань та практичних навичок і умінь на практиці (формулювання гіпотез; інформаційний пошук із застосуванням сучасних пошукових систем; оцінки закономірностей, зв'язків, взаємозалежностей). Застосування сучасних інформаційних технологій [2; 12; 14; 16–18; 19–23] у контексті ствердження фальсифікацій результатів досліджень, прогнозування імовірностей виникнення конфліктів інтересів та запобігання порушенням академічної доброчесності. Здатність до аналізу і синтезу наявної інформації (синтез інформації з різних джерел та предметів на основі базових прийомів, порівняння результатів дослідження з науковим доробком інших дослідників і наукових шкіл у контексті забезпечення та збереження адекватної наукової та професійної комунікації), результатів досліджень – в контексті доказової медицини [14; 18; 24] є необхідно для виявлення ознак плагіату, псевдонауковості та фальсифікацій [2–4; 9; 10; 13–15]. Взаємодія і здатність працювати в міждисциплінарній команді (вводити узагальнення, інтерпретацію та презентацію даних у наглядний зрозумілий спосіб) детермінує напрацювання варіантів управлінських рішень [20]. Дослідницькі навички і вміння аналізувати фахову літературу з позицій наукометрії, диференціювати нефахові, псевдонаукові та плагіатні публікації [2–4], створювати дизайн дослідження згідно з класичними етапами статистичного аналізу та основ формування доказовості в медичній практиці дозволяють прогнозувати імовірності конфліктів інтересів, запобігати та виявляти порушення академічної доброчесності [2; 4; 10; 11].

Функціонування антиплагіатної експертизи є неможливим без відповідного програмного забезпечення (ПЗ), яке незважаючи на подібність алгоритмів, має свої особливості, переваги та недоліки, особливості пошукової індексації, нюанси щодо зручності та доступності для практичного використання [2; 12; 14; 16–19]. При проведенні первинної антиплагіатної експертизи документ попередньо трансформується у формат *.txt* і перевіряється [2; 12; 22]. Пошук в інтернеті здійснюється декількома пошуковими системами [12; 14; 16; 23–25; 27–29]; візуалізується відсоток оригінальності тексту та список сайтів з відсотком збігу

у відповідному кольорі залежно від застосованих пошукових серверів [2; 12; 14; 16]. Сервіси для перевірки текстів на унікальність переважно працюють за подібними алгоритмами [16–22]. При виборі програмного забезпечення необхідно звертати увагу на адекватність індексації, здатність повноцінно підтримувати українську, російську та англійську мови [3; 9], зручність та доступність для використання [2; 12; 14]. Науковий керівник (науковий консультант) роботи, завідувач кафедри також має право здійснити попередній автоматизований аналіз роботи, звернувшись із електронною версією до відповідальної особи. Попереднє (первинне) виявлення плагіату в наукових, навчальних, науково-методичних працях, дисертаційних та кваліфікаційних роботах здійснюється шляхом експертного оцінювання (рецензування, відгуки керівників), використання комп'ютерних програм та вільнодоступних інтернет-ресурсів [14; 22; 24–27]. Для технічної підтримки перевірки наукових та навчальних праць на наявність академічного плагіату в методичних вказівках університету розміщується посилання на сервіси з первинної перевірки наукових праць на наявність плагіату [2; 12; 16; 29].

Встановлення загального відсотка унікальності текстів здійснюється із застосування ПЗ «Unicheck», «Plagiarism Detector Pro v. 10922», «Viper» [12]. Для проведення первинної перевірки дисертаційних робіт щодо виявлення академічного плагіату застосовується алгоритмічна логічна функціональна послідовність антиплагітної експертизи дисертацій та авторефератів з проведенням аналізу відсотка унікальності тексту методом шингла [14; 22; 25] з оптимізованими налаштуваннями параметрів глибокого пошуку [3; 9; 16] та глибокою перевіркою тексту ПЗ «Unicheck», «Plagiarism Detector Pro v. 1092» [2; 3; 10; 12] тощо з урахуванням методичних рекомендацій МОН України [10; 13], технічних аспектів оптимізації затрат часу та обсягу представленого на експертизу матеріалу [12; 14; 16–22]. Окрім того, проводиться перехресна (пороздільна) первинна перевірка розділів дисертаційних робіт та авторефератів дисертацій вільнодоступним ПЗ «AdvegoPlagiatus» та ліцензованим «AntiPlagiarism.NET» [14; 16].

Загалом за трьохрічний період (2018–2020 рр.) у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького здійснено первинну експертизу на наявність академічного плагіату 5535 наукових та навчально-методичних праць. Порушення академічної доброчесності до моменту затвердження до публікації констатовано у 611 працях (11,04 % загальної вибірки), що було підставою до їх відхилення. У 2020 році розпочато застосування сучаснішого програмного забезпечення: ПЗ «Unicheck», «Plagiarism Detector Pro» (рис. 1),

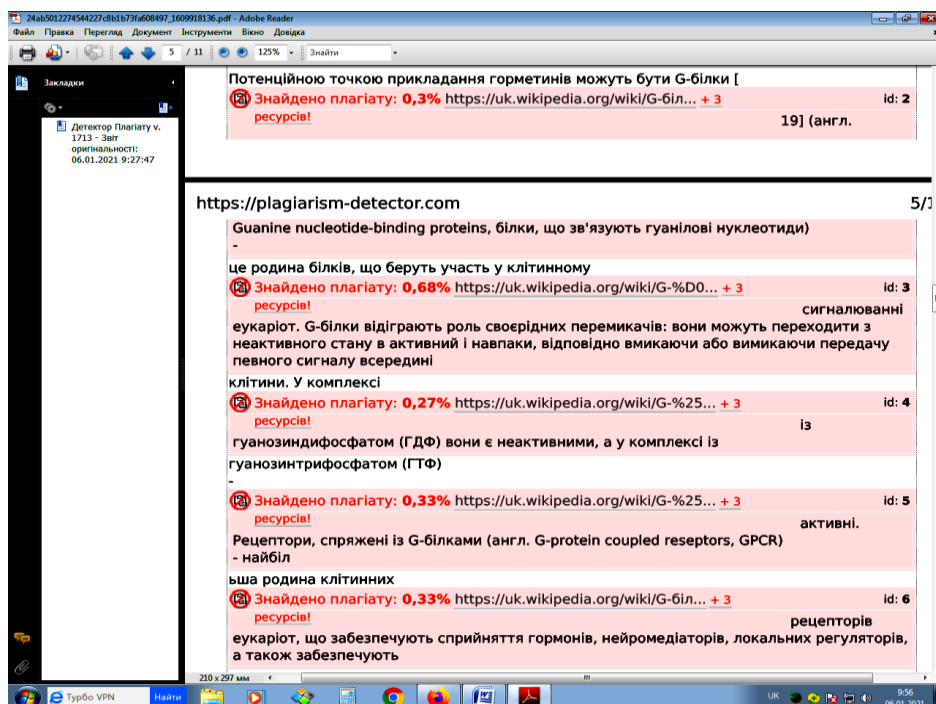


Рис. 1. Плагіатний текстовий «блок» у науковій статті, стверджений програмою «Plagiarism Detector Pro»; звіт подібності збережено у форматі .pdf.

яким проведено перевірку та перехресну експертизу 985 наукових публікацій. Відхилено та скеровано на доопрацювання 95 робіт (9,64 % річної субвибірки). Основними причинами відхилення статей на етапі рецензування та антиплагіатної експертизи (первинної, перехресної та повторної) були порушення правил цитування і наявність текстових реплікацій [2–4] (рис. 2).

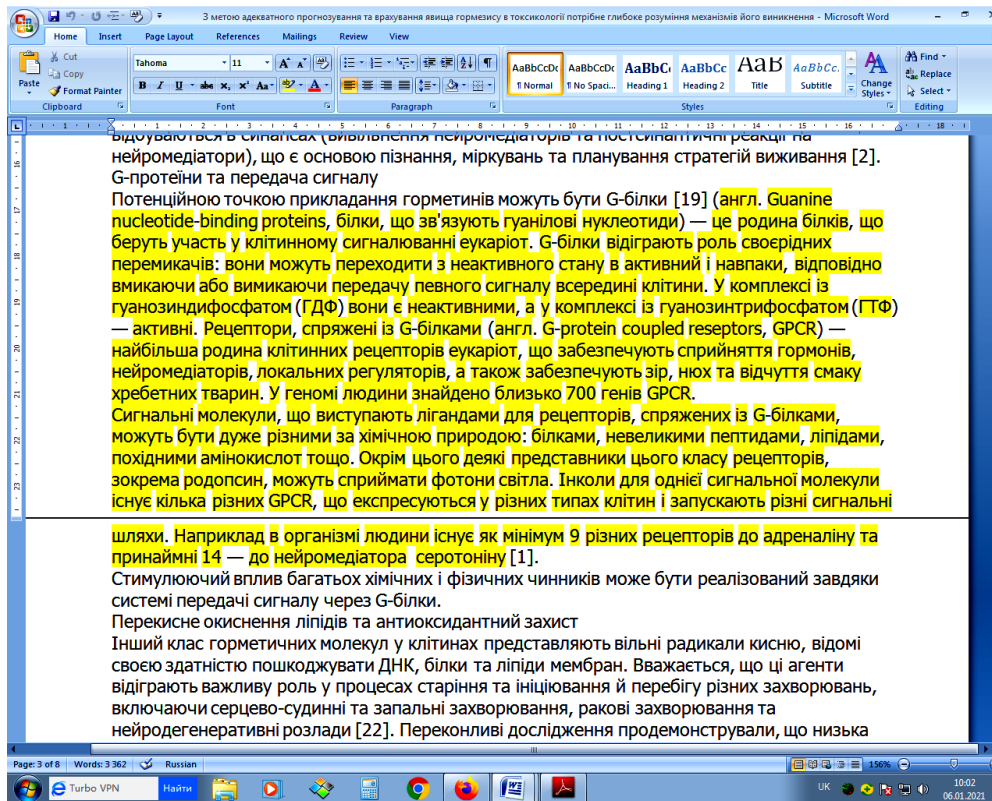


Рис. 2. Аналогічне виявлення текстової реплікації (плагіатний текстовий «блок») у науковій статті. Перехресна експертиза після апеляції. Візуалізовано вільнодоступною програмою «Advego Plagiatus 1.3.1.7»

Згідно з положенням про комісію з питань етики та академічної доброчесності у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького [11] ректорат і науковий відділ визначають та оптимізують процедуру розгляду справ щодо порушення Кодексу академічної етики та норм академічної доброчесності членами університетської спільноти, а також способи дисциплінарного впливу [4; 10–13]. Члени комісії працюють на громадських засадах. Склад комісії затверджується наказом ректора. До складу комісії входять: проректор з наукової роботи; відповідальний за антикорупцію в університеті; учений секретар разових спеціалізованих учених рад; відповідальний за первинну технічну антиплагіатну перевірку наукових, навчально-методичних праць і дисертаційних матеріалів; секретар комісії з питань етики наукових досліджень, експериментальних розробок і наукових творів; відповідальні за планові наукові теми; науковий керівник Товариства молодих вчених; голова Комісії із забезпечення гендерної рівності та протидії дискримінації; завідувач відділом науково-медичної інформації та інтелектуальної власності; юрист-консультант (керівник юридичного відділу Університету). До роботи комісії без права участі в голосуванні можуть бути залучені внутрішні чи зовнішні експерти з питань, що розглядаються, представник деканату (декан або заступник декана) особи, справу якої розглядається на засіданні. Члени комісії не можуть делегувати свої повноваження іншим особам [11].

Відповідальність за достовірність інформації про дотримання вимог академічної доброчесності здобувачем щодо атестації здобувачів, яка подається до вченої ради медичного університету, покладається на проректора з наукової роботи, відповідальної особи за забезпечення діяльності спеціалізованих вчених рад з присудження ступенів доктора філософії

та співробітника наукового відділу, відповідального за первинну автоматичну перевірку наукових текстів та дисертаційних матеріалів. У разі подання недостовірної інформації або виявлення плагіату процедура атестації здобувача призупиняється. Повторне подання документів допускається не швидше, ніж через шість місяців [4; 11; 12; 16]. Якщо науковець не погоджується з результатами автоматизованої перевірки на плагіат, йому надається можливість науково обґрунтувати свою позицію у вигляді апеляції. Експертне оцінювання наукових праць, включаючи антиплагіатну перевірку, на нашу думку, є важливою передумовою адекватності реалізації комплексних наукових тем та об'єктивізує загальну оцінку якості представлення результатів досліджень у фахових та інших наукових виданнях, включаючи, зокрема, дисертаційні роботи, монографії, навчально-методичні посібники, статті та тези доповідей.

Висновки.

1. Сервіси і програмне забезпечення для перевірки текстів на унікальність характеризуються зручністю для освоєння та доступністю для використання, переважно працюють за подібними алгоритмами; попереднє (первинне) виявлення плагіату в наукових, навчальних, науково-методичних працях, дисертаційних та кваліфікаційних роботах здійснюється шляхом експертної оцінки (рецензування, відгуки керівників), використання комп'ютерних програм з адекватною індексацією та пошуком, адекватною підтримкою української, російської та англійської мови та вільнодоступних інтернет-ресурсів.

2. Уніфікація контролю якості публікацій, діяльність комісії з питань етики та академічної доброчесності, впровадження навчальної дисципліни «Академічна доброчесність і антиплагіат» для підготовки фахівців – докторів філософії (PhD), адекватна антиплагіатна експертиза та рецензування, застосування ліцензійних програм «Unichek», «Plagiarism Detector Pro v. 1092», «Viper», «AntiPlagiarism.NET», вільнодоступного ПЗ «Advego Plagiatius», «ЕТХТ Антиплагіат» для встановлення відсотка унікальності тексту детермінують зростання цінності наукових досягнень, пошук нових партнерів для фінансування вищої освіти, диверсифікацію вищої освіти, нову структуру та постійне зростання цінності наукового знання та професійного досвіду.

Перспективи подальших досліджень. Зважаючи на те, що будь-який науковий текст практично неможливо повноцінно та гарантовано перевірити на наявність у ньому неналежних некоректних запозичень з усіх можливих інших текстів необхідне подальше тестування, дослідження, аналіз антиплагіатних програм у контексті валідності перевірки й оптимізації стратегій, алгоритмів перехресної перевірки наукових і навчально-методичних праць.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ: МП Леся, 2017. 464 с.
2. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. монографія / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. С. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
3. Вайнський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
4. Вергун А. Р. Академічна доброчесність та кодекс академічної етики: лекція з дисципліни «Академічна доброчесність і антиплагіат» підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – докторів філософії (PhD). 2020. URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/simple-file-list/Academ-dobrochesnist/dobrochesnist_lektsiya.pdf.
5. Про авторське право і суміжні права: станом на 25 червня 2007 р.: закон України. Верховна Рада України. Київ: Парлам. вид-во, 2007.
6. Верховна Рада України. Закон України «Про вищу освіту»: документ 1556-VII (28 груд. 2014, зі змінами 25 верес. 2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Григоренко А. Збирання доказової бази при порушенні права інтелектуальної власності в мережі Інтернет. *Інтелектуальна власність*. 2012. № 7. С. 10–12.
8. Ковальова А. Проблеми академічного плагіату та авторського права. *Спеціальні історичні дисципліни*. 2014. № 21. С. 61–71.
9. Лупаренко Л. А. Інструментарій виявлення плагіату в наукових роботах: аналіз програмних рішень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 40 (2). С. 151–169.

10. Міністерство освіти і науки України. Лист 23.10.2018 № 1/9-650 Керівникам закладів вищої освіти щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти. 2018. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/124272__124272.
11. Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. 2020 Лют. URL: <http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/08/polozhennya-pro-komisiyu-z-pitan-akad-dobrochesnosti.pdf>.
12. Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату в Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького. 2020 Лют. URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/03/nove_polozhennya_pro_ekspertizu_2020.pdf.
13. Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності / укл.: підкомісія 303 «Академічна доброчесність». 2016 р. 24 с.
14. Хобзей М. К., Вергун А. Р. Деякі аспекти первинної експертизи наукових праць на наявність академічного плагіату. |*Медична освіта*. 2016. № 3 (71). С. 102–105.
15. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.
16. Чоп'як В. В., Надрага О. Б., Вергун А. Р. Технічна експертиза наукових праць на наявність академічного плагіату. Львів: Вид-во ЛНМУ імені Данила Галицького, 2016. 49 с.
17. Шишка Р. Б. Плагіат та його прояви і небезпеки. *Часопис Київського університету права*. 2014. № 4. С. 170–176.
18. Anderson, M. S., Steneck, N. H. The problem of plagiarism. *Urologic Oncology: Seminars and Original Investigations*. 2011. 29, 1, 90–94.
19. Andreescu L. Self-plagiarism in academic publishing: the anatomy of a misnomer. *Sci Eng Ethics*. 2013. 19(3). P. 775–797. doi: 10.1007/s11948-012-9416-1.
20. Chang, C.-M., Chen, Y.-L., Huang, Y.-Y., Chou, C. Why do they become potential cyber-plagiarizers? Exploring the alternative thinking of copy-and-paste youth in Taiwan. *Computers & Education*. 2015. 87. P. 357–367.
21. Fahl Christian. Eidesstattliche Versicherung des Promovenden zur Bekämpfung des Plagiatsunwesens? *Zeitschrift für Rechtspolitik*. 2012. № 1. P. 7–11.
22. Hariharan Sh. Automatic Plagiarism Detection Using Similarity Analysis. *Int Arab J Inform Technology*. 2012. 4 (9). P. 322–326.
23. Kharat R., Chavan PM., Jadhav V., Rakibe K. Semantically Detecting Plagiarism for Research Papers. *Int J Engin Res Applicat (IJERA)*. 2013. 3 (3). P. 77–80.
24. Kim KJ, Jee Y-H, Lee DW, Shim M-S. Medical student plagiarism in problem-based learning courses. *Med Educ Online*. 2016. № 21 (1). P. 305–337. doi: 10.3402/meo.v21.30537. Collection 2016.
25. Li Y. Text-based plagiarism in scientific writing: what Chinese supervisors think about copying and how to reduce it in students' writing. *Sci Eng Ethics*. 2013. № 19(2). P. 569–583. doi: 10.1007/s11948-011-9342-7.
26. Martin, B. R. Whither research integrity? Plagiarism, self-plagiarism and coercive citation in an age of research assessment. *Research Policy*. 2013. № 42, 5. P. 1005–1014.
27. Mecca J. T., Gibson C., Giorgini V., Medeiros K. E., Mumford, M. D., Connelly S. Researcher Perspectives on Conflicts of Interest: A *Qualitative Analysis of Views from Academia*. *Science and Engineering Ethics*. 2015. 21, 4, P. 843–855.
28. Mohammed RAA, Shaaban OM, Mahran DG, Attellawy HN, Makhlof A, Albasri A. Plagiarism in medical scientific research. *J Taibah University Med Sci*. 2015. 10 (1). P. 6–11. doi.org/10.1016/j.jtumed.2015.01.007.
29. Pupovac V., Fanelli D. Scientists Admitting to Plagiarism: A Meta-analysis of Surveys. *Science and Engineering Ethics*. 2015. 21, 5. P. 1331–1352.

ACADEMIC PLAGIARISM COUNTERING AS A COMPONENT OF THE STRATEGY OF ACADEMIC INTEGRITY AT THE DANYLO HALYTSKYI LVIV NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY

Verhun Andrii

Doctor of Medical Sciences, Associate Professor of Family Medicine Department, Senior Inspector of Scientific Department, responsible for anti-plagiarism examination of Scientific and Education-Methodical Works,
Highest Category Surgeon

Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Yahelo Svitlana

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of Ukrainian Studies Department, Scientific Secretary
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Oleksiuk Olha

Candidate of Medical Sciences, Assistant of Public Health Department
Danylo Halytsky Lviv National Medical University

Introduction. *The article presents some priority mechanisms of implementation of scientific ethical principles, research soft skills formation at the Danylo Halytsky Lviv National Medical*

University, principles of primary technical expertise, anti-plagiarism software and prevention of falsifications in accordance of Statute, Academic Ethics Code and other rules and regulations.

Purpose. *The purposes of this study is to improve measures to prevent of academic integrity violations and identify academic plagiarism based on the basis of existing laws analysis and implementation of other rules and regulations at the Danylo Halytsky Lviv National Medical University, anti-plagiarism experience.*

Methods. *The methodological basis of the work is: the basic principles of academic integrity, scientificity, objectivity, academic ethics, prevention of plagiarism and falsifications. The analysis of some points of the Laws of Ukraine «On Higher Education», «On Copyright and Related Rights», the experience of some international organizations, orders and regulations of the university, measures to soft skills and develop of some academic integrity competencies at the Danylo Halytsky Lviv National Medical University from the pedagogical positions were conducted. The components of anti-plagiarism expertise are singled out. The complex analysis of the available software and its effectiveness from the cross-examination position is carried out.*

Results. *The article analyzes the current state of the issue of plagiarism in the context of academic integrity. The priority directions and mechanisms of implementation of some scientific ethical principles, measures of soft skills development in conducting scientific research at the at the Danylo Halytsky Lviv National Medical University, the principles of functioning of primary technical examination, anti-plagiarism software and countering falsifications in accordance with the Code of Academic Ethics and others normative documents and regulations are described. Ways to prevent and counteract plagiarism, implementation of the principles of ethics of academic relations are described.*

Conclusions. *It is concluded that the implementation of effective anti-plagiarism measures in the context of academic integrity is impossible without a complex prevention system and detection of unethical action, unification of publications quality control, wide full use of technical expertise with adequate licensing software, some recommendations from the Commission on Ethics and Academic Integrity.*

Key words: *academic integrity, anti-plagiarism actions, scientific works expertise, software.*

References

1. Andrushchenko V. P., Andrushchenko T. V., & V. L. Saveliev. (2017). *Konstytutsializatsiia osvithnoho prostoru Yevropy: aksiologichnyi vymir* [Constitutionalization of the Europe educational space: axiological dimension]. Kyiv: MP Lesia. [in Ukrainian].
2. Sorokina N. H., Artiukhov A. Ye. & Dehtiarova I. O. (Ed.). (2017). *Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymanna ta priorytety poshyrennia sered molodykh vchenykh.* [Academic integrity: problems of compliance and priorities for dissemination among young scientists], Dnipro: DRIDU NADU. [in Ukrainian].
3. Vazhynskiy S. E., Shcherbak T. I. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk* [Methods and organization of scientific research: textbook]. Sumy: Sum DPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].
4. Verhun A. R. (2020). *Akademichna dobrochesnist ta kodeks akademichnoi etyky: lektsiia z dystsypliny «Akademichna dobrochesnist i antyplahiat» pidhotovky fakhivtsiv tretoho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity – doktoriv filosofii (RhD)* [Academic integrity and the code of academic ethics: a lecture on «Academic integrity and anti-plagiarism» training of specialists of the third (educational and scientific) level of higher education - doctors of philosophy (PhD)]. URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/simple-file-list/Academ-dobrochesnist/dobrochesnist_lektsiya.pdf. [in Ukrainian].
5. *Pro avtorske pravo i sumizhni prava (Zakon Ukrainy)* [Law of Ukraine on copyright and related rights]. (June 25, 2007). Verkhovna Rada Ukrainy. Kyiv: Parlam. vyd-vo. [in Ukrainian].
6. *Pro vyshchu osvitu (Zakon Ukrainy)* [Law of Ukraine on Higher Education]. № 1556-VII. (December 28, 2014, as amended on September 25, 2020). Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Tex> [in Ukrainian].
7. Hryhorenko A. (2012). *Zbyrannia dokazovoi bazy pry porushenni prava intelektualnoi vlasnosti v merezhi Internet. Intelektualna vlasnist* [Collection of evidence in violation of intellectual property rights on the Internet]. *Intelektualna vlasnist*, (7), 10-12. [in Ukrainian].
8. Kovalova A. (2014). *Problemy akademichnoho plahiatu ta avtorskoho prava* [Problems of academic plagiarism and copyright]. *Spetsialni istorychni dystsypliny*, (21), 61-71. [in Ukrainian].
9. Luparenko L. A. (2014). *Instrumentarii vyavlennia plahiatu v naukovykh robotakh: analiz prohramnykh rishen* [Tools for detecting plagiarism in scientific works: software analysis]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 40 (2), 151-169. [in Ukrainian].

10. *Kerivnykam zakladiv vyshchoi osvity Shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti dlia zakladiv vyshchoi osvity* (Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy) [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine to the heads of higher education institutions regarding recommendations on academic integrity for higher education institutions]. № 1/9-650 (October 23, 2018). URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/124272___124272. [in Ukrainian].
11. *Polozhennia pro komisiuu z pytan etyky ta akademichnoi dobrochesnosti u Lvivskomu natsionalnomu medychnomu universyteti imeni Danyla Halytskoho* [Regulations on the Commission on Ethics and Academic Integrity at the Danylo Halytsky Lviv National Medical University]. (2020). URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/08/polozhennya-pro-komisiyu-z-pitan-akad_dobrochesnosti.pdf. [in Ukrainian].
12. *Polozhennia pro pervynnu ekspertyzu naukovykh prats na naiavnist akademichnoho plahiatu v Lvivskomu natsionalnomu medychnomu universyteti imeni Danyla Halytskoho* [Regulations on the initial examination of scientific papers for the presence of academic plagiarism at the Danylo Halytsky Lviv National Medical University]. (2020). URL: http://nauka.meduniv.lviv.ua/wp-content/uploads/2020/03/nove_polozhennya_pro_ekspertizu_2020.pdf. [in Ukrainian].
13. *Pidkomisiia 303 «Akademichna dobrochesnist»*. (2016). *Rekomendatsii shchodo zabezpechennia pryntsyypiv akademichnoi dobrochesnosti* [Recommendations for ensuring of the academic integrity principles]. [in Ukrainian].
14. Khobzei M. K., Verhun A. R. (2016). *Deiaki aspekty pervynnoi ekspertyzy naukovykh prats na naiavnist akademichnoho plahiatu* [Some aspects of the initial examination of scientific papers for the presence of academic plagiarism]. *Medychna osvita*, 3(71), 102-5. [in Ukrainian].
15. Khoruzhyi H. F. (2016). *Yevropeiska polityka vyshchoi osvity* [European policy of higher education]. Poltava: Dyvosvit. [in Ukrainian].
16. Chopiak V. V., Nadraha O. B. & Verhun A. R. (2016). *Tekhnichna ekspertyza naukovykh prats na naiavnist akademichnoho plahiatu* [Technical scientific works examination for the presence of academic plagiarism]. Lviv: Vyd-vo LNMU imeni Danyla Halytskoho. [in Ukrainian].
17. Shyshka R. B. (2014). *Plahiat ta yoho proiavy i nebezpeky*. [Plagiarism, its manifestations and dangers]. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava*, (4), 170-176. [in Ukrainian].
18. Anderson M. S., Steneck N. H. (2011). The problem of plagiarism. *Urologic Oncology: Seminars and Original Investigations*, (29, 1), 90-94.
19. Andreescu L. (2013). Self-plagiarism in academic publishing: the anatomy of a misnomer. *Sci Eng Ethics*, 19(3), 775-797. Doi: 10.1007/s11948-012-9416-1.
20. Chang C.-M., Chen Y.-L., Huang Y.-Y. & Chou, C. (2015). Why do they become potential cyber-plagiarizers? Exploring the alternative thinking of copy-and-paste youth in Taiwan. *Computers & Education*, (87), 357-367.
21. Fahl Christian. (2012). *Eidesstattliche Versicherung des Promovenden zur Bekämpfung des Plagiatsunwesens? Zeitschrift für Rechtspolitik*, (1), 7-11.
22. Hariharan Sh. (2012). Automatic Plagiarism Detection Using Similarity Analysis. *Int Arab J Inform Technology*, 4 (9), 322-326.
23. Kharat R., Chavan P. M. , Jadhav V. & Rakibe K. (2013). Semantically Detecting Plagiarism for Research Papers. *Int J Engin Res Applicat (IJERA)*, 3 (3), 77-80.
24. Kim K. J., Jee Y.-H., Lee D. W. & Shim M.-S. (2016). Medical student plagiarism in problem-based learning courses. *Med Educ Online*, 21 (1), 305-337. Doi: 10.3402/meo.v21.30537.
25. Li Y. (2013). Text-based plagiarism in scientific writing: what Chinese supervisors think about copying and how to reduce it in students' writing. *Sci Eng Ethics*, 19(2): 569-583. Doi: 10.1007/s11948-011-9342-7.
26. Martin B. R. (2013). Whither research integrity? Plagiarism, self-plagiarism and coercive citation in an age of research assessment. *Research Policy*, (42, 5), 1005-1014.
27. Mecca J. T., Gibson C., Giorgini V., Medeiros K. E., Mumford, M. D. & Connelly S. (2015). Researcher Perspectives on Conflicts of Interest: A Qualitative Analysis of Views from Academia. *Science and Engineering Ethics*, (21, 4), 843-855.
28. Mohammed R. A., Shaaban O. M., Mahran D. G. , Attellawy H. N., Makhlof A. & Albasri A. (2015). Plagiarism in medical scientific research. *J Taibah University Med Sci*, 10 (1), 6-11. Doi.org/10.1016/j.jtumed.2015.01.007.
29. Pupovac, V., Fanelli D. (2015). Scientists Admitting to Plagiarism: A Meta-analysis of Surveys. *Science and Engineering Ethics*, (21, 5), 1331-1352.

Отримано редакцією 25.02.2021 р.

УДК: 378.091.39:614|:378.018.43
DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-45-34-40

НЕПЕРЕРВНА ІНТЕГРАЦІЯ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Соґоконь Олена Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e-mail: elena.sogokon@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9442-6616

Донець Олександр Володимирович

кандидат наук з фізичного виховання, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e-mail: donec84@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-6265-8508

Шостак Євгенія Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
e-mail: antenka2@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3668-0875

В умовах дистанційної освіти при підготовці фахівців із фізичної культури у закладах вищої освіти відбувається інтенсифікація процесу навчання, збільшується кількість отримуваної інформації, спостерігається психічна перенасиченість навчальних занять. Як наслідок, спостерігається недостатній рівень фізичної підготовленості, незадовільний стан здоров'я та професійної трудової діяльності. Ми пропонуємо використовувати здоров'язбережувальні технології як сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда та дібрати необхідне тренувальне навантаження, яке допоможе підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження і зміцнення творчого потенціалу, збільшення рівня працездатності й соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості.

Головним завданням застосування інформаційно-комунікаційних технологій при дистанційному навчанні є вивчення та засвоєння основ і засобів представлення, зберігання, оброблення та передавання інформації з використанням комп'ютерних програм, але при використанні здоров'язбережувальних технологій необхідно засвоїти профілактичні заходи, спрямовані на знешкодження негативних наслідків при застосуванні інформаційних технологій навчання (ІТН): дотримання вимог до робочого місця, самоконтроль робочої пози користувача, фізичні вправи, які потрібно виконувати в процесі застосування інформаційних технологій навчання, а також фізичні вправи, рекомендовані після тривалої роботи за комп'ютером.

***Ключові слова:** інтеграція, здоров'язбережувальні технології, дистанційне навчання, культура здоров'я, майбутній учитель, фізична культура.*

Вступ. В умовах модернізації сучасної освіти постала нагальна потреба виховувати здорову націю. Саме збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління є одним з головних завдань соціальної програми. Сучасна система підготовки фахівців у закладах вищої освіти характеризується інтенсифікацією процесу дистанційного навчання, збільшенням кількості отримуваної інформації, психічною насиченістю навчальних занять, високими вимогами до якості знань, недостатнім обсягом рухової активності і, як наслідок, недостатнім рівнем фізичної підготовленості, незадовільним станом здоров'я, низьким рівнем професійної трудової діяльності. Використання різноманітних видів фізкультурної діяльності в дистанційному навчальному процесі сприятиме профілактиці професійних захворювань, підвищенню працездатності, організації повноцінного дозвілля, боротьбі зі шкідливими звичками, створить умови для пізнання власних можливостей та забезпечить оптимальні обсяги рухової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз праць сучасних науковців (А. Алексюка, Р. Ахметова, А. Бабенко, В. Бабич, Т. Бугеля, Д. Лодзинського, М. Данилко, А. Данилюк, Л. Демінської, П. Єфименко, І. Лапичака, О. Ніфака, О. Суворова,

П. Хоменка, О. Шабаліна) засвідчив, що проблемі інтеграції, структурування інтегрованих знань та впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес приділяється значна увага вчених, проте проведений логіко-теоретичний аналіз засвідчив відсутність чіткої генези проблеми інтеграції й упровадження здоров'язбережувальних технологій в умовах дистанційного навчання при підготовці фахівців фізичної культури.

Мета дослідження – на основі соціокультурних ідей, що спираються на культуру здоров'я як фундаментальну основу мислення та діяльності, розробити здоров'язбережувальну технологію навчання в умовах дистанційної освіти, теоретичною основою якої стануть принципи здоров'язбережувального навчання, що включає визначення мети, завдань, організаційно-педагогічних умов і змісту навчання, методів, форм, етапів упровадження та способів взаємодії суб'єктів навчання, способів діагностики рівня сформованості здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок та критеріїв її ефективності.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що інтеграція є процесом, у результаті якого досягається цілісність і єдність, відбувається узгодження всередині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів. Під неперервною інтеграцією розуміємо сукупність скоординованості й узгодженості в діях між елементами системи, що забезпечує внутрішню цілісність, єдність, стійкість, гармонійне функціонування. Інтеграцію визначаємо як процес взаємопроникнення, збагачення, уніфікації знання, де маємо на увазі єдність елементів, збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними контактів.

Досягнення наукової спільноти щодо вивчення поняття «здоров'язбережувальна технологія» вможливають формулювання такої дефініції: це педагогічна технологія, що має на меті досягнення педагогічних цілей та завдань, але не суперечить гігієнічним нормам і правилам здорової поведінки. Під здоров'язбережувальною технологією навчання в умовах дистанційної освіти розуміємо таку педагогічну технологію, реалізація якої передбачає використання заходів, здатних забезпечити профілактику захворювань хребта, відновлення розумової працездатності, зниження больових відчуттів у відділах хребта та променево-зап'ястному суглобі, а також підвищення рівня стану зорового аналізатора й психоемоційного стану студентів під час роботи за ПК. Здоров'язбережувальні технології визначаємо як сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда, на основі оцінювання параметрів здоров'я дібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволить підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження і зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності й соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості. Ці технології передбачають засвоєння теоретичних знань, формування пізнавальної діяльності з питань оздоровчого тренування, здоров'я та оцінювання функціонального стану, спостереження за фізичним розвитком, що дозволяє прищепити навички фізичної культури, здорового способу життя та культури здоров'я. Ми вбачаємо сутність здоров'язбережувальних технологій у проведенні коригувальних, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів із метою формування більш високого рівня здоров'я, навичок здорового способу життя та забезпечення повноцінної професійної діяльності.

У сучасних умовах розвитку освіти на перший план висувається технологізація, під якою розуміємо організацію освітньої діяльності, використання методів, форм діяльності студентів і викладачів та діагностику навчальних досягнень (І. Смолюк, Ю. Солодуха, Н. Ясінська). Значний науковий інтерес у сучасних дослідників викликають питання навчання майбутніх учителів фізичної культури в умовах дистанційного навчання (М. Чекунов, В. Черняков, Н. Міцкевич, І. Гринченко). Обираючи пріоритетні напрями вдосконалення освітнього процесу майбутніх фахівців фізичної культури й спорту, сучасні дослідники надають перевагу технологічному підходу (Н. Деделюк, Н. Мацкевич, С. Козіброцький, А. Цьось, Г. Балахнічова, Л. Заремба). Вітчизняні науковці (А. Цьось, В. Дмитрук, А. Розтока, О. Дикий, А. Федецький) констатують, що в сучасних умовах домінантною характеристикою діяльності людини стає технологічність, яка передбачає перехід на якісно новий ступінь ефективності та оптимальності. Технологізація педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні

закономірності й, отже, забезпечує відповідність результату діяльності поставленим цілям.

Загальна тенденція розвитку системи освіти майбутніх фахівців фізичної культури ґрунтується на аксіологічному, компетентнісному та технологічному підходах до організації освітнього процесу й передбачає формування їхньої здоров'язбережувальної компетенції та впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес (Н. Бишевец, М. Смирнов, М. Носко, С. Гаркуша, О. Воєділова, А. Фастівець, С. Луканьова, М. Лютик) [1; 2; 4; 5; 6; 7].

У статті виділяємо такі методи дослідження:

- теоретичні – аналіз й узагальнення психолого-педагогічної та спеціальної наукової літератури (для вивчення й обґрунтування вихідних положень дослідження);
- емпіричні: педагогічне спостереження, анкетування – для виявлення ставлення студентів до здоров'язбережувального навчання в умовах дистанційної освіти;
- педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) – для визначення рівня сформованості здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок, установлення рівня й локалізації больових відчуттів у відділах хребта в робочій позі користувача ПК, динаміки самопочуття й розумової працездатності студентів, а також ефективності здоров'язбережувальної технології навчання майбутніх учителів фізичної культури й перевірки її ефективності;
- статистичні – для обробки результатів дослідження, доведення статистичної значущості результатів.

Аналіз літературних джерел та власні спостереження у рамках проблеми дослідження виявили відсутність єдиної класифікації застосування здоров'язбережувальних технологій в умовах дистанційного навчання. Унаслідок вивчення, аналізу, систематизації та узагальнення науково-методичної й спеціальної літератури нами уточнено поняття «здоров'язбережувальні технології навчання» майбутніх фахівців фізичної культури в умовах дистанційного навчання, під яким розуміємо педагогічні технології, спрямовані на формування здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок майбутніх учителів фізичної культури за допомогою організації здоров'язбережувального навчання. В умовах дистанційного навчання майбутньому вчителю фізичної культури необхідно володіти здоров'язбережувальними знаннями, вміннями й навичками. Ми вважаємо, що це необхідна система спеціальних знань, навичок та вмінь у сфері педагогіки, фізичної культури, психології, основ здоров'я, які дають змогу студентам ефективно виконувати здоров'язбережувальну діяльність під час навчання й у позанавчальний час та сприяють посиленню мотивації й готовності до поширення ідеї здоров'язбереження по закінченні закладу вищої освіти.

Отже, здоров'язбережувальні технології об'єднують усі напрями діяльності освітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Учені виділяють такі основні компоненти здоров'язбережувальних технологій:

- аксіологічний (виявляється в усвідомленні студентами вищої цінності здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, який дозволяє в повному обсязі здійснити намічені цілі, використовувати свої розумові і фізичні можливості);
- гносеологічний (пов'язаний з придбанням необхідних для здоров'язбереження знань і умінь, пізнання себе, своїх здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури із цього питання, різних методик оздоровлення та зміцнення організму);
- власне здоров'язбережувальний (включає систему цінностей і установок, що формують систему гігієнічних навичок і вмінь, необхідних для нормального функціонування організму);
- фізкультурно-оздоровчий компонент (передбачає володіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності [7, с.102].

До функціональних складових здоров'язбережувальних технологій відносимо: формувальну функцію – здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості; інформативно-комунікативну – забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя, ціннісних орієнтацій, що формують дбайливе ставлення до власного здоров'я, цінностей людського життя; адаптивну – формування у студентів спрямованості на здоров'ятворчість, здоровий спосіб життя, оптимізацію стану організму і

підвищення стійкості до різного роду стресогенних чинників природного і соціального середовища; рефлексивну – полягає у переосмисленні попереднього особистісного досвіду в збереженні й примноженні здоров'я, що дозволяє порівняти реально досягнуті результати з перспективами; інтеграційну – об'єднує наукові концепції і системи виховання, спрямовуючи на збереження здоров'я різних груп населення [2, с. 17].

Узагальнюючи педагогічний досвід оволодіння здоров'язбережувальними знаннями, вміннями й навичками, зазначимо, що майбутнім вчителям фізичної культури в умовах дистанційного навчання необхідно оволодіти спеціальними знаннями, навичками та вміннями у сфері педагогіки, фізичної культури, психології, основ здоров'я, які дадуть змогу студентам ефективно виконувати здоров'язбережувальну діяльність під час навчання й у позанавчальний час та сприятимуть посиленню мотивації й готовності до поширення ідеї здоров'язбереження по закінченні ЗВО. На сьогоднішній день доцільність і перспективність упровадження інформаційних технологій навчання (ІТН) не викликає сумнівів, проте застосування ІТН у системі вищої педагогічної освіти призвело до зниження показників здоров'я та погіршення функціонального стану організму студентів. Нашу увагу ми спрямували на використання здоров'язбережувальних технологій, які спроможні забезпечити знешкодження негативного впливу ІТН та сприятимуть вдосконаленню навчального процесу студентів в умовах інформаційної доби. Ми встановили, що до основних профілактичних заходів, спрямованих на знешкодження негативних наслідків при застосуванні ІТН належать: дотримання вимог до робочого місця, самоконтроль робочої пози користувача, фізичні вправи, які потрібно виконувати в процесі застосування дистанційної форми навчання, а також фізичні вправи, рекомендовані після тривалої роботи за комп'ютером.

Із метою оцінювання негативних наслідків впливу статодинамічного режиму на майбутніх фахівців фізичної культури в умовах дистанційної освіти нами проведено анкетування студентів факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, та були виявлені симптоми, найбільш характерні під кінець навчальних занять із використанням ІТН. Ми з'ясували, що в процесі роботи за комп'ютером майбутніх фахівців фізичної культури турбує порушення зору (2,42; 1,26 ум. од.), на другому місці – біль у шийному відділі – (3,20; 1,50 ум. од.), на третьому місці – біль у поперековому відділі – (4,06; 2,61 ум. од.) (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз негативних наслідків статодинамічного режиму майбутніх фахівців фізичної культури при дистанційному навчанні (n=140)

Тип порушень	Розподіл за рангами		
	середній ранг	стандартне відхилення, s	місце в рейтингу
Порушення зору	2,42	1,26	1
Біль у шийному відділі	3,20	1,50	2
Онїміння пальців	6,41	1,47	8
Біль в грудному відділі	5,39	1,70	6
Біль у променево-зап'ястному суглобі	4,35	1,86	7
Головний біль	4,96	1,94	5
Втрата концентрації уваги	5,50	3,03	4
Дратівливість	9,72	0,46	9
Біль у поперековому відділі	4,06	2,61	3
Запаморочення	8,79	0,75	10

Потрібно звернути увагу, що більшість студентів не замислюється про негативний вплив ІТН на здоров'я людини (6,22; 2,20 ум. од.); на другому місці – невміння студентів розробляти заходи знешкодження негативного впливу. Із цього робимо висновок, що студентська молодь не володіє здоров'язбережувальними технологіями (6,22; 2,20 ум. од.); третє місце: більшість студентів вважає, що немає шкоди від тривалої роботи за комп'ютером (4,40; 2,43 ум. од.) (табл. 2).

Таблиця 2

Чинники, що заважають майбутнім фахівцям фізичної культури дотримуватись правил здорової поведінки за комп'ютером (n=140)

Чинник	Розподіл за рангами		
	середній ранг	стандартне відхилення, s	місце в рейтингу
Не замислювався про негативний вплив ІТН на здоров'я людини	6,22	2,20	1
Не вмю розробляти заходи знешкодження негативного впливу	6,25	2,04	2
Не володію інформацією про здоров'язбережувальні технології	2,4	1,76	8
Не вважаю ці проблеми актуальними для себе	4,20	2,07	4
Не маю бажання відволікатися, працюючи за комп'ютером	3,54	1,76	7
Не цікавлюся наслідками тривалих занять за комп'ютером	4,96	1,94	6
Захоплююся і забуваю про правила поведінки за комп'ютером	4,2	1,54	5
Вважаю, що мені не шкодить тривала робота за комп'ютером	4,40	2,43	3

Отже, розробляючи відновлювальні заходи, потрібно звертати увагу на знешкодження тих порушень, які трапляються найбільш часто. Задля збереження здоров'я студентів ЗВО під час виконання практичних і лабораторних робіт, що передбачають роботу за комп'ютером при дистанційній формі навчання, потрібне створення таких педагогічних умов:

- підвищення обізнаності професорсько-викладацького складу з питань застосування технологій здоров'язбереження та постійна робота зі студентською молоддю;
- поширення інформації про принципи ергономіки й санітарно-гігієнічні вимоги до умов роботи за комп'ютером в умовах дистанційного навчання;
- розширення теоретичних знань про здоров'язбережувальні технології, які застосовуються з метою знешкодження негативних наслідків роботи з комп'ютером;
- систематичний педагогічний контроль за дотриманням правильної пози студентами під час роботи за комп'ютером при дистанційному навчанні;
- чергування завдань різної складності;
- дотримання режиму праці й відпочинку;
- використання фізкультхвилинок у процесі заняття [3, с. 181].

Отже, ми вважаємо, що при підготовці фахівців фізичної культури за дистанційною формою занять необхідні орієнтації на:

- створення освітнього середовища, що стимулює фізичну активність особистості;
- вироблення якісно нової особистості, що усвідомлює значення збереження фізичної та інтелектуальної індивідуальності на всіх етапах навчання;
- інтенсивне включення механізмів фізичного виховання до занять різної спрямованості за вподобаннями студентської молоді;
- упровадження додаткових форм роботи з дисциплін спортивного напрямку;
- формування стійкості до асоціальних впливів щодо виникнення шкідливих звичок.

Висновки. Головним завданням застосування інформаційно-комунікаційних технологій при дистанційному навчанні є вивчення та засвоєння основ і засобів представлення, зберігання, обробки та передавання інформації з використанням комп'ютерних програм. Наразі постала нагальна потреба у використанні здоров'язбережувальних технологій, засвоєння профілактичних заходів, спрямованих на знешкодження негативних наслідків при застосуванні інформаційних технологій навчання (ІТН). Нами доведено, що існує недостатньо педагогічних досліджень, спрямованих на підвищення рівня освіченості студентів із питань профілактики втоми засобами фізичної культури під час роботи за комп'ютером: дотримання вимог до робочого місця, самоконтроль робочої пози користувача, фізичні вправи, які потрібно виконувати в процесі застосування інформаційних технологій навчання, та фізичні вправи, рекомендовані після тривалої роботи за комп'ютером.

Дистанційне навчання має великі перспективи, користується великим попитом, наразі набуває своїх послідовників, проте необхідно застосовувати здоров'язбережувальні технології, контролювати засвоєння профілактичних засобів, обов'язково консультивати студентів із питань профілактики втоми. Дистанційна освіта побудована з урахуванням всіх тонкощів та

нюансів, щоб забезпечити максимальну ефективність і користь навчання, проте необхідно усвідомлювати про безпечне для здоров'я її використання. Дистанційне навчання повинно бути раціонально організованим, спрямованим на відповідальне ставлення студентів до власного здоров'я, усвідомлення основних характеристик здорового способу життя та формування переконань, які б стали керівництвом у подальшій професійній діяльності.

Подальші наукові розвідки з окресленої проблеми будуть спрямовані на застосуванні здоров'язбережувальних технологій у ЗВО Полтавщини за умов дистанційної форми навчання.

Список використаної літератури

1. Денисова Л. В., Бишевец Н. Г., Хмельницька І. В. Структура здоров'язберігальної діяльності фахівця з фізичної культури й спорту в умовах інформатизації освіти. *Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Фізичне виховання і спорт.* 2016. № 21. С. 19–25.
2. Бишевец Н. Г. Технології здоров'язбереження в освітньому процесі студентів ВНЗ в умовах інформатизації освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* Чернігів. 2016. № 139 (2). С. 16–19.
3. Бишевец Н., Сергієнко К., Усиченко В. Застосування технологій здоров'язбереження в освітньому процесі студентів ВНЗ. *Фізична культура і спорт: досвід та перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 6–7 квітня 2017 р.) / за ред. Я. Б. Зоря. Чернівці, 2017. С. 181–182.*
4. Бишевец Н. Г., Сергієнко К. М. Інформаційні технології у підготовці фахівців з фізичної культури і спорту. *Сучасні біомеханічні та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті: матеріали V всеукр. електронної конф. (м. Київ, 18 травня 2017 р.) / ред. В. В. Гамалій, В. О. Кашуба, О. А. Шинкарук. Київ, 2017. С. 98–100.*
5. Byshevets N. Express estimation of the user's working posture in learning process. *Journal of Education, Health and Sport.* 2017. № 7(8). P. 1628–1641.
6. Погребняк О. І., Согоконь О. А. Сучасні науково-практичні підходи до здоров'язбереження студентської молоді. *Здоров'є, спорт, реабілітація.* 2017. № 3. С. 34–38.
7. Сергієнко І. Р., Сергієнко К. М., Бишевец Н. Г. Професійна діяльність фахівця фізичної культури в умовах інформатизації освіти. *Сучасні біомеханічні та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті: матеріали III всеукр. електронної конф., присвяченої 85-річчю НУФВСУ.* 2015. С. 102–106.

CONTINUOUS INTEGRATION IN APPLICATION OF HEALTH-CARE TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING

Sohokon Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Biomedical Disciplines and Physical Education Department
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Donets Oleksandr

Candidate of Physical Education and Sports Sciences, Associate Professor of Biomedical Disciplines and Physical Education Department
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Shostak Yevheniia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines Department
Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Introduction. *In the conditions of distance learning in the training of physical culture specialists in higher education institutions the learning process is intensified, the amount of received information increases, mental oversaturation of educational classes is observed, high requirements to the quality of knowledge are set, there is insufficient physical activity and, consequently, insufficient physical fitness, unsatisfactory state of health and professional work.*

Purpose. *The purpose of the study is based on socio-cultural ideas for the development of health-preserving learning technology in distance learning, the theoretical basis of which will be the principles of health-care learning, including definition of the purpose, tasks, organizational and pedagogical conditions and content of training, methods, forms, stages of introduction and ways of interaction of subjects, diagnostics of the level of health knowledge shaping, skills and criteria for their effectiveness.*

Methods. *To realize the purpose of the study used the analysis and generalization of data from scientific and pedagogical, professional literature on physical education.*

Results. *In the context of distance learning, it is necessary to have health-care knowledge, skills and abilities of a future physical education teacher. The authors argues that this is a necessary system of special knowledge, skills and abilities in the field of pedagogy, physical education, psychology, basics of health, which allow students to effectively perform health activities during study and extracurricular activities and increase motivation and readiness to the spread of the idea of health after graduation.*

Originality. *In order to preserve the health of freelance students during practical and laboratory work related to computer work in distance learning, we recommend the creating the following pedagogical conditions:*

- raising awareness of the teaching staff about the use of health technologies;
- dissemination of information on the principles of ergonomics and sanitary and hygienic requirements for computer conditions in the conditions of distance learning;
- expansion of theoretical knowledge about health-care technologies used to neutralize the negative consequences of working with a computer in distance learning;
- systematic pedagogical control over the observance of the correct posture by students while working on the computer during distance learning;
- alternation of tasks of different complexity;
- observance of a regime of work and rest;
- use of physical education minutes in the classroom.

Conclusion. *The main task of using information and communication technologies in distance learning is to study and master the basics and means of presenting, storing, processing and transmitting information using computer programs, but it is necessary to use health technologies and study preventive measures to neutralize the negative consequences of using information technology training: compliance with the requirements for the workplace, self-control of the user's working posture, physical exercises that must be performed in the application of information technology training, as well as physical exercises recommended after long-term work with a computer.*

Key words: *integration, health-care technologies, distance learning, health culture, future teacher, physical education.*

References

1. Denysova L. V., Byshevets N. H., Khmelnytska I. V. (2016). Struktura zdoroviazberihalnoi diialnosti fakhivtsia z fizychnoi kultury y sportu v umovakh informatyzatsii osvity [The structure of health activities of a specialist in physical culture and sports in terms of informatization of education]. *Youth Scientific Journal Lesya Ukrainka Eastern European National University*, (21), 19–25. [in Ukrainian].
2. Byshevets N. H. (2016). Tekhnolohii zdoroviazberezhennia v osvitnomu protsesi studentiv VNZ v umovakh informatyzatsii osvity [Technologies of health care in the educational process of university students in terms of informatization of education]. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»*, 139 (2), 16–19. [in Ukrainian].
3. Byshevets N., Sergienko K., Usichenko V. Zastosuvannia tekhnolohii zdoroviazberezhennia v osvitnomu protsesi studentiv VNZ [Application of health care technologies in the educational process of university students]. *Physical culture and sports: experience and prospects: materials intern. scientific-practical conf.* (April 6-7, 2017). Zoriya Ya. B. (Ed.). Chernivtsi, 181–182. [in Ukrainian].
4. Byshevets N. H., Serhiienko K. M. Informatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu [Information technologies in training of specialists in physical culture and sports]. *Modern biomechanical and information technologies in physical education and sports: materials V All-Ukrainian. electronic conf.* (May 18, 2017). Hamalii V. V., Kashuba V. O., Shynkaruk O. A. (Ed.). Kyiv, 98–100. [in Ukrainian].
5. Byshevets N. (2017). Express estimation of the user's working posture in learning process. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(8), 1628–1641. [in English].
6. Pohrebniak O. I., Sohokon O. A. (2017). Suchasni naukovo-praktychni pidkhody do zdoroviazberezhennia studentskoi molodi [Modern scientific and practical approaches to the health of student youth]. *Health, sports, rehabilitation*, (3), 34–38. [in Ukrainian].
7. Serhiienko I. R., Serhiienko K. M., Byshevets N. H. (2015). Profesiina diialnist fakhivtsia fizychnoi kultury v umovakh informatyzatsii osvity [Professional activity of the specialist of physical culture in the conditions of informatization of education]. *Modern biomechanical and information technologies in physical education and sports: materials of the III All-Ukrainian electronic conference dedicated to the 85th anniversary of NUFVSU*, 102–106. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.02.2021 р.

УДК [378.147.091.31:37.041]:159.9.07
DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-45-41-47

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФЕНОМЕНУ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Барджадзе Руслана Володимирівна

аспірантка кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет ім.Б.Хмельницького
e-mail: Ryslana1976@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5041-3186

У статті розглянуто теоретичні засади визначення понять «самоосвіта», «самоосвітня діяльність», «компоненти самоосвітньої діяльності» у сучасних педагогічних студіях. Узагальнено різне тлумачення зазначених термінів, проаналізована структура і функції самоосвітньої діяльності, виокремлені раніше вітчизняними та зарубіжними науковцями, запропоновано власне узагальнене значення терміна «самоосвітня діяльність».

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, складові самоосвітньої діяльності, самоосвітня діяльність майбутнього фахівця, майбутніх працівників охорони здоров'я.

Постановка проблеми. Актуальність розвитку самоосвітньої діяльності особистості в сучасному суспільстві обґрунтована низкою умов: стрімко змінюються соціокультурні та соціально-економічні ситуації, інноваційність усіх сфер життєдіяльності людини, глобалізація найважливіших сфер виробництва, посилення залежності кар'єри від освіти; збільшення швидкості старіння знань, розширення інформаційних потоків, підвищення залежності особистого успіху від освіти; нестабільність на ринку праці; постійні зміни статусу багатьох професій. Сучасні ринкові умови вимагають від освітнього закладу підвищення вимог до підготовки компетентних, висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які зможуть успішно конкурувати на сучасному фармацевтичному ринку праці. Цьому сприятиме формування і розвиток самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі другої половини ХХ – початку ХХІ ст. виокремлено кілька підходів до дослідження проблем самоосвіти:

- у контексті теорії безперервної самоосвіти (С. Вершловський, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Тимошенко, А. Бодальов, А. Владіславлев, А. Даринський, В. Онушкін, В. Турченко та ін.);
- у теоріях і концепціях організації підвищення кваліфікації та підготовки кадрів (Т. Браже, М. Забірники, Ю. Кулюткін, В. Котляр, Г. Сухобська й ін.);
- у соціологічних дослідженнях (В. Артемов, Л. Колесніков, В. Турченко, Т. Ільїна, Г. Серіков та ін.);
- у контексті педагогічної та соціальної психології (А. Айзенберг, С. Архангельський, А. Громцева, П. Підкасистий, Б. Райський, Г. Щукіна та ін.).

Вимоги сучасного життя стали причиною підвищення значення самоосвіти в житті людини. Вона не просто стає предметом наукової уваги, самоосвіта є педагогічною концепцією, технологією. В умовах зростання обсягу знань, швидкого темпу розвитку технологій і суспільства ідея самоосвіти вже не піддається сумніву. Самоосвіта стала підсистемою, обов'язковим доповненням до системи освіти всіх рівнів. Пропонована наукова розвідка є доповненням до розгляду феномену самоосвіти в психолого-педагогічному контексті. Незважаючи на значний обсяг наукових праць із проблем самоосвітньої діяльності, поза увагою науковців залишається проблема організації самоосвітньої діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців. Зважаючи на все зазначене вище, актуалізується питання розкриття смислового поля самої категорії «самоосвітня діяльність». І тому **мета** нашого дослідження полягає в аналізі понять «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» у сучасній науці та окреслення ролі самоосвітньої діяльності у професійному успішному зростанні майбутніх працівників охорони здоров'я та представлення характеристики основних її компонентів.

Виклад основного матеріалу. Сутність і зміст поняття «самоосвіта» сьогодні передбачає декілька аспектів його розгляду. Самоосвіту розглядають як процес зміни,

розвитку, вдосконалення особистості шляхом власних зусиль на основі системи знань і відносин, що склалася протягом життя; як спосіб оволодіння знаннями про світ і закономірності його розвитку на основі самостійної, систематичної цілеспрямованої роботи з першоджерелами, науковою, навчально-методичною та іншою літературою; як засіб професійного та особистісного зростання; форма нескінченного, безперервного оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, загальнокультурними і професійними компетенціями відповідно до мінливих умов життя, прискореного науково-технічного прогресу; як спеціально організовану в суспільстві систему умов і навчально-освітніх, методичних і наукових органів і установ, необхідних для розвитку людини; як один зі шляхів до власної освіченості в процесі освіти (результат); як систему знань, умінь, навичок, компетенцій, набутих у процесі самостійної роботи, без проходження систематичного курсу навчання в освітньому закладі тощо. Усі погляди на сутність зазначеної категорії не заперечують один іншого, деякі з них взаємодоповнюються, уточнюються.

Аналіз наукових студій засвідчує різноманітність трактування поняття «самоосвіта». Пояснення цього вбачаємо в тому, що певне наукове знання розглядає цю категорію відповідно до свого наукового змісту. У філософії утверджений погляд на самоосвіту як на процес пізнання, метою якого є самореалізація внутрішньо вільної особистості [1]. У соціологічних дослідженнях зазначена категорія розглядається як самостійна частина в системі освіти і як один із професійних обов'язків людини (В. Нечаєв, Г. Чернявська, О. Шукліна). Психологи вивчають самоосвіту як частину невпинного продуктивного процесу розвитку особистості (В. Козієв, А. Матюшкін). Педагоги розглядають самоосвіту як спеціально організовану, або самоорганізовану, цілеспрямовану, систематичну самостійну освітню діяльність (А. Громцева, Г. Коджаспірова, І. Колбаско, Б. Райський, Т. Юденко). Другою причиною різноманіття наукового погляду на самоосвіту є соціальність цього поняття. Особистість є продуктом певного історичного періоду розвитку суспільства, формує власну сферу знання, яка забезпечує її самозбереження та саморозвиток на основі умов і цінностей сьогодення. Ще однією причиною різноманіття визначень поняття «самоосвіта» вважається етапність самоосвітньої діяльності людини протягом життя. Самоосвітня діяльність змінює свої форми і методи відповідно до рівня розвитку особистості в процесі життєдіяльності.

Історичні й наукові джерела стверджують у думці, що самоосвіта є неодмінною формою розвитку особистості протягом усієї історії людства. Процес самоосвіти знаходить своє коріння в релігійних писаннях (Біблія, Коран) і зорієнтований на пошук і тлумачення істини в питаннях віри. Одне з перших визначень поняття «самоосвіта» було запропоновано Сократом (469–399 рр. до н.е.), який пов'язував його з процесом пізнання самого себе, самотворення на основі моральних цінностей. Саме в цьому Сократ убачав джерело людського щастя і основу процесу вдосконалення особистості. Великі філософи і мислителі стародавньої Греції Платон і Арістотель у своїх працях також розглядали питання самоосвіти. Так, Арістотель визначав самоосвіту як основу становлення особистості, яка націлена на пошук нових знань. Особливу роль питання освіти та самоосвіти відіграють в епоху Відродження, коли центром світобудови стає людина. У процесі розвитку суспільних відносин проблема самоосвіти набуває ще більшого значення в становленні людини як особистості. Із широким розповсюдженням в XV–XVI ст. книг у слов'янських країнах відбувся бурхливий розвиток самоосвіти, коли освіта стає базисом культури, а культура – підсумком самоосвіти. У кінці XIX ст. підходи до самоосвіти не були однорідними і відображали погляди певних прошарків інтелігенції, яка освітню діяльність у сфері самоосвіти розвивала у двох напрямках:

- створення посібників, інструкцій і науково-популярної літератури для народу, тобто найбільш вразливих верств суспільства, які отримали лише зачатки освіти в навчальних закладах нижчого типу;
- допомога освіченим людям, які закінчили середню або вищу школу, в самостійному здобутті знань.

У науковій літературі, що розвивалась на теренах СРСР, проблема самоосвіти

переважно висвітлюється в педагогічному і психологічному аспектах.

Самоосвіта – це самостійний спосіб отримання знань у певній галузі науки, мистецтва, техніки, політичного життя, культури, ремесла; це самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних персональних значущих освітніх та культурних цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищенні професійної кваліфікації тощо. Самоосвіта – умова особистого розвитку, самореалізації та є необхідною важливою складовою навчання протягом усього життя людини. Більш раннє потрактування самоосвіти подано в Українському педагогічному словнику [2], де під самоосвітою розуміється освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі; самоосвіта є невід’ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Порівнюючи два потрактування зазначеної дефініції, варто наголосити на більш широкому розумінні самоосвіти, що містить Енциклопедія освіти, у зв’язку із соціальними вимогами, зміною освітньої парадигми на особистісно орієнтовану, змінами науково-технічних умов навчання і сфери застосування означеного поняття.

Сучасні педагогічні студії розглядають самоосвіту з різних позицій. Андрагогічний підхід наголошує на принципах навчання дорослих, які передбачають урахування соціального, життєвого, професійного досвіду особистості. Тому самоосвіта заснована на мотиві актуальності знань, яких бракує, як необхідної умови успішної діяльності особистості та функціонування в суспільстві.

Самоосвіта є елементом освіти (формальної, неформальної та інформальної), її важливість обговорюється через форми та методи її реалізації. До того ж підкреслюється суб’єктність особистості у здобутті актуальних знань – від постановки цілі до способів реалізації самоосвітньої діяльності, її регуляції й контролю.

Як спосіб самореалізації суб’єкта в пізнавально-освітній діяльності, самоосвіта означає розкриття його екзистенціальних, антропологічних і соціальних характеристик. Самоосвіта ініціює саморозвиток особистості, впливає на реалізацію її внутрішньої свободи і в цілому на самореалізацію, запобігає її саморуйнуванню. Самоосвіта – це «по-справжньому вільний і в той же час найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов’язаний із процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації й виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальних знань і трансформувати їх у практичну діяльність» [3].

Отже, *самоосвіта – це психолого-педагогічний феномен, який реалізується в пізнавально-освітній діяльності суб’єктом умотивовано, цілеспрямовано і систематично та має результатом удосконалені знання та вміння в певній галузі.* Виходячи з того, що цей феномен є процесом, який відбувається завдяки активності індивіда, говорять про самоосвітню діяльність.

Самоосвіта піддається ретельному аналізу зарубіжними педагогами-науковцями Р. Брокетом (R. Brockett), С. Брукфілдом (S. Brookfield), М. Ноулзом (M. Knowles), Н. Саргантом (N. Sargant), А. Тафом (A. Toug) та ін. В англійській довідковій та енциклопедичній літературі немає прямої вказівки на термін «самоосвіта», проте вона містить низку термінів, пов’язаних із цим поняттям, а саме: self-managed learning, self-adjustable training, self-directed learning, self-education, the autonomous learner. Інші терміни, представлені в англійській довідковій літературі – selfplanned, self-culture, independent study, individual study, також описують здобуття освіти за допомогою самоосвіти. Варто зазначити, що німецька наукова спільнота розглядає самоосвіту в безпосередньому зв’язку з безперервною освітою і є її невід’ємною частиною, її умовою.

У роботах американських учених С. Меріан і Р. Каффарелла самоосвіта трактується як така форма навчання, в якій здобувачам освіти потрібно нести основну відповідальність за плануванням, виконанням та оцінюванням свого досвіду навчання.

Відомий учений Чарльз Хейс трактує процес самоосвіти як джерело життєвої сили і дотримується ідеї, що потрібно контролювати своє самонавчання і приймати самоосвіту в якості життєвого пріоритету [4].

Зокрема, М. Ноулз, американський учений, описує самоосвіту як процес, в якому особистість за допомогою або без допомоги інших бере на себе ініціативу виявлення власних освітніх потреб, визначення освітніх цілей, забезпечення людськими і матеріальними ресурсами, джерелами для навчання, вибору і впровадження відповідних освітніх стратегій і оцінювання результатів. М. Ноулз зазначає, що, по-перше, студенти, що беруть на себе ініціативу в навчанні (proactive learners), здобувають більше знань і навчаються краще, ніж ті, які чекають, поки їх навчать (reactive learners). Такі студенти навчаються більш цілеспрямовано і з більшою мотивацією. Вони також мають тенденцію зберігати і застосовувати те, що вони вивчали, краще і довше, ніж ті, кого навчають. По-друге, як зазначає вчений, самоосвіта більше гармоніює з природними процесами психологічного розвитку людини. Невід'ємною стороною зрілості особистості є розвиток здатності брати відповідальність за своє життя, виховання в собі самостійності. По-третє, багато сучасних освітніх програм покладають серйозну відповідальність на самих здобувачів освіти у прийнятті ними активної позиції в навчанні. Студенти, які починають навчатися за цими програмами без навичок самоосвіти, відчувають гнів, роздратування, і, як часто це буває, на них очікує провал у навчальному процесі так само, як і їхніх учителів [5].

Сучасні науковці під самоосвітою переважно розуміють специфічний вид діяльності, здійснюваної особистістю на добровільних засадах із метою задоволення пізнавальних потреб або поліпшення своїх особистісних властивостей і здібностей. У такому трактуванні самоосвіти підкреслюється її діяльнісна сторона, яка, однак, здійснюється відповідно до задумів самої особистості. Це означає, що цілі самоосвіти визначаються самою особистістю або сприймаються нею як власні. Суть самоосвіти полягає в тому, що особистість є суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення внутрішньо засвоєних нею цілей, які й становлять основний мотив самоосвітньої діяльності.

З огляду на зміни в цільових характеристиках професійної підготовки сучасних фахівців уважають, що самоосвіта – це цілеспрямована, самостійна, пізнавальна, практико-орієнтована діяльність з розширення наявних знань і компетенцій, набуття нових знань і формування сучасних компетенцій в одній або декількох сферах людської життєдіяльності, самовдосконалення особистості протягом усього життя [6].

До головних ознак самоосвіти Т. Волобуєва відносить: здобуття знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність особистості, яка пов'язана й взаємообумовлена нею; оволодіння знаннями за власною ініціативою стосовно змісту, обсягу, джерел, форм, тривалості та часу проведення занять, незалежного від будь-якого закладу освіти, проте з використанням певних програм, консультацій та інших видів керівництва й допомоги відповідних фахівців; вирішальне місце в оволодінні знаннями посідає індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність, хоча не виключаються й колективні форми [7].

Аналізуючи наукову літературу, констатуємо, що в науково-методичних джерелах не зовсім чітко визначається межа між дефініціями «самостійна робота», «самостійна навчально-пізнавальна діяльність», «самоосвіта». Інколи відбувається підміна понять, використання їх як синонімів. Дослідники доходять висновку, що категорію самоосвіти майбутнього фахівця не можна ототожнювати з таким поняттям, як самостійна робота. Самоосвіта подібна до самовдосконалення, є цілеспрямованою добровільною діяльністю із вдосконалення особистості в пізнавальній і професійній діяльності з використанням форм самостійної та науково-дослідницької роботи. Самостійною навчальною діяльністю називають різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація настанов ззовні вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва. Самостійну роботу, яка здійснюється студентом під керівництвом викладача, а в деяких випадках при його опосередкованій участі, доречно розглядати як один із засобів, як необхідний і обов'язковий елемент самоосвіти. Участь керівника в самоосвітній діяльності визначенням спеціально не зумовлюється: самоосвіта може

здійснюватися за участю керівника або без неї, наприклад, під час самостійної роботи. Принципова відмінність між самоосвітою та самостійною роботою, як зазначає Н. Сидорчук [8], полягає в тому, що в ході самоосвітньої діяльності особистість є суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які й становлять головний мотив самоосвітньої діяльності, в ході ж самостійної роботи цілі перед здобувачем освіти ставить керівник.

Самоосвітня діяльність побудована на принципах, які реалізуються через загальноприйняті закономірності, що лежать в основі функціонування самого процесу, а в кінцевому рахунку перетворюються на конкретні методи організації самоосвіти. Знання принципів самоосвіти дозволяє побудувати ефективну систему методів і певну технологію прийомів її реалізації здобувачем освіти у закладах вищої освіти. До них віднесено: принцип розвитку і саморозвитку, принцип діяльності, безперервність, цілеспрямованість, інтегративність, взаємозв'язок і системність, доступність, принцип випереджувального характеру, перманентність переходу від низького рівня до вищого, варіативність, принцип самоврядування, самоконтролю, індивідуалізації та інші.

Під компонентами самоосвітньої діяльності варто розуміти його складові. Аналіз досліджень проблеми самоосвітньої діяльності засвідчив різні підходи до диференціації компонентного складу даної категорії. Поняття самоосвітньої діяльності розглядається в наукових студіях у більш вузькому та більш глобальному значеннях. Так, М. Князева подає два трактування даного поняття. У зв'язку з цим розумінням особистість включається як у самостійну пізнавальну діяльність, так і в інші види діяльності, що дозволяють вирішити завдання побудови нового «образу Я» і втілення його в реальність.

В. Давидов виокремлює такі складові самоосвіти: мотиваційну, орієнтаційну, операційну, емоційно-вольову, оцінну, психомоторну. Таким чином, важливо, щоб суб'єкт був зацікавлений у самостійній навчальній діяльності, знав особливості й умови цього процесу, володів методами і прийомами самоосвітньої діяльності, був упевнений у собі, був здатний виявляти активність і чітко уявляв образ майбутніх дій, а також володів методами самоконтролю.

В одній зі своїх робіт педагог П. Підкасистий обґрунтовує структурні компоненти самоосвітньої діяльності: мотиваційно-смісловий, когнітивний, організаційно-діяльнісний і оцінно-рефлексивний. Зокрема, мотиваційно-смісловий компонент передбачає позитивне ставлення студента до самоосвітньої діяльності, когнітивний – наявність системи знань, організаційно-діяльнісний – планування і регулювання самоосвітньої діяльності, а рефлексивний – здатність до самоаналізу і самооцінювання.

Спираючись на аналіз наукових студій, Т. Квітка й О. Коновал виокремлюють складові структури самоосвітньої діяльності, а саме: інтелектуальний потенціал (знання основ теорії пізнання, система предметних знань); цілепокладання на основі осмислення цінності самоосвіти і позитивної мотивації до самоперетворення; проектування змісту самоосвітньої діяльності; вибір форм, методів і засобів самоосвітньої діяльності; виконавські дії в процесі самоосвітньої діяльності; самоконтроль, самооцінювання, рефлексія самоосвітньої діяльності.

Аналізуючи структуру і функції самоосвітньої діяльності, науковці виокремили її сутнісні характеристики, зокрема, С. Косарева виокремила такі з них, як пізнавальна потреба; високий ступінь свідомості; високий ступінь внутрішньої вмотивованості; високий ступінь самостійності; цілеспрямованість діяльності; систематичність та планованість; відсутність детального керівництва викладачем; добровільність; вибірковість; високий ступінь організованості; повне розкриття особи як суб'єкта діяльності; унікальність.

Щодо самоосвітньої діяльності в процесі професійної підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я, то А. Добровольська [9] виокремила вісім структурних компонентів самоосвітньої діяльності майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ» Європейський стандарт комп'ютерної грамотності, «МІ» Медична інформатика, «ІТФ» Інформаційні технології у фармації, «КМФ» Комп'ютерне моделювання у фармації. До них дослідниця зарахувала та обґрунтувала такі: мотиваційний, орієнтаційний, організаційний, процесуальний, когнітивний, ціннісно-вольовий, оцінний та рефлексивний компоненти

Отже, спираючись на викладене вище, можемо стверджувати, що представлені варіанти структурування самоосвітньої діяльності науковцями засвідчують умовне розподілення цієї категорії на самостійне оволодіння знаннями та свідоме творення власної особистості.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що самоосвіта є неодмінною формою розвитку особистості протягом усієї історії людства. Множинність поглядів на феномен самоосвіти обґрунтована змістом конкретної науки (філософія, соціологія, психологія, педагогіка), соціальною природою цього поняття; наявністю етапності самоосвітньої діяльності. Незважаючи на це, всі науковці доходять висновку, що самоосвіта – це інтегративний вид діяльності особистості, складова навчання фахівця протягом усього життя. Самоосвітня діяльність реалізується через загальноприйняті закономірності функціонування самого процесу та складається з низки елементів, які теж є варіативними.

Перспективами наших подальших досліджень є визначення сутності й складу самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця за спеціальністю 226 «Фармація, промислова фармація».

Список використаної літератури

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як спосіб формування стратегії життя. *Науковий вісник. Серія: Філософія*. Харків: ХНПУ, 2018. Вип. 51 С. 98–109.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренка. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Герасимова О. І. Самоосвітня компетентність студентів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник психології і педагогіки* / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. Київ, 2015. Вип. 16.
4. Hayes C. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world, Wasilla: Autodidactic Press. 1998. 365 p.
5. Knowles M. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers, Englewood Cliffs: Prentice Hall. Cambridge. 1975. 135 p.
6. Сагітова Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам: монография. Казань: Изд-во «Отечество», 2017. 124 с.
7. Волобуєва Т. Б. Самоосвітня діяльність керівника. Харків: Основа, 2005. 112 с.
8. Сидорчук Н. Г. Самоосвіта як форма організації навчання у системі освіти дорослих. *Андрогогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 179–183.
9. Квитка Т. В., Коновал А. А. Непрерывное педагогическое образование в трансграничном пространстве. *Вестник АлтГПА*. 2015. С. 30–34.
10. Добровольська А. М. Формування в майбутніх лікарів і провізорів готовності до самоосвіти в межах розробленої моделі. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 138–149.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THE PHENOMENON OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Barjadze Ruslana

Postgraduate Student of Preschool Education Department
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Introduction. *The topicality of the development of individual self-educational activity of a person in modern society is justified by a set of conditions: rapidly changing socio-cultural and socio-economic situations, innovation of all services of human life, globalization of major manufacturing enterprises, increasing dependence of career on education; rate of knowledge aging, expansion of information flows, increase of dependence of the person of success on education; instability in the labor market; constant changes in the status of many professions. Modern market conditions require the educational institution to increase the requirements for the training of competent, highly qualified, competitive professionals who will be able to compete in the modern pharmaceutical labor market successfully. It will be facilitated by the formation and development of future specialist's self-educational activities.*

Purpose. *The requirements of modern life have led to an increase of the importance of self-education in human life. It becomes not only the subject of scientific attention; self-education is a pedagogical concept, technology. In the context of growing knowledge, rapid development of*

technology and society, the idea of self-education is no longer in doubt. Self-education has become a subsystem, a mandatory complement to the education system at all levels. The proposed scientific research is an addition to the consideration of the phenomenon of self-education in the psychological and pedagogical context.

Methods. The study of various sources is based on the following methods: analysis, synthesis, classification, generalization, systematization, specification, comparison and others.

Results. Summarizing the information stated in the article, we note that the phenomenon of self-educational activity means a system consisting of the following elements:

- subjects of the educational process;
- deep knowledge that makes the base of subjective activity;
- effective motives, stable cognitive interests, attitudes, awareness of the importance of continuous replenishment of knowledge;
- skills of independent mastering of knowledge using different sources and different forms of self-education;
- prognostic skills, defining goals and choosing ways to solve them;
- ability to independently organize cognitive activity, choose sources of knowledge and forms of self-education, make a plan, organize self-training, master the methods of self-control, self-assessment;
- intentions for self-education.

Originality. The definition of the phenomenon of self-educational activity in psychological and pedagogical researches according to modern sources is systematized and the author's definition of the phenomenon of self-educational activity on the basis of the analysis of scientific literature is given. Ways for the further study of this problem are identified.

Conclusion. Studying various sources of information, the presented options for structuring self-educational activities by scientists testify the conditional division of this category into independent mastery of knowledge and conscious creation of the future specialist's own personality.

Keywords. self-education, self-educational activity, components of self-educational activity, self-educational activity of the future specialist, future healthcare workers.

References

1. Burluka O. V. (2018). Samoosvita osobystosti yak sposib formuvannia stratehii zhyttia [Self-education of the individual as a way of forming a life strategy]. *Naukovyi visnyk. Seriia «Filosofii»*, (51), 98-109. [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Honcharenko S.U. (Ed.). Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
3. Herasymova O. I. (2015). Samoosvitnia kompetentnist studentiv yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Self-educational competence of students as a component of professional competence of the future primary school teacher]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky. Pedahohichnyi instytut Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka, Instytut liudyny*, (16). [in Ukrainian].
4. Hayes C. (1998) *Beyond the American Dream*. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world, Wasilla: Autodidactic Press.
5. Knowles M. (1975). *Self-Directed Learning*. A guide for learners and teachers, Englewood Cliffs: Prentice Hall. Cambridge.
6. Sagitova R. R. (2017). *Formirovanie samoobrazovatelnoy kompetencii studentov vuza v processe obucheniya inostrannym yazykam* [Formation of self-educational competence of university students in the process of teaching foreign languages]. Kazan: Iz-vo «Otechestvo». [in Russian].
7. Volobuieva T. B. (2005). *Samoosvitnia diialnist kerivnyka* [Self-educational activity of the head]. Kharkiv: Osnova. [in Ukrainian].
8. Sydorhuk N. H. (2014). Samoosvita yak forma orhanizatsii navchannia u systemi osvity doroslykh [Self-education is a form of organization of education in systems of education for grown-ups]. *Andrahohichnyi visnyk: Naukove elektronne periodychnye vydannia*, (5), 179-183. [in Ukrainian].
9. Kvitka T. V., Konoval A. A. (2015). *Vestnik AltGPA: nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v transgranichnom prostranstve* [AltGPA Bulletin: Continuing Pedagogical Education in a Cross-Border Space]. [in Russian].
10. Dobrovolska A. M. (2016). Formuvannia v maibutnikh likariv i provizoriv hotovnosti do samoosvity v mezhakh rozroblenoї modeli [Formation of future doctors and pharmacists readiness for self-education within the developed model]. *Nauka i osvita*, (10), 138-149. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 15.04.2021 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 81-115:81'246.2:81'442]:658.14/.17
DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-48-58

ФОНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ У СИСТЕМІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Кузнецова Галина Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

prorektor15@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3863-1911

Панасенко Альона Вікторівна,

аспірантка

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

alona.vik.panasenko@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1224-1261

У статті з'ясовано сутність білінгвізму як лінгвістичного, соціолінгвістичного явища та засобу опанування двох мов, проаналізовано типи білінгвізму (адитивний, елітарний, координативний, субординативний), простежено взаємозв'язок білінгвального навчання з інтерференцією, диглосією; зосереджено увагу на мовній стійкості особистості як основі національної ідентифікації. Доведено, що в системі координативного білінгвального навчання значущу роль відіграє зіставлення й аналіз фонологічної системи мов, які опановує мовець; здійснено аналіз вокалічних та консонантних фонем/звуків української й англійської мов; висвітлено особливості надсегментних мовних явищ (складу, наголосу, інтонації). Засвідчено, що варіантне наголошування слів в англійській мові, і фінансовій сфері зокрема, зумовлює зміну семантичного, денотативного, конотативного значень та є засобом створення омонімії, полісемії.

Ключові слова: білінгвізм, диглосія, звук, інтерференція, мовна стійкість, наголос, фонологія, склад.

Постановка проблеми. Мовні контакти сучасного світу спричинені багатьма позамовними явищами. Соціально-економічні, політичні, освітні зв'язки, мовна політика держави, міграція населення, розв'язання глобальних професійних завдань, стремління цивілізації до створення комунікативних умов взаєморозуміння, стрімкий розвиток соціо- та психолінгвістики, теорії й методики дослідження мовних контактів призвели до того, що послуговування декількома мовами стало невід'ємною частиною життя суспільства, породило комунікативну гібридизацію мов (взаємодія неспоріднених мов – за І. Бодуеном де Куртене). Отож нині формування в майбутніх фахівців, й економічних спеціальностей зокрема, здатності спілкуватися у професійній діяльності не лише українською, а одночасно й іншою мовою – польською, китайською, англійською, німецькою, турецькою тощо – на часі. У публікації зосереджуємо увагу на англійській, оскільки саме ця мова є найбільш інтернаціоналізованою щодо функціонування професійної лексики в галузі знань 07 Управління та адміністрування.

Характер мовних контактів реалізується переважно однобічно, через відбиток особливостей неспоріднених мов на різних структурних рівнях рідної. Показником таких контактів можна назвати і тривалість впливу на мову під час взаємодії носіїв. Це породжує як казуальні зв'язки (випадкові й тимчасові), наприклад, під час участі в конференціях, так і перманентні (тісні та тривалі), зокрема протягом навчання у ЗВО чи проведенні довготривалих бізнес-проектів з носіями неспоріднених мов. Такі контакти є актуальними в сучасних світових лінгвістичних та методичних школах, активізованих міжнародною діяльністю у сфері науки,

мистецтва, політики, економіки, туризму, відкриттям культурних кордонів і, як наслідок, утвердженням англійської мови як «провідника».

Варто зазначити, що опанування другої мови на рівні професійної комунікації передусім ґрунтується на фонетико-фонологічних особливостях обох мов, оскільки звукова мовна матерія є основою для спілкування, саме звуковий бік мови реалізується на морфологічному та лексико-семантичному мовних рівнях. Актуальність дослідження посилюється й проникненням в терміносистему, й фінансово-економічну зокрема, англомовної лексики, яка потребує фонетичної адаптації до системи української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До розгляду проблеми функціонування української та англійської мови в системі білінгвального навчання за певними галузями знань і спеціальностями спонукає ініційований Міністерством освіти і науки України законопроект про міждисциплінарні зв'язки в освітніх програмах вищої освіти (2021). Консульство Європи (Council of Europe, 2018), Організація економічної кооперації та розвитку (the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2018)) сприяють упровадженню міжкультурних компонентів в освітній процес, що актуалізує мультидисциплінарні освітні студії (Simpson and Dervin (2019)). Донедавна такий підхід був поширений у США, Канаді, Німеччині, Великобританії, Франції та багатьох інших розвинутих країнах.

Наразі інтеграція мовного компонента в програми фахових дисциплін набуває глобального масштабу. Так, у Китаї програми Business English (BE) трансформовані з англомовних студій і «фокусуються більше на бізнес-комунікацію англійською» (Ashley Simpson, Fred Dervin & Jian Tao (2020)) [1]. Мультилінгвальне навчання та його реалізація через CLIL (Content and Language Integrated Learning), що широко відоме в американській освітній традиції, стало ключовим об'єктом турецьких мовно-дидактичних досліджень (Kristin A. Sendur, Jannet van Drie, Carla van Boxtel & Kees-Jan Kan (2020)) [2].

Питання інтерферентного впливу неспоріднених мов (зокрема англійської) та пошуки шляхів трансферентного білінгвального навчання є актуальними в закладах вищої освіти Об'єднаних Арабських Еміратів (Kesavan Vadakalur Elumalai, Mohammad Sufian Abdullah, Jayendira P Sankar Kalaichelvi R (2021)) [3].

У дослідженнях датських учених Claire Goriot, Roeland van Hout, Mirjam Broersma, Vanessa Lobo, James M. McQueen & Sharon Unsworth (2021) аргументується думка про позитивний вплив міжмовних контактів, а саме значення міжмовних омофонів під час запам'ятовування лексики L2 [4]. Хоча варто нагадати, що ще у другій половині ХХ століття панували діаметрально протилежні думки щодо значення білінгвізму для розвитку мовної особистості. Згубний вплив двомовності на психіку та інтелектуальні здібності людини, зокрема на розвиток мислення, доводили О. Потєбня, В. Сімович та ін. Водночас «в українській науково-освітній традиції переважала думка, що рання двомовність, насамперед упроваджувана через заклади освіти, є небажаним явищем, оскільки вона негативно впливає на оволодіння рідною мовою, спричиняє хаотичне змішування елементів двох мов та гальмує процеси пізнання» [5, с.62].

В Україні питанням білінгвізму та розвитку білінгвальної освіти присвячені праці Л. Масенко, Л. Кравець, О. Бас-Кононенко, З. Дудник, Г. Лотфі Гаруді, С. Ситняківської та ін. На лінгвістичному аспекті двомовності зосереджують увагу А. Козаченко (лексичні, граматичні особливості), Г. Кузнецова (фонетичні та фонологічні основи), В. Миськів, Т. Перелома, М. Разумова, Т. Уварова, Б. Чойбонова (фонетична інтерференція), Г. Сергєєва (фонетичне освоєння англомовних запозичень) та інші. Натомість проблема фонологічних особливостей мовлення українсько-англійських білінгвів досі не була досліджена, що і зумовило напрям нашого наукового пошуку.

Формулювання мети статті. З'ясувати сутність білінгвізму як лінгвістичного, соціолінгвістичного явища та засобу опанування двох мов, простежити взаємозв'язок білінгвального навчання з інтерференцією, диглосією; довести, що в системі координативного білінгвального навчання значущу роль відіграє зіставлення й аналіз фонологічної системи мов, які опановує мовець; здійснити аналіз вокалічних та консонантних фонем/звуків української й

англійської мов, простежити особливості надсегментних мовних явищ (складу, наголосу).

Виклад основного матеріалу. Як відомо, результатами мовних контактів є інтерференція, диглосія та білінгвізм. Іноді під час засвоєння іноземної мови (L2) зберігається тенденція до перенесення фонології, семантики та синтаксису рідної мови (L1) на знання, здобуті в процесі вивчення L2. Так виникає інтерференція (*transfer or interference – перенесення або втручання*). Інакше кажучи, коли білінгв, «...ототожнюючи фонему вторинної системи з фонемою первинної, відтворює її за фонетичними правилами первинної мови, виникає інтерференція» (Вайнрайх 1979 : 39, цитується з 6). У такій ситуації мовець під час послуговування L2 (часом погано засвоєною мовою) концентрує увагу на словесній семантиці, мимоволі залишає поза увагою фонетичний рівень, а отже, у вимові підсвідомо застосовує артикуляційні навички, притаманні артикуляційній базі L1, унаслідок чого виникає так званий «акцент» [6, с. 53]. Так породжується негативна інтерференція: відмінності між структурами двох мов зумовлюють систематичні помилки у вивченні L2. Інтерференцію номінують позитивною, коли подібність мов полегшує навчання. Це дає змогу здійснювати контрастний аналіз мов [7].

У соціолінгвістиці існує поняття «перемикання коду» (code switching) – практика, типова для осіб, які володіють двома або більше регістрами, діалектами чи мовами, можуть вільно обирати один із засобів залежно від розмовного контексту або з метою посилення мовного чи соціального значення [7]. Ідеться про диглосію (diglossia), уперше описану в 1959 році американським лінгвістом Чарльзом Фергюсоном (Charles Ferguson (1921–1998)). Це співіснування двох мов з різними соціальними функціями в межах спільноти; вони, як правило, характеризуються високим (H-high) та низьким (L-low) використанням. H пов'язана з офіційністю та грамотністю (офіційна мова), а L – із повсякденним ужитком (народна розмовна мова) [7].

Практика перемикання кодів знайшла своє відображення в *теорії подвійного кодування* канадського представника когнітивної психології Аллана У. Паївіо (Allan U. Paivio 1925). Мовний вхід може бути представлений у пам'яті як у словесному, так й у візуальному кодах. Слова з конкретним значенням (наприклад, *стіл* чи *кінь*) легко викликають у свідомості мовців зображення, тому запам'ятовуються краще, ніж абстрактні (наприклад, *чесність* чи *совість*). Останні не пов'язані з візуалізацією, оскільки існують лише в словесному коді, натомість конкретні лексеми зберігаються у двох кодах. Використання слухових зображень, пов'язаних із зоровими образами, вважається найбільш ефективним для підвищення продуктивності в оволодінні L2 [7].

Термін «білінгвізм» (bilingualism) зі значенням поперемінного послуговування двома мовами було введено в науковий обіг у середині ХХ століття американським лінгвістом У. Вайнрайхом. Означену проблему порушено в працях Г. Клосса, який запропонував розглядати «національну одномовність, білінгвізм і багатомовність через зіставлення з індивідуальною одномовністю, білінгвізмом і багатомовністю».

Білінгвізм (лат. *bi* – «два» і *lingua* – «мова») – це регулярне використання двох або більше мов людиною або групою людей у межах мовної спільноти (*n. the regular use of two or more languages by a person or within a speech community*) [7]. У синонімічному значенні послуговуються терміном «двомовність». У розрізі зазначеного доречно провести паралель із поняттям «мультилінгвізм» (multilingualism). За Словником Американської асоціації психологів [7], це соціолінгвістична ситуація, у якій декілька мов, що використовуються в межах однієї спільноти, є наслідком географічних, економічних, політичних впливів. Зазвичай, різні мови відрізняються у статусі та виконують окремі соціальні функції. Таке трактування подібне до тлумачення поняття «диглосія» і дає підстави стверджувати, що останнє є типом білінгвізму, але з оціночним судженням. Отже, білінгвізм – індивідуально-психологічний феномен, а диглосія – соціологічний [8, с. 48].

Як стверджує Л. Масенко, білінгвізм «цікавить науковців кількох галузей» (див. рис. 1). «Психологія вивчає двомовність під кутом зору механізмів утворення та сприймання двох мов у мозку індивіда (є навіть окремий напрям – психологія білінгвізму). Соціологія розглядає

зовнішні закономірності, які впливають на функціональний розподіл і стан двох мов, що співіснують у певний історичний період у тому чи іншому колективі. Лінгвістика досліджує двомовність у зв'язку з текстом (проблеми білінгвізму вивчає теорія мовних контактів)» [8, с. 41]. У нашому дослідженні важливо розглянути білінгвізм як основу білінгвального навчання, тобто простежити зв'язок з педагогікою, адже білінгвальне навчання набагато складніше за традиційне.



Рис.1. Білінгвізм у галузевій освітній сфері

Аналіз літературних джерел засвідчує широку варіацію типів білінгвізму: адитивний (залежний), ранній, елітарний, народний тощо. (Див. у словнику *additive bilingualism; early bilingualism; elite bilingualism; folk bilingualism*) [7]. Але спроба класифікувати вказане поняття досі залишається відкритою через його складність та багатоаспектність [8, с. 42].

Вивчення англійської мови в Україні набуває ознак елітарного білінгвізму (*elite bilingualism*), уперше описаного соціолінгвістом США Джошуа А. Фішманом (Joshua A. Fishman (1926–)), тобто такого типу двомовності, який досягнуто завдяки офіційному вивченню L2, що передбачає набуття грамотності та вважається ознакою високого соціального статусу, якісної освіти. Також цей тип називають факультативним білінгвізмом (*elective bilingualism*), на противагу якому існує народний білінгвізм [7].

Адитивний білінгвізм (*additive bilingualism*) – соціолінгвістична ситуація, коли мовна спільнота приймає L2 без загрози статусу L1. Наприклад, більшість англійськомовних канадців вивчають французьку мову для отримання доступу до престижних робочих місць, що вимагають двомовності, але продовжують використовувати англійську як основну мову. Це контрастує із субтрактивним білінгвізмом (*subtractive bilingualism*), коли друга мова замінює функції першої. Таким є білінгвізм багатьох іммігрантських спільнот. Він зумовлює зміни мови в межах одного-двох поколінь [7].

За теорією подвійного кодування, мовні знання в білінгвів зберігаються у двох різних кодах [7]. Це твердження доводить функціонування ще одного виду білінгвізму – координативного (*coordinate bilingual*) або збалансованого. Координативний білінгв – це індивід, який регулярно спілкується двома мовами, причому L2 опанована незалежно від L1, у різному контекстуальному середовищі. Натомість субординативний білінгв – це індивід, який регулярно послуговується двома мовами, якими оволодів унаслідок рівнозначної стимулятивної діяльності [7].

З погляду лінгвістики в теорії мовних контактів функціонує поняття мовної стійкості – домінувальної риси існування мови, за якої активізується «здатність окремого мовця відрізнити іншомовні елементи (принаймні, фіксувати на них короткочасну увагу як на

ненормативних, чужорідних), які постійно проникають у рідну мову за умов білінгвізму», «коли виникає загроза розхитування внутрішньосистемної норми і умов функціонування як однієї мови, так і другої, і коли мовці-білінгви втрачають здатність вирізняти запозичені елементи нерідної мови» [6, с. 53]. Так виникає мовна надмірність, тобто уживання чужомовних слів, які дублюють українські (наприклад, лімітувати – обмежувати, індиферентно – байдуже, ігнорувати – не помічати тощо). Мовна стійкість під час білінгвального навчання класифікується як ключова ознака національної ідентифікації.

Білінгвізм необхідно визначати як паритетне вільне володіння мовами. Окрім того, він передбачає однаковий рівень знань кількох мов (за В. А. Авроником (1972)), а також є підґрунтям двомовної освіти (bilingual education) – навчання двома мовами, зазвичай рідною та мовою країни, у якій людина здобуває освіту. Під час перехідного етапу двомовної освіти (transitional bilingual education), це 2–3 роки навчання, за які студенти набувають упевненості в L2, викладання відбувається з елементами L1. Двомовні програми загального занурення (total immersion bilingual programs) передбачають винятково L2. Наприклад, у США програми занурення, що займають до 80% навчального часу, найчастіше реалізуються або французькою, або іспанською мовами.

Позитивний результат білінгвального навчання обґрунтовують дослідники з Нідерландів. Вони стверджують, що підлітки (11–14 років) краще оволодівають L2 на основі власних знань L1 на відміну від дітей віком 4–5 років, які ще не достатньо володіють L1. Найбільш показовими були методи перекладу з англійської мови датською та метод фонологічних транскрипцій. Підлітки швидко переклали іноземні слова, співзвучні з відповідниками L1 [4, с. 556].

José Goris, Eddie Denessen and Ludo Verhoeven теж наголошують на тому, що під час формування іншомовної компетентності завдяки завданням методики CLIL удосконалення навичок аудіювання відбувається більш інтенсивно [9].

В емпіричному дослідженні Kristin A. Sendur, Jannet van Drie, Carla van Boxtel and Kees-Jan Kan (2021) констатовано, що студенти з різним рівнем володіння англійської мови отримали позитивні зрушення під час CLIL-курсу «історія+англійська мова». Подібні результати студентів в оволодінні письмом (Van Drie, Braaksma та Van Boxtel (2015)) або вмінням читати (De La Paz та ін. (2014)). Reisman (2012) переконаний, що CLIL є найбільш ефективним для студентів з проблемами читання англомовних текстів [2, с. 12].

Основу будь-якої мови складає «звукова комунікація» (за Г. Кузнецовою) [10, с. 165]. Завдяки цьому свідоме володіння мовою починається з фонологічного мовного рівня. З огляду на викладене вище науковий підхід до обґрунтування поняття білінгвізму був би неповним без **фонологічних зіставлень**, які дають змогу з'ясувати фонетичні особливості обох мов та процеси реалізації фонем у звуках мовлення, з яких і складаються лексеми, адже зв'язок між означуваним поняттям (планом змісту) і його звуковою формою є неоднозначним.

Фонологія (від грец. φωνή – звук, голос і λόγος – слово, вчення) – це розділ мовознавства, що вивчає звуки з погляду їх функціонування в мові. Термін виник на початку ХХ століття, хоча фонологічні дослідження здійснювали вже в останні десятиліття ХІХ століття.

Результатом двомовної освіти є явище двограмотності (biliteracy) – здатності на високому рівні читати і писати двома або більше мовами. Етапи досягнення високого регістру білінгвом збігаються з трьома типами білінгвізму: рецептивного (уміння і навички сприймати текст іноземної мови (L2)), репродуктивного (+оволодіння артикуляцією звуків L2, співвіднесення їх з відповідними графічними зображеннями), продуктивного (сприймання, відтворення та продукування L2) [11].

Відомо, що «найшвидше реагує на будь-які зміни в житті суспільства саме лексико-семантичний рівень (у межах навіть одного покоління мовців). Натомість фонетичний і морфолого-синтаксичний (граматичний) залишаються відносно стабільними, незмінними протягом тривалого часу (від одного до кількох століть)» [6, с. 53]. Відповідно до цього загальноприйнятим є твердження про те, що лексика є відкритою системою мови, фонетика ж, навпаки, закритою (А. Мейє).

М. Губарев, Л. Хоменко зазначають: «Особливістю фонетичних одиниць у мовній системі / структурі є те, що вони утворюють матеріальний бік одиниць інших мовних рівнів, адже останні реалізуються саме у звуковій матерії. Із цієї причини фонетичні одиниці можна назвати наскрізними в мовній системі / структурі. Визначення відношень фонетичних (звукових) і семантичних (текстових) категорій передбачає розкриття саме мовного призначення всіх явищ, що складають звукову будову мови» [Губарев 2011: 195 цитується з 12, с. 135]. Це засвідчує важливість вивчення фонетичного рівня в семантичному контексті.

Контрастивний звукоаналіз української мови дав змогу висувати те, що: «по-перше, на відміну від поширених мов «етимологічного» спрямування, правопис яких базується на традиційному написанні – це передусім англійська і французька, – українська мова має виразну фонетичну засаду. А це вимагає особливо ретельного дослідження її звуків. По-друге, в українській мові, на відміну від поширеної англійської, граматичні форми слів дуже мінливі: про це свідчить, зокрема, наявність аж семи відмінків іменників. Для комп'ютера слова з різними закінченнями – це фактично різні слова» [12, с.141].

Англійська вокалічна система, порівняно з українською (де є 6 голосних фонем), складається з 21 голосної фонем (12 монофтонгів і 9 дифтонгів), які поділяються на голосні переднього, заднього і змішаного рядів – залежно від положення язика за горизонталлю; низького, високого і середнього підняття – за його вертикальним положенням. Окрім того, голосні розрізняються за стійкою артикуляцією (монофтонги) і за кількісними ознаками (довгота звука, що створює семантичні відмінності слів: *cart* [ka:t] – візок і *cut* [kʌt] – різати). Протиставлення лабіалізованих і нелабіалізованих голосних фонем в англійській мові майже не виражено, на противагу українській.

Також в українській мові, на відміну від англійської, не простежуємо:

- 1) голосних змішаного ряду ([ə], [ɜ:] в англійській);
- 2) довгих голосних (але іноді довгота голосних є засобом емпіфатизації);
- 3) дифтонгів;
- 4) носових голосних, огублених голосних переднього ряду [13].

В українській та англійській мовах голосні звуки характеризують за лабіалізованістю/нелабіалізованістю. Лабіалізація (від лат. *labia* – губа) – це заокруглення губ та витягування їх уперед під час вимови деяких звуків. В українській мові до лабіалізованих голосних належать [o] та [y]. Нелабіалізованими є [i], [u], [e], [a].

В англійській мові лабіалізованими є такі звуки: [ɔ:] та [u:]. Лабіалізація може бути широкою або вузькою: [ɔ:] вимовляється із середньою між широкою та вузькою лабіалізацією; [u:] вимовляються з вузькою лабіалізацією. Короткі звуки [ɔ] та [u] є помітно лабіалізованими. Решта голосних англійської мови – нелабіалізовані [14].

Консонантна система української мови є складнішою через більшу кількість категоріальних опозицій. Окрім розрізнення за глухістю – дзвінкістю, способом і місцем творення, наявністю шуму і тону, артикуляційним органом, що притаманні англійській мові з її 24 приголосними фонемами, в українській мові є розмежування за твердістю-м'якістю – ознакою, що зумовлює семантичне значення у словах з твердими чи м'якими приголосними (наприклад, *рис* – *рись*). Очевидно, що в кожній мові є специфічні фонемні: в англійській – [θ], [ð], [h], [ŋ], [r], [w], [dʒ]; в українській – [ɥ], [x], [p], [z].

Головна особливість англійських приголосних – збереження дзвінкості в кінцевій позиції. Неправильна вимова таких звуків зумовлює зміну семантичного значення слова (наприклад, *need* [ni:d] – потреба, *neat* [ni:t] – охайний). Глухі приголосні також не втрачають своїх якостей. Звучнішими є носові сонанти [m], [ŋ], [n], порівняно з відповідними фонемами української мови. Окрім того, визначальною особливістю англійської мови є апікально-альвеолярна артикуляція [t], [d], [n], [l], натомість українські відповідники означені дорсально-зубною вимовою [13].

Зіставлювані мови характеризуються асиміляцією приголосних. В англійській частіше спостерігається прогресивна асиміляція (залишатися – *stay* [stei] – [t] утрачає свою аспірацію після [s]), рідше – регресивна ([t], [d], [n], [l] стають зубними перед [θ], [ð]: усі ці – all these

[ɔ:l di:z]; ([t], [d], [k], [g], [s] стають огубленими перед [w]: припинити – *quit* [kwɪ:t]), на відміну від української, де регресивна асиміляція за дзвінкістю – глухістю (*легко* – [лэхко]) та палаталізацією (*дні* [д'н'і]) є частотнішими. Феноменом англійської артикуляції є особлива вимова звукосполук, за якої дзвінкі приголосні не оглушуються перед наступним глухим і навпаки (наприклад, його борг – *his debt* [his debt] /тітчин кредит – *aunt's debt* [a:nts debt]).

Помітною є різниця в побудові складів порівнюваних мов. Український складоподіл зумовлюється голосними фонемами, англійський – голосними та сонантами. Монофтонги і дифтонги можуть бути частиною як закритого, так і відкритого складів, з переважною кількістю закритих (63%), на відміну від української [13, с. 13]. Таке домінування складів англійської мови пояснюється тим, що в мові переважають односкладні слова. За способом складоподілу в українській мові діє закон висхідної звучності, за яким звуки у слові вибудовані від низького до високого, тому фонетична межа проходить перед наступним приголосним. В англійській мові послуговуються іншим способом: фонетична межа – після довгого голосного; якщо голосний короткий, то до нього приєднується приголосний і утворюється закритий склад (зайнятий *busy* [biz-i], гроші *money* [mʌn-i]), або навпаки (сорок *forty* [fɔ: -ti], гонорар *terms* [tɜ:-mz]).

«Безпосередній вплив на зміст, значення та психологію спілкування, ...емоційно-експресивні контури висловлювання» має наголос – надсегментне мовне фонетичне явище [10, с. 166]. Наголос в обох мовах є динамічним та вільним. За науковими спостереженнями [13, с. 16], в англійській мові в системі наголошування простежується закономірність. Більшість слів зберігає давньоанглійський (загальногерманський) принцип з наголосом на першому складі (інструмент – *instrument* ['instrument], акредитив – *letter of credit* ['letər əv 'kredit], активи – *assets* ['æsets], валюта – *currency* ['kʌrənsi]). Також особливістю англійської акцентології є функціонування двонаголошених складів (амортизація – *depreciation* [di.pri:fi'eɪʃən], пасиви – *liabilities* [,laɪə'bɪlɪtɪz]).

Наголос української мови є силовим та словесним [10, с. 167]. Спільним є те, що в обох мовах акцентуалізація є рухомою, що дає змогу «розмежовувати слова одного звукового комплексу, але різного значення (омографи)» [10, с. 168; 9]. Варіантне наголошування слів в англійській мові породжує зміну семантичного, конотативного, денотативного значень, завдяки чому виникає багатозначність, омонімія або полісемія (див. табл. 1, 2).

За твердженням Л. Малаховського та Н. Черемісіна, закономірним явищем прийнято вважати утворення омонімів у результаті фонетичних і/чи семантичних змін. Зазначимо, що семантичні зміни в мові ще численніші та різноманітніші, ніж фонетичні. Відповідно до приналежності кожного з омонімів до певної частини мови розрізняють:

❖ лексичні омоніми (однакові за граматичним значенням, але різні за змістом: *match* – *contest* і *match* – *person* належать до однієї і тієї ж частини мови, хоча різняться за лексичним значенням. Однакова звукографічна форма і граматичні ознаки зумовлюють їх омонімічну належність; значеннєва різниця відноситься ці омоніми до розряду лексичних);

❖ граматичні омоніми (вирізняються водночас значеннєвою спільністю і різною частиномовною належністю, що, зокрема, відрізняє їх від багатозначного слова. Так, омоніми *matc* – *contest* (ім./noun) і *match* – *put smth in competition* (дієсл./verb) не тільки однакові з погляду вимови і написання, але й об'єднані загальним змістом *compete*; проте категоріальна відмінність вказує на їх належність до граматичних омонімів);

❖ лексико-граматичні омоніми.

Отже, у деяких англійських словах разом зі зміною наголосу відбувається частиномовна зміна. Так виникають граматичні омоніми (табл. 1). Якщо наголошений склад є першим, це іменник, другий – дієслово. Безумовно, омонімія сприяє економичності плану вираження, компактності мови, але навряд чи можна погодитися з її однозначно позитивною оцінкою, адже омоніми дуже часто є причиною мовленнєвої ненормативності та комунікативних труднощів.

Таблиця 1

Вплив наголосу на семантику слова в англійській мові (граматична омонімія)

Іменник	Дієслово
Ad-dress — адреса	ad-drEss — адресувати, звертатися
cOn-trast — контраст, різниця	con-trAst — зіставляти, протиставляти; відрізнятися
dE-crease — зниження, спад	de-crEAsе — зменшувати, зменшуватися
eX-port — експорт, товари на експорт	ex-pOrt — експортувати
iM-port — імпорт, увезені товари	im-pOrt — імпортувати
iN-crease — збільшення, підвищення	in-crEAsе — збільшувати
prO-duce — сільськогосподарська продукція	pro-dUce — виробляти, виготовляти
rE-call — пам'ять, спогад	re-cAll — згадувати, пам'ятати
rE-cord — запис, облік; рекорд	re-cOrd — записувати
rE-ject — бракована річ	re-jEct — відхилити, відкидати
sUs-pect — підозрюваний	sus-pEct — підозрювати

Наголос англійської мови дає змогу створити повну асиметричність мовного знака, тобто полісемію, засновану на відображенні принципу економії формальних засобів під час передачі максимального смислового об'єму, що є мовною універсалією в системі європейських мов (табл. 2).

Таблиця 2

Акцентологічна полісемія в англійській мові

Іменник	Дієслово/прикметник
AT-trib-ute — характерна риса, властивість	at-TRIB-ute — приписувати, уважати
CON-duct — поведінка, діяльність	con-DUCT — проводити, диригувати
CON-sole — корпус; приладова дошка; приставка	con-SOLE — утішати
CON-verse — зворотне, протилежне	con-VERSE — розмовляти
DE-fault — невиконання; стандартні установки	de-FAULT — порушувати, переривати виконання
DES-ert — пустеля	des-ERT — залишати; дезертирувати
EX-ploit — подвиг	ex-PLOIT — експлуатувати, використовувати
EX-tract — уривок, витримка, витяжка	ex-TRACT — видаляти, витягувати
OB-ject — предмет, річ	ob-JECT — заперечувати
PRO-ject — проєкт	pro-JECT — проєктувати; проєктувати; видаватися, виступати
RE-fuse — сміття	re-FUSE — відмовлятися
SUB-ject — тема, предмет	sub-JECT — піддавати
CON-tent — зміст, вміст	con-TENT — задоволений
IN-val-id — інвалід	in-VAL-id — недійсний

Фразовий наголос та інтонація також мають свої особливості. За допомогою наголосу в англійській мові виділяють не слова, а групи слів. Окрім того, наголосу не мають артиклі, сполучники та прийменники. Ритміка мовлення пов'язана з наголошеними складами синтагми, часова протяжність між якими має бути більш-менш стабільною (stress-timed rhythm). В українській мові майже всі слова можуть бути наголошеними, ритміка мови не пов'язана з акцентуацією слів (syllable – timed rhythm). Модуляція висоти, тобто інтонаційного тону під час вимови фрази, виконує смислорозрізнавальну функцію. Якщо англійській мові притаманне рівномірне пониження тону від першого наголошеного складу синтагми до останнього, то українська мова характеризується неоднорідною інтонаційною структурою [13, с.18].

Висновки. Отже, здійснений теоретичний аналіз соціолінгвістичних, педагогічних, мовознавчих джерел підтверджує думку про те, що зміни, які відбуваються в мовленні білінгвів, зумовлені поширенням двох контактних мов, можна поділити на три типи: перемикання кодів (координативний білінгвізм), інтерференція (накладання двох мовних систем) і повна інтеграція кодів (їх змішування – code mixing). Визначено, що диглосія є типом білінгвізму. Позитивним явищем є перше, адже «...у свідомості носіїв координативного

білінгвізму дві мовні системи співіснують автономно і це дає їм можливість поперемінно вживати то одну, то другу мову, що в зарубіжній соціолінгвістиці позначено терміном *code switching* (перемикання кодів)» [8, с. 51-52].

Поняття «мовна стійкість» функціонує в теорії мовних контактів для виокремлення іншомовних елементів. Воно пов'язане «зі здатністю народу-носія підтримувати і вдосконалювати внутрішньосистемну організацію мови на всіх її рівнях (фонетичному, морфемному, лексичному, синтаксичному), а також зберігати й розширювати сфери її функціонування» [6, с. 53].

Зазначене підтверджує нашу гіпотезу про те, що українські студенти можуть отримати користь від білінгвальних дисциплін на різних курсах, незалежно від рівня знань англійської мови, що, водночас, підвищить їхню мотивацію до вивчення обох предметів.

Результати контрастивного аналізу фонології англійської та української мов засвідчують спільні, незважаючи на їх приналежність до різних генетичних груп, і, звичайно, відмінні, специфічні риси порівнюваних мов. Спільною ознакою фонологічної типології вокалічної системи української та англійської мов варто вважати протиставлення за рядом і піднесенням. У системі приголосних значущими є ознаки приголосних української мови, зокрема функціонування палаталізованих звуків, апікально-альвеолярна артикуляція [t], [d], [n], [l]. Кінцева позиція в словах без втрати дзвінкості – ознака схожості приголосних в обох мовах. Особливої уваги під час оволодіння вимовою L2 потребують зміни звуків під час мовленнєвої діяльності (прогресивна/регресивна асиміляція). У словах порівнюваних мов спостерігається взаємозв'язок між довжиною слів і характером вимови.

Спостереження за фонологічними особливостями мов переконливо доводять важливість цього феномену для мовної особистості та формування координативного білінгвізму як ключового вектора білінгвального навчання.

Подальших розвідок потребує лексико-семантичний мовний рівень української та англійської мов у системі білінгвального навчання майбутніх фахівців фінансів, банківської справи та страхування з оперттям на не лише на мовну стійкість, а й на мовну свідомість.

Список використаної літератури

1. Simpson A., Dervin F. & Tao J. (2020). Business English students' multifaceted and contradictory perceptions of intercultural communication education (ICE) at a Chinese University, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2020.1840508
2. Sendur Kristin A., van Drie Jannet, Bostel Carla van & Kan Kees-Jan (2020). Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2020.1844136
3. Elumalai K. V., Sufian A. M., Jayendira P Sankar Kalaichelvi R (2021). English Language Pronunciation Barriers Encountered by the Expatriate Students at King Saud University, Riyadh. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume 12. Number1 March 2021. Pp.293 -308. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.20>
4. Goriot C., van Hout Roeland, Broersma M., Lobo V., McQueen James M. & Unsworth Sh. (2021) Using the peabody picture vocabulary test in L2 children and adolescents: effects of L1, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24:4, 546-568. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1494131>
5. Кравець Л. В. Динаміка пізнавально-інтерпретаційних моделей рідної мови і білінгвізму. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/27338/1/Kravets.pdf>
6. Бас-Кононенко О., Дудник З. Лінгвістичний матеріал для експериментального дослідження українсько-російського білінгвізму. *Українське мовознавство*. №1(45)/2015. С. 50-60.
7. Словник Американської асоціації психологів (APA) URL: <https://dictionary.apa.org>
8. Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і язиком. Друге вид-ня, зі змінами і допов. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2019.
9. Goris J., Denessen E. & Verhoeven L. (2020). Determinants of EFL learning success in content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1709886>
10. Кузнецова Г. П. Наголос у системі української акцентології. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. 2015. № 2. С. 164-168.
11. Козаченко А. Н. Лінгвістична ситуація двомовності і контактної обумовлене явище інтерференції. URL: [http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74526/30-Kozachenko.pdf?sequence=1#:~:text=\(дата звернення 05.04.2021\).](http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74526/30-Kozachenko.pdf?sequence=1#:~:text=(дата звернення 05.04.2021).)

12. Вакуленко М. О. Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз: монографія. Івано-Франківськ : Фоліант, 2015. 361 с., іл.
13. Швачко К. К., Терентьев П. В., Янукян Т. Г., Швачко С. А. Введение в сравнительную типологию английского, русского, украинского языков. Учебное пособие. 2-е изд., исправленное. Киев : ВШ, 1977. 147 с.
14. Roach P. English Phonetics and Phonology : A Practical Course. Fourth Edition. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 231 p.

PHONOLOGICAL ASPECTS OF UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE BILINGUAL LEARNING SYSTEM

Kuznetsova Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Ukrainian Language,
Literature and Teaching Methods Department
Oleksandr Dovhzenko Hlukhiv National Pedagogical University

Panasenko Alona

Postgraduate Student
Oleksandr Dovhzenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Mastering a second language at the level of professional communication is primarily based on phonetic and phonological features of both Ukrainian and English languages, as a sound for language learning is the basis for communication. The relevance of the study is enhanced by the penetration of the terminology system, and financial and economic in particular, English vocabulary, which requires phonetic adaptation to the Ukrainian language system.*

Purpose. *To find out the essence of bilingualism as a linguistic, sociolinguistic phenomenon and a means of mastering two languages, to trace the relationship of bilingual learning with interference, diglossia; to prove that in the system of coordinating bilingual education a significant role is played by the comparison and analysis of the phonological system of languages that the speaker masters; to analyze vocal and consonant phonemes / sounds of Ukrainian and English languages, to trace the features of suprasegmental language phenomena (syllable, stress).*

Methods. *The methodological basis of the study was a theoretical analysis of scientific sources, contrastive analysis of phonological features of the compared languages in order to clarify the specifics of the sublanguage of finance through a systematic comparison aimed at identifying the diaphony of Ukrainian and English.*

Results. *Theoretical analysis of sociolinguistic, pedagogical, linguistic sources confirms the idea that the changes that occur in the speech of bilinguals due to the spread of two contact languages can be divided into three types: code switching (coordinative bilingualism), interference (imposition of two language systems) and full integration of codes (code mixing). Diglossia has been identified as a type of bilingualism.*

The results of contrastive analysis of the phonology of English and Ukrainian languages show common features, despite their belonging to different genetic groups, and, of course, different, specific characteristic of the compared languages. A common feature of the phonological typology of the vocal system of the Ukrainian and English languages should be considered the opposition in order and elevation.

In the system of consonants, the features of consonants of the Ukrainian language are significant, in particular the functioning of palatalized sounds, apical-alveolar articulation [t], [d], [n], [l]. The final position in words without loss of sonority is a sign of similarity of consonants in both languages. Special attention during mastering the pronunciation of L2 requires changes in sounds during speech activity (progressive/regressive assimilation). In words of compared languages, there is a relationship between word length and pronunciation.

Originality. *This confirms our hypothesis that Ukrainian students can benefit from bilingual subjects in different courses, regardless of the level of English language skills, which, at the same time, will increase their motivation to study both subjects. The types of bilingualism (additive, elite, coordinative, subordinate) are analyzed, the interrelation of bilingual learning with interference, diglossia is traced; the focus is on the linguistic stability of the individual as the basis of national*

identification. It is proved that in the system of coordinating bilingual learning a significant role is played by the comparison and analysis of the phonological system of languages mastered by the speaker; analysis of vocal and consonant phonemes / sounds of Ukrainian and English languages; features of suprasegmental language phenomena are highlighted. It is proved that variant accentuation of words in English, and financial sphere in particular, causes change of semantic, denotative, connotative meanings and is a means of creation of homonymy, polysemy.

Conclusion. *Observations of the phonological features of languages convincingly prove the importance of this phenomenon for the linguistic personality and the formation of coordinative bilingualism as a key vector of bilingual learning.*

Key words: *bilingualism, diglossia, emphasis, interference, language stability, phonology, sound, syllable.*

References

1. Simpson A., Dervin F. & Tao J. (2020). Business English students' multifaceted and contradictory perceptions of intercultural communication education (ICE) at a Chinese University, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2020.1840508.
2. Sendur Kristin A., van Drie Jannet, Boxel Carla van & Kan Kees-Jan (2020). Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1844136>.
3. Elumalai K. V., Sufian A. M., Jayendira P Sankar Kalaichelvi R (2021). English Language Pronunciation Barriers Encountered by the Expatriate Students at King Saud University, Riyadh. *Arab World English Journal (AWEJ)*, (12), 293-308. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.20>.
4. Goriot C., van Hout Roeland, Broersma M., Lobo V., McQueen James M. & Unsworth Sh. (2021). Using the peabody picture vocabulary test in L2 children and adolescents: effects of L1, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (24:4), 546-568. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1494131>.
5. Kravets L. V. *Dynamika piznavalno-interpretaciynih modelei ridnoyi movy i bilingvizmu*. [Dynamics of cognitive-interpretive models of native language and bilingualism]. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/27338/1/Kravets.pdf> [in Ukrainian].
6. Bas-Kononenko O., Dudnyk Z. (2015). Lihvistychnyy material dlya eksperymentalnykh doslidzhen ukrayinsko-rosiyskoho bilinhvizmu [Linguistic material for experimental research of Ukrainian-Russian bilingualism]. *Ukrayinske movoznavstvo*, 1(45), 50-60. [in Ukrainian].
7. *Dictionary of the American Association of Psychologists (APA)* URL: <https://dictionary.apa.org>.
8. Masenko L. T. (2019). *Surzhik: mizh movoyu ta yazykom* [Surzhik: between language and language]. Druhe vydannya zi zminyami ta dopovnennyamy. Kyiv: Vydavnytstvo Kyievo-Mohylyanskoyi akademiyi. [in Ukrainian].
9. Goris J., Denessen E. & Verhoeven L. (2020). Determinants of EFL learning success in content and language integrated learning, *The Language Learning Journal*, DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1709886>.
10. Kuznetsova H.P. (2015). Naholos u systemi ukrayins'koyi aktsentolohiyi [Emphasis in the system of Ukrainian accentology]. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie - Modern education: philosophy, innovation, experience*, (2), 164-168. [in Ukrainian].
11. Kozachenko A. N. *Linhvistychna sytuatsiya dvomovnosti i kontaktno obumovlene yavlyshche interferentsiyi* [Linguistic situation of bilingualism and contact conditioned interference phenomenon]. URL: [http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74526/30-Kozachenko.pdf?sequence=1#:~:text=\[in Ukrainian](http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74526/30-Kozachenko.pdf?sequence=1#:~:text=[in Ukrainian).
12. Vakulenko M. O. (2015). *Ukrayinska terminolohiya: kompleksnyy linhvistychnyy analiz* [Ukrainian terminology: complex linguistic analysis]. Ivano-Frankivsk: Foliant. [in Ukrainian].
13. Shvachko K. K., Terentiev P. V., Yanukian T. G., Shvachko S. A. (1977). *Vvedeniye v sravnitel'nuyu tipologiyu angliyskogo, russkogo, ukraïnskogo yazykov* [Introduction to the comparative typology of English, Russian, Ukrainian languages]. Uchebnoye posobiye. 2-ye izdaniye, ispravlennoye. Kiev: VSH. [in Russian].
14. Roach P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Fourth Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Отримано редакцією 22.04.2021 р.

УДК 37.014.5

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-59-64

ВИХОВНИЙ КОНТЕНТ ЩЕДРІВОК ТА КОЛЯДОК ХІХ СТОЛІТТЯ В КОНТЕКСТІ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Марчук Оксана Олександрівна

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янука»

e-mail: oxanna442@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-2922-285X

У статті досліджено виховний вплив контенту колядок та щедрівок ХІХ ст. на особистість дитини. З'ясовано важливу роль фольклору у формуванні світогляду молодого покоління. Проаналізовано праці відомих дослідників історії української літератури, культури та педагогіки про особливості українських колядок та щедрівок. Подано сучасні визначення досліджуваних літературних термінів. Детально проаналізовано виховний контент колядок та щедрівок, які були опубліковані в журналі «Київська старовина» в кінці ХІХ ст. Обґрунтовано, що головним завданням щедрівок було прославити народженого Христа та віддати пошану господарям. Аналіз змістового наповнення щедрівок ХІХ ст. засвідчив, що в них домінували календарно-обрядові архетипи. Виконання різдвяних пісень сприяло трудовому, моральному, естетичному, національному вихованню.

Ключові слова: виховання, колядки та щедрівки, етнопедагогіка, символи.

Постановка проблеми. У процесі навчання та виховання дітей сучасні вихователі та педагоги широко використовують кращі культурні надбання українського народу. Важлива роль у формуванні світогляду молодого покоління належить фольклору. Здобутки етнопедагогіки сприяють трудовому, національному, сімейному, естетичному вихованню. У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України наголошено на необхідності впровадження здобутків етнопедагогіки в практику сучасних закладів освіти: «Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи... відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу» [1]. Як пояснено в Законі України «Про освіту», «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» [2] сьогодні є стрижнем освітянської політики.

Необхідність вивчення кращих зразків української народної творчості пов'язана зі стрімким відродженням народних звичаїв та традицій, духовним та релігійним відродженням, що спостерігається в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. Зацікавленість духовністю та релігійністю зумовлює потребу в дослідженні текстів колядок та щедрівок, на змісті яких виховувалося молоде покоління українців у ХІХ ст., що зуміло зберегти свою національну ідентичність на тлі політики русифікації та бездержавності. Упровадження в навчальний та виховний процеси щедрівок ХІХ ст. дає змогу порівняти їх із сучасною календарною обрядовістю, простежити еволюцію ідей, образів, що, безперечно, зробить освітній процес цікавішим та більш емоційно насиченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тексти щедрівок та колядок ХІХ ст., як і інші фольклорні жанри, були об'єктом вивчення тогочасних науковців (О. Дей, М. Костомаров, О. Малинка, І. Нечуй-Левицький, І. Огієнко, О. Потебня, О. Пчілка, П. Чубинський). У працях сучасних науковців (В. Войтович, М. Грицай, В. Давидюк, І. Зварич, Л. Єфремова, Б. Кріль, О. Панчук, У. Парубій, О. Петренко, М. Циганик, С. Шевчук) здійснено аналіз пісень календарної обрядовості, пояснено їх символіку, проаналізовано стилістику. Авторка В. Давидюк дослідила витоки українського фольклору в книзі «Вибрані лекції з українського фольклору». За її спостереженнями, щедрівки тісно пов'язані із весільними піснями, оскільки «календарно-обрядова пісенність постала на основі родинно-обрядової, зокрема весільної. І справді, якщо брати до уваги лише тематичний аспект, то шлюбноеротичні мотиви присутні і у веснянках, і в купальських, і в петрівчаних, і в жнивварських, і в *щедрівках*» [3, с. 173]. На думку дослідниці О. Панчук, виконавці щедрівок мали на меті прославити

господаря, його працелюбність, возвеличити охайність господині, послух дітей: «Основною функцією щедрівок є величання людини, піднесення її у сферу ідеалу та пророкування благополуччя та добробуту родини» [4, с. 7].

У наукових розвідках С. Бакуліної, А. Богуш, Г. Ватаманюк, А. Карнаухової, Л. Лисенко пояснено виховний вплив фольклору на особистість дитини та шляхи його використання у виховному процесі закладів дошкільної та середньої освіти. Дослідниця А. Гоцалюк пояснила, що елементи зимової обрядовості «виконують важливу етнопедagogічну, естетичну функції, збагачують духовно людей, впливають на самопочуття, світосприймання» [5]. Колядки та щедрівки були об'єктом дослідження літературознавців. У дослідженні Д. Чижевського «Історія української літератури (від початків до доби реалізму)» пояснено, що перші згадки про колядки трапляються в текстах XI ст.: «Згадки в проповідях та іншій літературі не говорять ясно про колядки-пісні, а лише про святкування Коляди. Перша ясніша згадка (1166) новгородського походження. Щоправда, в сучасних колядках багато прастарих елементів: згадки про Царгород, про викуп обложеного міста, про «рубання міста» (літописний хан половецький Боняк збирався «рубати» Київські «Золоті ворота») [6]. Аналізуючи щедрівки XIX ст., варто пам'ятати, що вони виникли на основі величальних колядок та духовних пісень доби бароко. Як пояснив Д. Чижевський, «духовна пісня – найчисленніший гатунок української віршованої поезії бароко. Вона різноманітна: є тут і пісні різдвяні та великодні, і численні пісні про Пресвяту Діву, і пісні про окремі свята, про окремі ікони та чудеса, пісні до окремих святих і т. д.» [6]. Щедрівки XIX ст. розвивалися в контексті літератури XIX ст., названою Д. Чижевським добою класицизму з його величальністю, грацією та символічною образністю.

Дослідники календарно-обрядової поезії виокремили типові для щедрівок символи, які утворили групу різдвяних архетипів. Їх образність досліджено в науковій розвідці І. Огієнка «Дохристиянські вірування українського народу». Автор, досліджуючи символи щедрівок, пояснив, що «у коляді за столом сидять тири товариші: ясний місячник, світле сонечко, сам Бог Небесний» [7]. Ці образи є притаманними для щедрівок та колядок XIX ст. та сучасних різдвяних пісень. За спостереженнями дослідниці Н. Плотнікової, «на концептуальному рівні згаданим рхетипам відповідають концепти архетипи *Вогонь, Сонце, Народження, Вода, Смерть, Христос*, що в складі концептуального поля «мікроконцептосфера *Святки*» групуються у концептуальне мікрополе «Архетипні образи» [8]. Незважаючи на зацікавленість сучасних дослідників текстами щедрівок, сьогодні постає потреба у вивченні текстів, що були опубліковані в періодичних виданнях XIX ст., зокрема в журналі «Київська старовина» [9].

Формулювання мети статті. Мета статті – проаналізувати виховний контент щедрівок XIX ст. та запропонувати шляхи його творчого використання в освітньому процесі сучасних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. У «Літературознавчому словнику-довіднику» пояснено, що *щедрівки* – це «жанр народних величальних пісень, якими зустрічали початок нового хліборобського року, початок весняної рільницької праці, що починалася наприкінці березня» [10, с. 730]. На думку авторів видання, щедрівки є однотипними з колядками за змістом на функціонально-структурними особливостями. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено, що «колядка – це старовинна обрядова різдвяна пісня» [11, с. 443], термін щедрівка потрактовано як «старовинна українська обрядова новорічна, що виконується 31 грудня та 1 січня» [11, с. 1413]. У сучасних інтернет-джерелах пояснено, що «щедрівки – це величальні українські народні обрядові пісні, які виконуються під Новий рік і у Щедрий Вечір; відповідно до різдвяно-новорічних звичаїв, щедрівки, як і колядки, величають господаря та його родину» [12].

У періодичних виданнях XIX ст. часто публікували відомі колядки та щедрівки. Підтвердженням цього є журнал «Київська старовина», де у 1887 р. надрукували ряд популярних різдвяних пісень. Головним завданням щедрівок було прославити народженого Христа та віддати пошану дбайливим господарям: «Об'єктом їх величання є переважно селянська родина (господар, господиня, донька, син), їх життя та праця, їх врода, характери» [13].

Автори публікації написали невелику передмову до величальних пісень. Зокрема, вони зазначили, що колядки та щедрівки користувалися великою популярністю серед українського населення і виконувалися в зимовий період: «Старовинні обрядові різдвяні пісні ще живуть у південноросійських селах і співаються під вікнами хат в ту хвилину, коли надаються до друку ці рядки. Багато із цих текстів записано збирачами, але є ще можливість назбирати щось маловідоме, особливо в глухих кутках, де всякі пісні, в тому числі й обрядові, збереглися чистішими і кращими» [9, с. 183]. Позитивним є той факт, що у передмові до поданих щедрівок та колядок написано, що багато із них співали виключно діти.

Аналіз змістового наповнення щедрівок XIX ст. засвідчує, що в них домінували календарно-обрядові архетипи (образи господаря, господині, царівни, небесних світил, меду, коня, темної ночі). Традиційним було використання символів: *молода дівчина* – панна, царівна, королева; *мед* – достаток; *місяць* – господар, молодий парубок. Виконання таких пісень дітьми знайомило останніх із типово українським світобаченням всесвіту та символічним пропагуванням символів достатку, сімейного затишку та гармонії із довкіллям. Поряд із цими образами-символами, у щедрівках XIX ст. були образи козаків, шинкарки, Дунаю, вороного коня, гострої шаблі, що надавало їм українського національного колориту.

У щедрівках XIX ст. спостерігаємо секуляризаційні елементи, де поєднано релігійний та світський аспекти. На релігійних апокрифах побудовано сюжет різдвяної пісні «Сам Ісус Христос та по морю йшов», в якій розповідається про благословення Ісусом української родини. Як і в інших колядках та щедрівках, господаря дому названо «паном хазяїном», який живе у мирі-злагоді із своєю жінкою, маючи багато діточок. У цій щедрівці головними образами були Марія, Христос, ризи, які одягав Син Божий для богослужіння. Прикладом світського сюжету є величальна пісня «Ой рано, рано до церкви дзвонять» (*прим.: у посиланнях використано мову оригіналу*), де змальовано дівчину, яка йде на богослужіння:

*Умывалася, убьралася,
Клала на себе сребро да злато,
На челядочки все китаечки* [9, с. 183].

Подібні щедрівки привчали дітей та молодь бути релігійними, слухняними, охайними, дбайливими. Із цього тексту дізнаємося, що дівчина повинна вирости дбайливою господинею, ошатною панною, яка дбає про свою зовнішню та внутрішню красоту, є справжньою «царівною» та «королівною». Окрім того, в цій щедрівці пояснено, що батьки повинні гордитися своїми дітьми, як батько, який спостерігав за величчям поверненням своєї дочки з церкви. Героїня іншої щедрівки є гарною молодою господинею, яке вміє доглядати за садом, піклується про висаджений виноград:

*Дивка сад садыла, поливала –
Поливала, примовляла:
Рости, саду винограду,
Выше плоту, краще злоту,
Выше мене, краще себе* [9, с. 187].

Щедрівки XIX ст. відображали ідеальну модель сім'ї, де панує любов та ласка, чоловік належно виконує свої обов'язки, за що має повагу від своєї жінки та дітей. Щаслива українська родина постає із щедрівок та колядок XIX ст. як повна сім'я, де є батько, мати та багато дітей, які разом ходять до церкви, ведуть господарство, піклуються одне про одного. У різдвяних піснях також змальовано належне ставлення тещі до зятя. Одна зі щедрівок розповідала, як гордилася стара жінка приїздом гостей:

*Да взяла його за рученьку,
Повела його у свитлоньку,
Посадыла його на скамейку,
Пиднесла йому меду, вина,
А конику овса ще й сина.* [9, с. 187].

У багатьох щедрівках змальовано непередбачувані зустрічі – дівчини із ангелами, дівчини і парубка, тещі і зятя. У пісні «Що в бору да волохи співають» розповідали про зустріч

панни із ангелом. Дівчина прагнула, аби про її красоту дізналося якомога більше людей, тому вона просила небесного гостя розповісти про неї заморським князям та королевичам:

*Пльиви, пльиви, ангелу, на чужую сторону,
Хвалы мене, ангелу, царямъ,
Князьям та боярским сынамъ!* [9, с. 185].

Аналіз цієї щедрівки свідчить про те, що виконавці прагнули дива, хотіли побути паничами, яким воздають належні почесті. Із цього приводу дослідник А. Іваницький написав, що колядки та щедрівки «на крилах поетичної фантазії переносили своїх слухачів з реальних досить складних обставин життя в світ бажаного і вимріяного, ідеалізуючи його щедрими кольорами поетичного домислу»[14].

За спостереженнями сучасних дослідників, у текстах щедрівок, незважаючи на те, що вони виконувалися взимку, є образи весни, пташок, оживаючої природи. Поєднання зимових і весняних явищ характерне було і для аналізованої вище щедрівки про дівчину, яка садила виноград. У довідниковій літературі подано таке пояснення: «До XV ст. Новий Рік на Русі святкувався у березні, і щедрівки виконували функції веснянок, тобто, розпочинали весняний цикл, тому в них і залишились згадки про ластівок, зозуль... («прилетіла ластівочка», ... «ой, сивая зозуленька»), і горобцеподібна пташка «щедрик» також прилітає на терени України лише в кінці березня» [12]. Це спостерігаємо в досліджуваних щедрівках XIX ст., які продовжували виконувати функцію «закликання весни»:

*Летивъ, летивъ сызь голубонько,
Щедрый вечеръ!
Прилетает до свитлоньки,
Квартирочку очиняе,
У свитлоньку заглядае.* [9, с. 187].

В окремих піснях були гумористичні елементи. Наприклад, у щедрівці «Зажурилася камінна гора» оповідалося про те, що дівчина заснула і не вберегла чашок із вином, які побили райські пташки та чорні галки, коли вона заснула. Дослідниця Ю. Гуменюк вбачає причину цього в бажанні розвеселити господарів дому: «Метою колядок є не лише прославляти господаря та його родину, а й розвеселити їх, надати святкового настрою» [13].

У колядках та щедрівках люди та природа живуть у повній гармонії, відчувають душу один одного. Господарі піклуються про худобу, діти доглядають разом із батьками за квітучими садами, всі насолоджуються красою природи, що, безперечно, сприяло естетичному вихованню та формуванню бережливого ставлення до природи. Виконання щедрівок сприяло трудовому вихованню дітей: їх навчали постійно працювати, дбати про урожай, належний порядок у приміщенні, чистоту одягу. Щедрівками закликали бути мужніми та готовими стати на боротьбу із ворогами. Щедрівки утверджували кращі традиції сімейного виховання: родина повинна жити в любові та злагоді, діти зобов'язані поважати старших, піклуватися про батьків. У них прославляли слухняних дітей, які виправдали надії батьків:

*Хто тебе навчив на дудочки гратъ,
Хороше спивать?
Навчила мене моя матинка,
Темнои ночи не всыпаючи,
На бильыхъ ручкахъ выхитуючи!* [9, с. 186].

Висновки. Різдвяні пісні XIX ст. є кращими зразками української етнопедагогіки, вони сприяли формуванню в молодого покоління морально-етичних чеснот, виробленню українського менталітету, релігійному та трудовому вихованню, що дало можливість сучасним дослідникам дійти висновку, що «у колядках, щедрівках, віршованих вітаннях прославлялась сумлінна минулорічна праця, багатство господаря, щедрість, лагідність його душі, сімейний добробут... різдвяні звичаї й обряди виховують культуру почуттів поведінки, повагу до старших, любов до історії рідного краю, формують народний спосіб мислення та світогляд» [13]. При вивченні щедрівок XIX ст. доцільно дотримуватися таких рекомендацій: а) використовувати тексти XIX ст. при проведенні виховних заходів у сучасних закладах освіти;

б) при вивченні літератури порівнювати тексти давніх колядок та щедрівок із сучасними; в) при дослідженні текстів звертати увагу на їх стилістичні особливості, виховний контент та символічність образів. Вивчення та пропагування давніх текстів є важливим засобом виховання сучасного молодого покоління з урахування кращих надбань етнопедагогіки.

Список використаної літератури

1. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS32705?an=13&ed=2019_07_29 (дата звернення: 02.01.2021).
2. Закон України «Про освіту» № 38-39. (2017 р.) URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.01.2020).
3. Давидюк В. Ф. Вибрані лекції з українського фольклору (в авторському дискурсі): навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2014. 448 с. URL: <http://core.ac.uk/download/pdf/153586606.pdf>. (дата звернення: 12.01.2021).
4. Панчук О. Щедрівки у контексті календарно-обрядової пісенності: на матеріалі фольклору Волині : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.07. Київ, 2006. 20 с.
5. Гоцалюк А. Етнопедагогічні функції зимової обрядовості українців Гуцульщини. URL: <http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2006/21/articles/22.pdf>. (дата звернення: 05.01.2021).
6. Чижевський Д. Історія української літератури (від початків до доби реалізму). Нью-Йорк, 1956. 510 с. URL: <http://litopys.org.ua/chyzh/chy.htm> (дата звернення: 07.01.2021).
7. Огієнко І. Дохристиянські вірування українського народу. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0000889 (дата звернення: 29.01.2020).
8. Плотнікова Н. Концепт-архетип Сонце: підґрунтя мікроконцептосфери Святки. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2015/> (дата звернення: 29.01.2020).
9. Коляды и щедривки. Киевская старина. Том XVII. 1887. С. 182–187.
10. Літературознавчий словник-довідник. Київ, 2007. 752 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. В. Бусел. Київ: Ірпінь, 2004. 1440 с.
12. Щедрівки. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 24.01.2021).
13. Гоменюк Ю. Колядки та щедрівки як засіб формування моральних якостей у дітей дошкільного віку (на матеріалах фольклорного зимового циклу). URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Mir_2012_5_31%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Mir_2012_5_31%20(1).pdf).
14. Іваницький А. Українська народна музична творчість: посіб. для вищих та середніх учбових закладів. Київ, 1990. 336 с.
15. Богущ А., Лисенко Н. Українське народознавство в дошкільному закладі. Київ: Вища шк., 2002. 407с.

EDUCATIONAL CONTENT OF THE XIX CENTURY CHRISTMAS CAROLS IN THE CONTEXT OF ETHNOPELAGOGY

Marchuk Oksana

Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor, Professor of Pedagogy Department
Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk
International University of Economics and Humanities»

Introduction. *In the educational process, modern teachers widely use the best cultural heritage of the Ukrainian people. Folklore plays an important role in shaping the world outlook of the younger generation. Achievements of ethnopedagogy contribute to labor, national, family and aesthetic education.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the educational content of the XIX century Christmas carols and to suggest ways of its creative use in the educational process by modern educational institutions.*

Methods. *To obtain the results, theoretical (scientific-bibliographic, historical-logical, historical-retrospective) and empirical (analysis, synthesis, comparison, generalization) methods were used. Their use made it possible to systematize materials on the educational content of XIX century Christmas carols.*

Results. *The article analyzes the works of famous researchers of the history of Ukrainian literature, culture and pedagogy about the peculiarities of Ukrainian carols. The modern definitions of the studied literary terms are given. The educational content of Christmas carols published in the magazine «The Kyiv Antiquity» at the end of the XIX century is analyzed in detail. It is substantiated*

that the main task of Christmas carols was to glorify the birthday of Christ and pay tribute to Ukrainian farmers. Analysis of the content of the XIX century Christmas carols showed that they were dominated by the calendar-ritual archetypes.

Originality. The performance of such songs introduced children a typically Ukrainian worldview of the Universe. In the XIX century Christmas carols, there are elements of secularization that combine the religious and the secular. Christmas carols taught children and young people to be religious, obedient, neat and caring. The performers of Christmas carols were looking for miracles, the peasants wanted to be rich people who were due to be honored. Some of the songs had humorous elements.

Conclusion. The XIX century Christmas songs are the best examples of Ukrainian ethnopedagogy, contributing to the developing of moral and ethical virtues in the young generation, the development of the Ukrainian mentality, religious and labor education. Carols glorified last year's honest work, the owner's wealth, the generosity and gentleness of soul and family well-being. Today it is advisable to give the following recommendations for the use of the XIX century Christmas songs: a) use XIX century texts in various educational activities in modern educational institutions; b) compare the texts of ancient and modern carols during the literature studying; c) pay attention to the stylistic features, educational content and symbolism of the XIX century Christmas songs.

Keywords: education, carols, ethnopedagogy, symbols.

References

1. *Kontseptsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy* [The concept of national-patriotic education in the education system of Ukraine]. URL : https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS32705?an=13&ed=2019_07_29. [in Ukrainian]
2. *Pro osvitu (Zakon Ukrayiny)* [On Education (Law of Ukraine)]. №38-39. (2017). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]
3. Davydiuk V. F. (2014). *Vybrani lektsii z ukrainskoho folkloru (v avtorskomu dyskursi) : navch. posib. dlia stud. vyshchyykh navch. zakladiv* [Selected lectures on Ukrainian folklore (in the author's discourse): textbook. way. for students. higher education institutions]. Lutsk: PVD «Tverdnyia». URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/153586606.pdf>. [in Ukrainian].
4. Panchuk O. (2006). *Shchedrivky u konteksti kalendarno-obriadovoi pisennosti: na materialy folkloru Volyni* [Shchedrivka in the context of calendar-ritual songs: on the material of Volyn folklore]. (Candidate's theses). Folklorystyka, Kyiv. [in Ukrainian]
5. Hotsaliuk A. *Etnopedagogichni funktsii zimovoi obriadovosti ukraintsev Hutsulshchyny* [Ethnopedagogical functions of winter rituals of Ukrainians of Hutsul region]. URL : <http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2006/21/articles/22.pdf>. [in Ukrainian]
6. Chyzhevskiy D. (1956). *Istoriia ukrainskoi literatury (vid pochativ do doby realizmu)* [History of Ukrainian literature (from the beginning to the era of realism)]. New York. URL: <http://litopys.org.ua/chyzh/chy.htm> [in Ukrainian]
7. Ohienko I. *Dokhrystyianski viruvannia ukrainskoho narodu* [Pre-Christian beliefs of the Ukrainian people]. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0000889. [in Ukrainian]
8. Plotnikova N. *Kontsept-arkhetyp Sontse: pidgruntia mikrokontseptosfery Sviatky* [Concept-archetype Sun: the basis of the microconceptosphere Holidays]. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2015/>. [in Ukrainian]
9. *Kolyady i shhedrivki. Kievskaya starina* [Carols and Christmas carols. Kiev antiquity]. (1887). (Vol. XVII, pp. 182-187). [in Russian]
10. *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk* [Literary dictionary-reference book]. (2007). Kyiv. [in Ukrainian]
11. Busel V. (Ed.). (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin. [in Ukrainian]
12. *Shchedrivky* [Christmas carols]. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%>. [in Ukrainian]
13. Homeniuk Yu. *Koliadky ta shhedrivky yak zasib formuvannia moralnykh yakosteiu ditei doshkilnoho viku (na materialakh folklornoho zimovoho tsyklu)* [Carols and Christmas carols as a means of forming moral qualities in preschool children (on the materials of the folklore winter cycle)]. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/Mir_2012_5_31%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Mir_2012_5_31%20(1).pdf). [in Ukrainian]
14. Ivanytskyi A. (1990). *Ukrainska narodna muzychna tvorchiist: Posibnyk dlia vyshchyykh ta serednykh uchbovykh zakladiv* [Ukrainian folk music: A guide for higher and secondary schools]. Kyiv. [in Ukrainian]
15. Bohush A., Lysenko N. (2002). *Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi* [Ukrainian ethnography in preschool]. Kyiv: Higher school. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 8.02.2021 р.

УДК 378.018.8:376-056.264-051

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-65-72

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТНІСНОГО КРИТЕРІЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Цимбал-Слатвінська Світлана Володимирівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: lanatsimbal@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2732-5716

Бабій Інна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: in77na77@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-2336-3449

У статті обґрунтовано важливість застосування інформаційно-компетентнісного критерію у визначенні готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності. Вказано, що впровадження безбар'єрного середовища у закладах освіти вимагає застосування нових рівнів діагностики готовності до професійної діяльності майбутніх логопедів. У процесі дослідження готовності до професійної діяльності за інформаційно-компетентнісним критерієм здобувач вищої освіти в процесі вивчення дисциплін занурювався в освітнє середовище інноваційного типу, яке включає систему дидактичних матеріалів і дій викладача у єдиному комплексі. Визначено критерії для оперативного оцінювання результатів і оцінювання ефективності експериментальної роботи: засвоєння студентами професійних знань на різних рівнях: інформаційно-змістовому; процесуально-практичному; розумінні змісту й сенсу знань, мотивів діяльності, що характеризують ставлення до майбутньої професії і до професійних знань та вмінь.

Ключові слова: професійна діяльність, підготовка майбутніх логопедів, інформаційно-компетентнісний критерій, готовність до професійної діяльності.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Створення безбар'єрного середовища у закладах освіти вимагає переосмислення підходів та практик підготовки фахівця з логопедії, здатного впроваджувати у своїй професійній діяльності моделі нової філософії інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті функціонування інформаційно-освітнього середовища як індикатора успішності, стала ключовою в наукових доробках С. Кізім [1], Т. Коваль [2], А. Кобися [3], В. Кобися [3], В. Лапінського [4], та ін. Сталий інтерес науковців простежується у дослідженнях професійної готовності сучасного фахівця з логопедії до професійної діяльності (М. Ромусик [5], О. Таранченко [6], С. Шевченко [7], М. Шеремет [8; 9], Л. Яструбова [10] та ін.).

Важливими є наукові ідеї, спрямовані на вирішення проблем мовного спілкування, розвитку мовлення на міжпредметному рівні, пошук нових моделей підготовки майбутніх логопедів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (Л. Беленкова, О. Боряк, Т. Власова, І. Епштейн, Е. Китик, Ю. Кулагін, В. Лебединський, О. Мельничук, В. Пасічник, Т. Філічева, М. Щетинін та ін.).

Мета статті. Обґрунтувати важливість застосування інформаційно-компетентнісного критерію у визначенні готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження готовності до професійної діяльності за інформаційно-компетентнісним критерієм студент у процесі вивчення дисциплін «вживлювався» в освітнє середовище інноваційного типу, яке включає систему дидактичних матеріалів і дій викладача в єдиному комплексі, що керують навчальною діяльністю студента. Для оперативного визначення результатів і оцінювання ефективності експериментальної роботи використовувалися такі критерії: засвоєння студентами професійних знань на різних рівнях: інформаційно-змістовому; процесуально-практичному; розуміння змісту й сенсу знань, мотивів діяльності, що характеризують ставлення до

майбутньої професії й до професійних знань та вмінь. Визначення рівня знань студентів проводилося за такими показниками: 1) повнота, яка вимірюється обсягом основних програмових знань про досліджуваний об'єкт; 2) глибина, яка характеризується сукупністю усвідомлених студентами істотних зв'язків між знаннями; 3) систематичність, що виявляється в усвідомленні складу деякої сукупності знань, їх ієрархії і послідовності залежно від обраного погляду на них; 4) системність, яка характеризується усвідомленням студентами знань про їхнє місце у структурі наукової теорії; 5) оперативність, яка вимірюється кількістю ситуацій, в яких студент може свідомо застосувати це значення, або кількістю способів його застосування; 6) гнучкість знань, демонстрована в готовності студента до самостійного знаходження способів застосування цих знань за зміни ситуацій або різних способів в одній і тій самій ситуації; 7) узагальненість, що припускає підведення конкретного знання під узагальнену ідею; 8) конкретність – здатність пояснити, розглянути окреме, часткове як прояв загального; 9) згорнутість, що складається зі здібностей особистості висловити компактно наявні у неї знання так, щоб було видно результат ущільнення викладеного матеріалу; 10) розгорнення – здатність розкрити систему кроків, що веде до стиснення, згортання знань; 11) усвідомленість, що виражається в розумінні студентами зв'язку знань і шляхів отримання зазначених знань, в умінні їх доводити; 12) міцність, яка полягає в стійкій фіксації в пам'яті системи істотних знань і способів їх застосування або готовності відновити в пам'яті необхідні знання, ґрунтуючись на інших опорних знаннях.

Для виявлення успішності у професійній підготовці, здатності освоєння нового виду діяльності проведено тестування за методикою-тестом «Інтелектуальна лабільність»¹. Результати відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати обстеження рівня лабільності студентів, %

Рівень лабільності	Розподіл результатів					
	констатувальний			формувальний		
	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2
Високий	5,5	5,9	6,1	6,8	29,6	30,3
Середній	49,4	44,5	45,4	60,4	63,0	62,1
Низький	45,1	49,6	48,5	32,8	7,4	7,6

Аналіз результатів тестування студентів на початковому етапі показав, що студенти експериментальних і контрольної груп мають практично однакові рівні лабільності. У ході формувального експерименту студенти експериментальних груп навчалися корекції звуковимови за допомогою моделювання. Результати підсумкового експерименту показали, що в ЕГ1 відбулися значні зміни: зросла кількість студентів, які мають високий рівень лабільності, на 23,7 %, ЕГ2 – на 24,2 %, КГ – на 1,3 %. У зв'язку із цим зменшилася кількість студентів, які мають низький рівень лабільності, відповідно, на 42,2 % у ЕГ1, 40,9 % ЕГ2. У контрольній групі значної динаміки не спостерігається.

Для виявлення сформованості теоретичного мислення дібрано методики:

– тест «Встановлення закономірностей»² для оцінювання якостей мислення – здатності до аналізу й синтезу, вміння робити логічні побудови, будувати асоціативні зв'язки, встановлення тотожності й відмінності, швидкості перемикавання з одного способу розумової дії на інший, а також для характеристики стійкості уваги й оперативної пам'яті;

– тест «Логічно-поняттєве мислення»³. Утворення складних аналогій, що дозволяє визначити рівень розвитку поняттєвого мислення, здатність встановлювати схожість і

¹Методика «Інтелектуальна лабільність» (модифікація С.Н. Костроміна) URL: http://tud.com.ua/82690/psihologiya/doslidzhennya_piznavalnoyi_sferi_pidlitka

²О.А. Мірошниченко. Діагностика особистості майбутнього психолога. Методика закономірності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8712/1/%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2011.pdf>

³ Діагностика особистості майбутнього психолога. Методика закономірності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8712/1/%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%2011.pdf>

відмінності між поняттями. Залежно від результатів дослідження виділяються рівні від найвищого, який характеризується безпомилковим «уловлюванням» логіки понять у своїх і чужих міркуваннях, до найнижчого, в якому поняття не розрізняються;

– тест «Вербальне узагальнення»⁴. Студентам надаються ряди слів. Їм необхідно прочитати і проаналізувати кожен ряд, визначити «зайве» слово і сказати, що об'єднує слова, які залишилися.

Результати обстеження розвитку теоретичного мислення студентів відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати обстеження рівня розвитку теоретичного мислення студентів-логопедів, %

Рівні	Розподіл результатів					
	констатувальний			формувальний		
	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2
Рівень сформованості вербального аналізу й синтезу						
Високий	6,7	7,2	7,0	9,5	38,5	39,7
Середній	47,7	44,3	43,5	54,3	51,1	51,1
Низький	45,6	48,5	49,5	36,2	10,4	9,2
Рівень сформованості вербального порівняння						
Високий	7,8	4,7	6,9	6,7	38,0	38,6
Середній	49,6	53,8	50,3	62,4	50,6	51,7
Низький	42,6	41,5	42,8	30,9	11,4	9,7
Рівень сформованості вербальної абстракції та конкретизації						
Високий	5,3	5,7	5,2	6,9	30,5	29,8
Середній	37,8	39,0	37,4	48,6	52,7	53,0
Низький	56,9	55,3	57,4	44,5	16,8	17,2
Рівень сформованості вербального спілкування						
Високий	7,6	6,4	7,1	9,6	39,8	40,5
Середній	44,0	43,0	41,6	49,8	44,9	43,1
Низький	48,4	50,6	51,3	40,6	15,3	16,4

Аналіз оцінювання складників мислення (здатності до аналізу й синтезу, вміння робити логічні побудови, легкості виникнення асоціативних зв'язків, встановлення тотожності й відмінності, швидкості перемикання з одного способу дії на інший, стійкості уваги й оперативної пам'яті) показав, що у студентів контрольної групи є незначні поліпшення цих показників. На початок експерименту в контрольній групі кількість студентів, які мають високий рівень аналізу й синтезу, становила 6,7 %, середній рівень – 47,7 %, низький – 45,6 %, на кінець експерименту, відповідно, 9,5 %, 54,3 %, 36,2 %. У той час як серед студентів ЕГ спостерігається динаміка до поліпшення здатності до аналізу й синтезу. В ЕГ1 кількість студентів, які мають високий рівень, становила 7,2 %, середній рівень – 44,3 %, низький – 48,5 %, ЕГ2, відповідно, 7,0 %, 43,5 %, 49,5 %, на кінець експерименту ЕГ1, відповідно, 38,5 %, 51,1 %, 10,4 %, ЕГ2 – 39,7 %, 51,1 %, 9,2 %.

Здатність до абстракції та конкретизації на початковому етапі експерименту була розподілена таким чином: низький рівень показали 56,9 % студентів контрольної групи і 55,3 % ЕГ1, 57,4 % ЕГ2, середній – відповідно, 37,8 %, 39,0 %, 37,4 %, високий – 5,3 %, 5,7 %, 5,2 %. На завершальному етапі низький рівень відзначено у 44,5 % контрольної групи, середній рівень – 48,6 %, високий – 6,9 %. В експериментальній групі на кінець експерименту результати розподілилися таким чином: у ЕГ1 низький рівень 16,8 %, ЕГ2 – 17,2 % студентів, середній, відповідно, 52,7 %, 53,0 %, високий – 30,5 %, 29,8 %. Такі показники свідчать про збільшену здатність студентів-логопедів до проведення операцій абстракції та конкретизації.

⁴А.Б. Неурова, О.С. Капінус, Т.Л. Грицевич. Методика «Акцентуалізація». URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2018/07/%D0%94%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf>

Відповідні результати отримані за показниками вербального порівняння та спілкування.

Отже, результати експерименту показали зростання здатності до моделювання, абстрагування, конкретизації студентів-логопедів експериментальної групи. Перевірка ефективності запропонованих організаційно-методичних основ підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності здійснювалася на основі постійного моніторингу якості знань студентів.

Ми вважаємо, що можливості глибокого засвоєння теоретичних знань, зокрема з корекції звуковимови, а також оволодіння ними в практичній діяльності можливі як на лекційних заняттях, так і на лабораторно-практичних з корекційної психопедагогіки, психолого-педагогічних основ корекційно-виховної роботи, методики роботи дефектолога з дітьми з порушенням аналізаторів, спецметодики розвитку мовлення. Ці курси припускають ознайомлення студентів із наявними в логопедії як загальними прийомами усунення мовленнєвих розладів, так і з особливостями застосування цих прийомів у процесі навчання й виховання з урахуванням дефектів; навчання студентів уміння самостійно аналізувати й порівнювати основні підходи до корекції мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями; а також моделювати, проєктувати й організовувати систему спеціальної допомоги особам з мовленнєвими порушеннями.

У змісті курсів передбачаються як традиційні форми навчання (лекції, семінари, навчальні екскурсії, лабораторно-практичні заняття), так і нетрадиційні (лекція з помилками, ділова гра, пізнавальні ринги, семінар-гра типу «Що? Де? Коли?» та ін.). Відповідно до гіпотези дослідження була перевірена можливість використання процедури моделювання у розробленні моделей артикуляції звуків. На підставі наявного об'єкта дослідження (положення органів артикуляційного апарату в момент вимовляння звука), знаючи умови аналогії (характеристику певного звука), студенти самостійно створювали модель артикуляції звука. Перевірка вмінь студентів оперувати такою властивістю моделей, як виділення специфічної функції в процесі пізнання – функції евристичного замітника оригіналу – проводилася як теоретично, так і практично.

Аналіз результатів завдань, у які входили створені моделі артикуляції звуків, показав, що 95,2 % студентів ЕГ1, 97,8 % ЕГ2 правильно співвіднесли модель артикуляції звука й артикуляцію відповідного звука. На лабораторно-практичних заняттях під час проведення ділових ігор 84,7 % студентів ЕГ1, 88,0 % ЕГ2 правильно провели постановку звуків за допомогою моделей артикуляції звуків.

На завершення лекційного курсу «Основи дефектології та логопедії» («Спецметодики розвитку мовлення») як у контрольній, так і в експериментальних групах була проведена перевірка рівня засвоєння знань і сформованості вмінь і навичок з проведення корекції звуковимови. Отримані результати відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати перевірки знання будови органів апарату артикуляції під час вимови звуків, %

Знання будови органів апарату артикуляції при проголошенні звуків	Розподіл результатів					
	Не знають			Знають		
	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2
Свистячі звуки: положення губ, язика, робота голосових зв'язок, підйом спинки язика, проходження повітряного струменя	39,7	7,4	8,2	60,3	92,6	91,8
Шиплячі звуки: положення губ, язика, робота голосових зв'язок, підйом спинки язика, проходження повітряного струменя	35,8	9,6	9,0	64,2	90,4	91,0
Сонорні звуки: положення губ, язика, робота голосових зв'язок, підйом спинки язика, проходження повітряного струменя	28,4	11,9	10,6	71,6	88,1	89,4
Задньоязикові звуки: положення губ, язика, робота голосових зв'язок, підйом спинки язика, проходження повітряного струменя	34,6	8,4	9,6	65,4	91,6	91,4

Аналіз результатів перевірки знання студентами будови органів апарату артикуляції під час проголошення звуків проводився методами первинної й вторинної статистичної обробки. Середній показник знань досліджуваної групи визначався через середнє арифметичне. Середня оцінка досліджуваного в експерименті в ЕГ1 становила 90,7 %, ЕГ2 – 90,9 %, в контрольній групі – 67,9 %.

Паралельно проводилася перевірка знань студентами характеристики звука. Отримані результати відображено в таблиці 1.4.

Таблиця 4

Результати перевірки знання класифікації приголосних звуків, %

Знання класифікації приголосних звуків	Розподіл результатів					
	Не знають			Знають		
	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2
Наявність або відсутність вібрації голосових зв'язок	32,7	0,8	1,1	67,3	99,2	98,9
Спосіб артикуляції	42,6	12,4	10,8	57,4	87,6	89,2
Місце артикуляції	33,5	3,2	4,5	66,5	96,8	95,5
Наявність або відсутність додаткового підйому спинки язика до твердого піднебіння	36,9	6,3	5,9	63,1	93,7	94,1
Місце резонування	30,7	4,2	4,8	69,3	95,8	95,2

Аналіз результатів обстеження виявив, що середня оцінка студента в ЕГ1 становила 94,62 %, ЕГ2 – 94,58 %, в КГ – 64,7 %.

Більш високі результати студентів-логопедів експериментальних груп можна пояснити тим, що під час проведення корекції звуковимови студенти цих груп користувалися розробленою програмою практичної діяльності логопеда під час корекції звуковимови із застосуванням моделей артикуляції звуків, яка, виділяючи форми порушення вимови, допомагає правильно вибрати схему корекційної роботи.

Уміння студентів проводити корекцію звуковимови залежно від форми неправильної вимови звука відображено в таблиці 5.

Таблиця 5

Результати перевірки вміння студентів проводити корекцію звуковимови залежно від форми неправильної вимови звуків, %

Уміння проводити корекцію звуковимови залежно від форми неправильної вимови звуків	Розподіл результатів					
	Не знають			Знають		
	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2
Форми порушеної вимови звука						
відсутнє	37,4	9,7	11,8	62,6	90,3	88,2
замінюється	49,6	14,8	13,9	50,4	85,2	86,1
спотворюється	36,8	16,6	18,7	63,2	83,4	81,3

У результаті аналізу обстеження вміння студентів-логопедів проводити корекцію звуковимови залежно від форми неправильної вимови звуків встановлено, що середня оцінка досліджуваного в експерименті в ЕГ1 становить 86,3 %, ЕГ2 – 85,2 %, в КГ – 58,7 %.

Аналіз результатів обстеження показує, що студенти експериментальних груп чітко проводять корекцію звуковимови, правильно можуть побудувати схему корекційної роботи.

Під час проведення корекційної роботи студенти повинні вміти оцінювати порушення вимови, порівнювати з нормованим, тобто володіти рефлексією, що пов'язано із розвитком теоретичного мислення.

Завдання з корекції звуковимови за допомогою моделей артикуляції звуків пропонувалися для студентів експериментальних груп і під час проходження практики. Студентам, що навчаються на 2 і 3 курсах, які проходили практику, пропонувалися такі питання:

1. Чи легко дитина запам'ятала запропоновані моделі артикуляції звуків? Для проведення експерименту студентам видано набір моделей артикуляції голосних звуків ([a], [o], [y], [i], [e],[u]) і по одній групі моделей артикуляції приголосних звуків (свистячі,

шиплячі, сонорні тощо).

2. Чи завжди моделі відповідають положенню органів апарату артикуляції в момент вимови звука?

3. Чи вважаєте за потрібне змінити будь-яку модель? Якщо так, то запропонуйте свій варіант. Студенти своїх варіантів не запропонували.

4. Чи допомогла модель у постановці, автоматизації та диференціації звуків? Наприклад, «Дуже цікаво пройшла робота з дітьми під час проведення постановки, автоматизації та диференціації звуків», або «Робота викликала жвавий інтерес у дітей» тощо.

5. Запропонуй свій матеріал із застосуванням моделей. Матеріал, представлений студентами ЕГ, охопив усі етапи корекції звуковимови.

6. Чи змогла дитина прочитати текст, «написаний» моделями? Під час проведення експерименту студенти пропонували дітям для «прочитання» слова, що складаються з двох складів. 65 % дітей не впоралися із завданням.

7. Чи змогла дитина провести аналіз звукової будови складів, слова, «написаного» моделями?

8. Чи навчилася дитина розрізняти за моделями звуки: приголосні – голосні, дзвінки – глухі, тверді – м'які?

Аналіз документації, представленої студентами після проходження практики (робочих щоденників, портфолію, відгуків керівників груп студентів, логопедів), свідчить про те, що студенти експериментальних груп краще володіють навичками корекційної роботи, роблять менше помилок у проведенні корекції звуковимови.

Зміну рівнів готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності за показниками інформаційно-компетентнісного критерію представлено в таблиці 6.

Таблиця 6

**Зміна рівнів готовності студентів до професійної діяльності
 у ході виробничої практики (%)**

Показники	КГ		ЕГ1		ЕГ2	
	Констату- вальний	Форму- вальний	Констату- вальний	Форму- вальний	Конста- тувальний	Форму- вальний
Знання основних положень теорії практико-орієнтованої корекційної діяльності майбутнього логопеда	12,5	32,6	11,9	76,4	12,2	78,9
Знання алгоритму вирішення професійних завдань майбутнього логопеда	10,8	41,6	12,8	78,5	9,7	80,6
Знання особливостей, форм та основних напрямів взаємодії фахівців у спеціальних організаціях різної спрямованості	10,8	48,2	9,5	69,3	11,4	74,3
Знання індивідуальних особливостей дітей з проблемами в розвитку мовлення й методів роботи з ними	9,4	39,7	11,6	79,6	8,7	72,7
Знання особливостей поведінки дітей з порушенням мовлення у різних соціальних групах	6,4	38,5	7,5	72,1	7,0	70,6

Таким чином, найбільше покращилися показники сформованості у майбутніх логопедів знань про основні положення теорії практико-орієнтованої корекційної діяльності у 6,42 рази у ЕГ1, 6,46 – ЕГ2 та 2,6 рази у КГ. Крім того, скоротилася кількість логопедів за показниками «знання алгоритму вирішення професійних завдань майбутнього логопеда» в 6,13 рази ЕГ1, 8,3 в ЕГ2 та 3,85 КГ і за показником «знання особливостей, форм та основних напрямів взаємодії фахівців у спеціальних організаціях різної спрямованості» в 7,29 рази у ЕГ1, 6,51 ЕГ2 та 4,46 у КГ. Знання індивідуальних особливостей дітей з проблемами розвитку мови і методів роботи з ними в 6,86 рази в ЕГ1, 8,35 – ЕГ2, 4,22 рази в КГ.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, результати дослідження сформованості інформаційно-компетентнісного критерію готовності показали зацікавленість

студентів і формування в них здатності самостійно здобувати необхідні знання. Майбутні логопеди оволоділи достатніми знаннями про дітей з порушеннями мовлення, необхідними для реалізації особистісно-діяльнісного підходу в процесі комплексної корекційної роботи з ними.

Аналіз отриманих даних показує наявність більш високих результатів в експериментальних групах порівняно з контрольною. Про ефективність запропонованих умов також свідчать результати систематичного коригувального контролю засвоєння теоретичних знань та оволодіння практичними навичками та вміннями. Це пояснюється тим, що в експериментальних групах цілеспрямовано ініціювався не тільки зворотний зв'язок (пізнавальна активність студентів), але й здійснювалася оперативна корекція всіх недоліків.

Список використаної літератури

1. Кізім С. С. Особливості професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах функціонування інформаційного освітнього середовища навчального закладу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 42. С. 333–337.
2. Коваль Т. І. Проблема формування педагогічного професіоналізму викладачів в інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2013. № 11. С. 127–132.
3. Кобися А. П., Кобися В. М. Структура і функції інформаційного освітнього середовища навчального закладу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 89–93.
4. Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю., Шишкіна М. П. та ін. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / за ред. В. Ю. Бикова. Київ: Педагогічна думка, 2010. 160 с.
5. Ромусик М. Н. Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 207 с.
6. Таранченко О. М. Наукові напрями в галузі спеціальної освіти: Україна початку ХХ століття. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2012. № 2. С. 2–5.
7. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод. пособ. Москва: ВЛАДОС, 1999. 136 с.
8. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 3–5.
9. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17. С. 7–11.
10. Ястребова Л. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов: дисс. ... канд. пед. наук. Армавир, 2008. 167 с.

PREPARATION OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES USING THE INFORMATION AND COMPETENCE CRITERION

Tsybmal-Slatvinska Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Special and Inclusive Education Department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Babii Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Special and Inclusive Education Department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Introduction. *The article substantiates the importance of applying the information-competence criterion in determining the readiness of future speech therapists for professional activity. Creating a barrier-free environment in educational institutions requires a rethinking of the approaches and practices of training a speech therapist that is able to implement in his professional activity models of a new philosophy of inclusive education.*

Purpose. *The purpose of the study is to substantiate the importance of applying the information-competence criterion in determining the readiness of future speech therapists for professional activity.*

Methods. *The study used methods of analysis of scientific literature, projective methods, testing, analysis, mathematical methods, in particular, registration and ranking, theoretical methods, including: analysis, synthesis, generalization, comparison, conclusions, modeling, induction, deduction.*

Results. *The authors have pointed out that the introduction of a barrier-free environment in educational institutions requires the application of new levels of diagnosis of readiness for professional activity of future speech therapists. During the study readiness for professional activity according to the information and competence criterion, in the process of studying subjects the student was immersed in an educational environment of innovative type, which includes a system of didactic materials and teacher actions in the complex.*

Originality. *The results of the study of the formation of the information-competence criterion of readiness showed the interest of students and the formation of their ability to independently acquire the necessary knowledge. Future speech therapists have mastered sufficient knowledge about children with speech impairments, necessary for the implementation of the personality-activity approach in the process of complex corrective work with them.*

Conclusion. *The authors defined the criteria for rapid estimation of results and effectiveness of experimental work: the acquisition of professional knowledge at different levels by students: information and content, procedural and practical; understanding the content and meaning of knowledge, motives that characterize the attitude to the future career and professional knowledge and skills.*

Keywords: *professional activity, vocational training (of speech therapists), information and competence criterion, readiness for professional activity.*

References

1. Kizim S. S. (2015). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv v umovakh funktsionuvannia informatsiinoho osvitnoho seredovyscha navchalnoho zakladu [Features of the professional training of future teachers in the conditions of functioning of the information educational environment of the educational institution]. *Modern informational technologies and innovative methods in professional training: methodology, theory, experience, problems*, (42), 333–337. [in Ukrainian]
2. Koval T. I. (2013). Problema formuvannia pedahohichnoho profesionalizmu vykladachiv v informatsiino-osvitnomu seredovyschi vyshchoho navchalnoho zakladu [The issue of forming the pedagogical professionalism of lecturers in the information and educational environment of higher educational institution]. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, (11), 127–132. [in Ukrainian]
3. Kobysia A. P. & Kobysia V. M. (2013). Struktura i funktsii informatsiinoho osvitnoho seredovyscha navchalnoho zakladu [The structure and functions of the information educational environment of the educational institution]. *Modern informational technologies and innovative methods in professional training: methodology, theory, experience, problems*, (35), 89–93. [in Ukrainian]
4. Lapynskiy V. V., Pylypchuk A. Yu., Shyshkina M. P. (2010). *Zasoby informatsiino-komunikatsiynykh tekhnolohii yedynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity Ukrainy* [ICT means of the common information space of the education system of Ukraine]. Bykov V. Yu. (Ed.). Kyiv, Ukraine: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
5. Romusik M. N. (2011). Lichnostno-orientirovannyj podkhod v korrekcionno-logopedicheskoy rabote s detmi mladshogo doskolnogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi [Personality-centered approach to correction and speech therapy work with the primary preschool age children with general speech disorders]. (*Candidate's thesis*). Moscow, Russia. [in Russian]
6. Taranchenko O. M. (2012). Naukovi napriamy v haluzi spetsialnoi osvity: Ukraina pochatku XX stolittia [Scientific directions in the field of special education: Ukraine of the early twentieth century]. *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (2), 2–5. [in Ukrainian]
7. Shevchenko, S. G. (1999). *Korrekcionno-razvivayushhee obuchenie: organizacionno-pedagogicheskie aspekty* [Corrective developing training: organizational and pedagogical aspects]. Moscow, Russia: VLADOS. [in Russian]
8. Sheremet M. K. (2011). Osnovni tendentsii modernizatsii pidhotovky korektsiynykh pedahohiv v umovakh reformuvannia osvitnoi haluzi [The main trends in the modernization of the training of correctional teachers in the terms of reforming the educational sector]. *Logopediya*, (1), 3–5. [in Ukrainian]
9. Sheremet M. K. (2011). Pidhotovka korektsiynykh pedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Training of correctional teachers in higher educational institutions of Ukraine]. Collection of Scientific papers Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University. Pedagogical series, (17), 7–11. [in Ukrainian]
10. Jastrebova L. A. (2008). Formirovanie professionalno znachimykh kachestv budushhikh pedagogov-defektologov [Formation of professionally significant qualities of the future teachers-speech therapists]. (*Candidate's theses*). Armavir, Russia. [in Russian]

Отримано редакцією 20.01.2021 р.

УДК 378.12: 364-051

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-73-80

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ РИС ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

e-mail: zozulyak_roksolyana@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-6066-590X

У статті проаналізовано особливості професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Виокремлено та проведено детальний розгляд особистісно-моральних та професійно важливих рис майбутніх фахівців. Закцентовано увагу на ролі особистісно-моральних та професійно важливих рис у професійній компетентності. Описано сутність експериментального дослідження з визначення особистісно-моральних та професійно важливих рис на базі чотирьох закладів вищої освіти. За допомогою використання діагностичних методик авторкою встановлено рівень сформованості особистісно-моральних та професійно важливих рис при підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти. У висновках подано перспективи подальших досліджень у контексті окресленої проблеми.

***Ключові слова:** професійна підготовка, фахівець соціальної сфери, професійна компетентність, особистісно-моральна риса, професійно важлива якість.*

Постановка проблеми. Модернізація сучасної освіти сприяє орієнтації на формування компетентних фахівців різних професійних сфер, зокрема й соціальної, на гуманістичних цінностях та дотримання їх не тільки в повсякденному житті, а й професійній діяльності. Саме фахівці соціальної сфери, соціальні педагоги та соціальні працівники, працюючи з дезадаптованими, маргіналізованими людьми, внутрішньо переміщеними особами повинні вміти кваліфіковано вирішувати, діяти успішно й результативно в екстремальних життєвих ситуаціях.

Професійна підготовка нині в Україні таких спеціалістів здійснюється в різних типах закладів вищої освіти, виконуючи базові завдання, зорієнтовані на цілеспрямоване та системне формування готовності студентів до фахової діяльності. Основою їхньої роботи вважається моральний підхід, що ґрунтується на системі цінностей, підвалинах чеснот і добра в поведінці. Відтак, важливою особливістю підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є реалізація професійно-етичного спрямування задля гуманізації як самого процесу формування фахівців, так і їхньої практичної ціленаправленості. Системоутворювальним чинником виступає морально-етична складова фахової підготовки, яка виконує домінуючу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки як соціальних педагогів, так і соціальних працівників висвітлені в працях О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звереві, А. Капської, І. Миговича, С. Харченко та інших. Учені розглядають різні аспекти й умови формування кваліфікованих фахівців, їх розвиток і саморозвиток.

Підходи до питання формування моральних якостей, етичних цінностей, принципів у майбутніх фахівців соціальної сфери окреслені у працях М. Гуслова, О. Карпенко, О. Пономаренко, Н. Султанової та інших.

Зокрема, науковець О. Карпенко вважає, що успішне формування професійних і особистісних якостей майбутнього соціального працівника передбачає взаємне пристосування студента до освітнього середовища, яке за своєю структурою і варіативністю методів та форм впливу на особистість дозволяло б добирати адекватні форми роботи й активно впливати на них. Водночас, на думку дослідниці, студенти вбачають у понятті «комфортне середовище» єдність умов, особливостей, засобів, що сприяють прояву сильних і корекції слабких сторін, свободі вибору не лише умов, але й окремих аспектів навчання [5, с. 140].

Мета статті – виокремити ключові особистісно-моральні та професійно важливі якості як основу компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та дослідити рівень їх сформованості у студентів.

Методи дослідження. У статті використано: логічний аналіз наукових досліджень у галузі професійної етики, психології, педагогіки і методики професійного навчання – для обґрунтування зв'язку професійної компетентності й особистісно-моральних та професійно важливих рис; опитувально-діагностувальні (анкетування, діагностики) – для виявлення стану сформованості особистісно-моральних та професійно важливих рис майбутніх фахівців соціальної сфери в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Поділ праці й існування професій як об'єктивні чинники суспільного розвитку неминуче позначаються на свідомості людей, системі моральних оцінок, звичок, традицій, форм поведінки, професійно важливих рис, а отже, на їхній компетентності. Тому з-поміж різноманітних ситуацій у професійних стосунках необхідно виокремити найтипівіші риси й особливості, котрі характеризують специфіку таких взаємин або певну самостійність професії.

У професійній діяльності особливості поведінки людини залежать від внутрішніх переживань, котрі, у свою чергу, групуються навколо думок, навичок, моральних рис, необхідних для виконання роботи. Як наслідок – виробляються звички, формується цілісність психологічних процесів. У професійній праці фахівець набуває індивідуальності та утверджує себе як особистість. Саме це і визначає його ставлення до професії з погляду не лише загального, а й особистого зацікавлення, проявляється у професійній компетентності.

У кожній професії існують певні етичні суперечності й своєрідні способи їх вирішення. У такому разі найбільше відчувається потреба у справжньому компетентісному підході, де важливу роль відіграє суб'єктивний світ почуттів, прагнень, моральна позиція, моральні норми, сформованість моральних рис. І тут на допомогу фахівцям соціальної сфери приходять етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи і соціальної педагогіки, який сприяє їм у розв'язанні фахових проблем, виробленні особистісної етичної позиції, професійної компетентності. Також регулюють роботу фахівців соціальної сфери міжнародні документи, представлені в липні 2018 року, зокрема, «Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи», ухвалена Міжнародною федерацією соціальних працівників [9] та Міжнародною Асоціацією шкіл соціальної роботи [8].

Документи розкривають проєкцію залежності моралі від якісного різноманіття взаємин людей у межах соціальної сфери. Відповідно до конкретної праці фахівця у моральній свідомості особистості формуються уявлення, що зіставлені з типом професійних стосунків.

Соціальна педагогіка та соціальна робота як наукові напрями висвітлюють закономірності процесу соціалізації, на цій основі визначають засоби та методи діяльності. Без об'єктивно істинних знань фахівці навіть за умови збереження моральних принципів є непрофесійними. Тому справжні професіонали повинні бути наділені такими якостями, як спостережливість і проникливість, наполегливість і пристрастність тощо.

Водночас до професійної компетентності фахівців соціальної сфери відносять: знання, уміння визначати ситуацію та виявляти співчуття, знаходити шляхи виходу з кризи, професійний такт і майстерність, організаторські здібності.

За твердженням О. Дубасенюк, професійна компетентність фахівців соціальної сфери передбачає глибоку обізнаність з умовами й технологіями розв'язання проблем, що виникають, уміння грамотно діяти в будь-якій професійній ситуації. Водночас вона націлює на глибоке вивчення об'єктів, їх типології та особливостей, таких критеріїв, як діловитість, організованість, предметність у стосунках із вихованцями [3, с. 167].

Отже, компетентність фахівця соціальної сфери зумовлена сукупністю його професійних знань, умінь, навичок, а також комплексом психологічних особливостей, професійно важливих якостей та здібностей.

Компетентність соціального працівника та соціального педагога окреслюється певним комплексом необхідних навичок і знань [1, с. 69]. Помітне місце посідають і ті, які сприяють реалізації засад професійної етики і є її показником: мистецтво вербального і невербального спілкування, уміння працювати командою, організовувати діяльність чи певну справу, співпереживати, вислухати та почути, логічно мислити та правильно, переконливо доносити

свої думки й наміри до клієнта; навички самовдосконалення, операційна активність і готовність як прояв знання способів діяльності й уміння їх застосовувати.

У формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців проявляються загальні закономірності, яким воно підпорядковується:

– закономірність ускладнення структури професійної компетентності – в процесі реалізації цієї закономірності відбувається зміна універсальної архітектури компетентності, де кожний новий рівень розвитку зароджується в надрах попереднього;

– односпрямованість формування професійної компетентності завдяки спрямованості змін інтелектуальної системи від нижчого до вищого рівня;

– оптимальність формування передбачає, що в кожний конкретний час професійна компетентність перебуває на певному рівні формування і ефективно функціонує лише в конкретному часовому періоді;

– закономірність самоорганізації професійної компетентності виявляється на всіх ієрархічних рівнях її організації, що передбачає перехід на новий якісний рівень через заперечення попереднього рівня [7, с. 74].

Водночас структурним компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є і особистісно-моральні та професійно важливі риси.

Як засвідчують результати теоретичного аналізу та практичного досвіду, формуванню особистісно-моральних і професійно важливих рис майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє розв'язання різноманітних завдань. Зокрема, маємо на увазі:

– аналітичні (аналіз цілей, завдань, конкретних професійних ситуацій, різних видів професійно-етичних занять у ході навчально-виховного процесу, аналіз досвіду роботи фахівців тощо);

– конструктивних, проєктних (планування навчально-виховної діяльності з урахуванням психологічних особливостей студентів, її проєктування, прогнозування результатів, моделювання конкретних професійних ситуацій);

– організаційно-управлінських (організація навчально-виховного процесу на основі форм розвитку пізнавальної активності студентів, у тому числі й у процесі самостійної роботи, раціональне використання навчального часу);

– рефлексивно-корегувальних (унесення новизни у зміст професійного навчання відповідно до змін у підходах стосовно розв'язання цих завдань; регулювання взаємин у суб'єкт-суб'єктному середовищі; оперативне використання інформації щодо розвитку особистості студента, формування його професійно важливих рис і вчасне регулювання цього процесу) [4, с. 115].

Таким чином, формування особистісно-моральних і професійно важливих рис фахівців соціальної сфери супроводжується постійним вдосконаленням, самовдосконаленням та саморозвитком, інтеграцією змісту і форм навчального та позанавчального процесів, інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, створення умов для професійної творчості.

Разом із розвитком і вдосконаленням соціальної науки межі суперечності між класичним принципом «не зашкодь» та новітньою деонтологічною настановою «активно втручайся» істотно наближаються до радикалізму. Тому формування особистісно-моральних та професійно важливих якостей бажано спрямувати, з одного боку, на максимальне посилення фахової активності, виходячи з науково-технічних досягнень новітньої педагогіки в закладах вищої освіти, а з іншого – на виховання пересторог учинкам щодо клієнта з неодмінним пріоритетом науково доцільного й морально дозволеного.

Відомі випадки, коли фахівці розповідають удома про події на роботі, інколи аналізуючи помилки, допущені в процесі допомоги клієнтам. Практика свідчить, що джерелом великої кількості нарікань і скарг на діяльність фахівців соціальної сфери буває саме «просочування» й перекручення службових професійних даних і відомостей. Адже під час спілкування з людиною перед фахівцем відкривається її внутрішній світ. Довірившись, клієнт отримує не лише юридичне, а й моральне право на увагу до своєї особистості, збереження таємниці.

Спробуємо з'ясувати, якими основними професійно важливими якостями творчої особистості має бути наділений фахівець. Як вважають дослідники, насамперед ідеться про: високу самоорганізованість, ініціативність, наполегливість, незалежність суджень, спостережливість, ентузіазм, організаторські здібності, творчу обдарованість, емпатію, інтуїцію, оригінальність, потребу в інтелектуальній діяльності, мудрість, творчу уяву [6, с. 222].

Сукупність професійно важливих якостей, що змінюються у процесі професійного становлення, утворюють комплекс професійних здатностей фахівця, які виступають операційними механізмами вирішення проблем клієнтів. Нормою регулювання професійної діяльності та результатом самореалізації особистості в такій діяльності вважаємо професійну компетентність. Для цього характерні стійкий рівень знань, умінь і навичок, що дозволяє досягати ефективності й успіху.

Ми вважаємо, що ключовими у формуванні компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери виступають особистісно-моральні та професійно важливі якості:

- емпатійність (здатність до співчуття, співпереживання, відчуття настрою людини, розуміння її внутрішнього світу);
- делікатність, тактовність, уважність до клієнта (звернення уваги на настрій клієнта, його самопочуття, дотримання принципу «не зашкодь»);
- терпимість (повага до інтересів, переконань, ідеалів, потреб, звичок інших людей, сприймання людини такою, якою вона є, з її правом на обраний спосіб життя);
- витримка і терплячість (контроль над власними емоціями на виклики роздратованості, агресивності та ін.);
- висока духовна культура й моральність, етична поведінка, гуманність, милосердя, чуйність, безкорисливість (спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності клієнта, бажання допомогти, симпатія до інших);
- чесність (правдивість у поясненні становища клієнта, можливостей вирішення його проблем, можливих труднощів);
- об'єктивність та справедливість (виважене ставлення до клієнта, незважаючи на власні симпатії, адекватне оцінювання його проблем);
- моральна чистота в професійних справах, конфіденційність (уміння зберігати таємницю, якщо вона не несе загрози іншим людям);
- порядність, відповідальність (моральна відповідальність за свою поведінку і наслідки власних дій);
- емоційно-позитивне ставлення до людей: доброзичливість, доброта, любов, оптимізм (уміння сприймати особу як самоцінність, формувати позитивні почуття до неї, вселяти надію на краще).

Також в основу професійно важливих рис, на нашу думку, можна покласти і психологічні якості:

- психічні: особливості психічних процесів (пам'яті, мислення, сприймання, відчуття, уяви); увага як стан свідомості та умова виконання діяльності; психічні стани (працездатність, енергійність, ініціативність, стресостійкість, низький рівень тривожності); емоційно-вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність тощо).
- інтелектуальні: соціальний інтелект (здатність аналізувати стани інших людей, передбачати розвиток подій); творче мислення (здатність приймати нестандартні рішення, діяти у невизначених ситуаціях); аналітичність, реалістичність, інтуїтивність, прогностичність, критичність, гнучкість мислення; ерудиція та кругозір; достатній освітній рівень та ін.;
- професійна самосвідомість: самоконтроль, самокритичність, адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, самонавіюваність, уміння керувати власними емоціями та поведінкою, змінювати власні стани.

Водночас гуманістичну систему світогляду та переконань, моральної особистісної позиції майбутніх фахівців соціальної сфери становлять особистісно-моральні та професійно важливі особистісні якості фахівця, які теоретиками та практикаками згруповані так:

- *морально-гуманістичні*: емпатійність, відкритість, допитливість, доброта, гуманізм,

альтруїзм, сумлінність, чуйність, порядність, дисциплінованість, відповідальність, терпимість, толерантність, обов'язок, справедливість, ввічливість, честь і гідність;

– *психолого-педагогічні*: комунікабельність, візуальність, уміння залагоджувати та попереджати конфлікти;

– *психологічні*: стійкий психічний стан, що означає позитивне мислення, наполегливість, рішучість; психоаналітичні якості, а саме: витримка та самовладання, самооцінка, саморегуляція, готовність працювати в умовах професійного стресу і конфліктних ситуацій, уміння приймати рішення в етично складних ситуаціях професійної діяльності, стресостійкість [2, с. 69].

Аналіз наукових розробок і результати власного дослідження дали можливість розробити *авторську систему* особистісно-моральних і професійно важливих якостей:

– *інтелектуальні*: логічне мислення, розвинений інтелект, кмітливість, розвинена інтуїція, ерудиція, здатність до вирішення професійно-етичних проблем у стандартних та нестандартних ситуаціях;

– *морально-етичні*: гуманістична і моральна спрямованість, повага до іншої людини, альтруїзм, ввічливість, порядність, щирість, доброта, скромність і простота, чесність;

– *комунікативно-емпатійні*: комунікабельність, емпатійність, уважність;

– *організаційно-конструктивні*: етична зрілість, здатність зрозуміти клієнта і надати йому кваліфіковану допомогу, ініціативність, старанність, оптимізм;

– *регулятивно-вольові*: особиста і соціальна відповідальність, почуття справедливості, витримка, терпимість, гідність, честь, соціальна адаптованість, здатність до здійснення системного етичного аналізу подій і ситуацій, адекватної самооцінки, стресостійкість, самоконтроль, самокритика, сила волі.

Потреба у формуванні означених рис пояснюється тим, що підґрунтям професійної компетентності фахівців соціальної сфери є спрямованість на задоволення людських потреб, повага до людини, її професії, стилю і способу життя, необхідність надати їй допомогу, змінити кризову життєву ситуацію.

Вважаємо, що представлена система особистісно-моральних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців соціальної сфери є достатньо цілісною й актуалізує роль особистісно-позиційного компонента у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Адже недостатня спрямованість сучасної освітньої системи на розвиток окреслених якостей фахівця створює проблеми у його професійному становленні, відповідальному виконанні своїх обов'язків, адаптації до складних суспільних викликів у соціальній сфері.

Показниками формування професійної компетентності майбутніх фахівців є позитивні якості особистості, які проявляються у поведінці соціального педагога та соціального працівника, що відповідає професійно-етичним правилам. Фундаментальними етичними знаннями, котрі визначають особистісно-моральні та професійно важливі якості майбутніх фахівців, також вважаємо: моральний обов'язок, моральну відповідальність, справедливість, честь і гідність, тактовність, вимогливість, толерантність тощо [4, с. 14–15].

Задля вивчення окресленого питання ми вдалися до експериментального дослідження, до якого було залучено 219 студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Національного університету «Львівська політехніка», Ужгородського національного університету.

За результатами методик «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич у модифікації Ю. Поваренкова), «Діагностика етики поведінки», «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І. Юсупова нами було встановлено рівень сформованості особистісно-моральних і професійно важливих рис, запропонованих в авторській системі, зокрема: елементарний рівень притаманний 11 % респондентів; репродуктивний – 59 %; продуктивний – 23 %; творчий – тільки 7 %. Аналіз цих результатів дає можливість констатувати низький рівень сформованості особистісно-моральних і професійно важливих рис у майбутніх соціальних працівників – це 70 %.

Також у ході дослідження аналізувалися та систематизувалися думки майбутніх

фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів та соціальних працівників) щодо значущості наявних у них особистісно-моральних і професійно важливих якостей, необхідних для успішної фахової діяльності.

Виходячи із цього, ми запропонували опитувальник із професійно важливими якостями майбутніх фахівців, які необхідно було проранжувати і за допомогою якого вдалося визначити головні з них. З-поміж основних студенти назвали: комунікабельність (45,3 %), гуманізм (38,9 %), доброту (52,2 %), відповідальність (43 %), вихованість (41,2 %), емпатійність (39 %), альтруїзм (21,4 %), творче мислення (15,2 %), тактовність (14,9 %), толерантність (15,4 %), об'єктивність (26 %), самоорганізацію (27,2 %), адекватну самооцінку (37,8 %), чесність (31,5 %), принциповість (31 %), справедливість (42 %), спостережливість (26,2 %), стриманість (29 %), співчутливість (39 %), активність (19 %), оптимізм (21,5 %), силу волі (37,2 %).

З аналізу результатів опитування студентів випливає, що провідними особистісно-моральними і професійно важливими якостями майбутнього соціального працівника виступають: комунікабельність, доброта, емпатійність, гуманізм, справедливість. Проте такі, як активність, альтруїзм, творче мислення, толерантність, самоорганізація, не знайшли відповідної підтримки майбутніх фахівців.

Окреслений стан формування даних рис пояснюється тим, що в освітній роботі зі студентами мало уваги приділяється аналізу компонентів професійної компетентності, педагогічним механізмам і проблемам морального формування майбутніх фахівців соціальної сфери.

Висновки. Отже, результати дослідження свідчить, що нагальними потребами фахової підготовки студентів у закладах вищої освіти є вдосконалення навчального процесу щодо розвитку та формування знань і вмінь, пов'язаних із їх професійним становленням. Також необхідно мотивувати студентів до діяльності, направленої в русло формування особистісно-моральних і професійно важливих якостей, які виступають базовим компонентом професійної компетентності.

У зв'язку з цим подальшого дослідження потребує визначення педагогічних умов і створення моделі, яка буде сприяти підвищенню рівня сформованості особистісно-моральних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців соціальної сфери в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Васюк О., Лісничук Н. Практика формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Молодь і ринок*. 2015. № 9 (128). С. 68–73.
2. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницьк. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2012. 596 с.
3. Дубасенюк О. А. Педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр., укр.-пол. щорічник* / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало, Ченстохова; Київ, 2011. Вип. XIII. С. 162–166.
4. Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи / за ред. проф. І. В. Зайченка. Київ: Видавництво Ліра-К, 2017. 484 с.
5. Карпенко О. Г. Професійна діяльність соціальних працівників як творчий процес. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2016. Вип. 22. С. 139–145.
6. Клос Л. Є. Практична складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. *Вісник ЛДУ БЖД*. 2013. № 8. С. 222–232.
7. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія. Вінниця: ВДПУ, 2007. 379 с.
8. Global Social Work Ethical Principles / IASSW, 2018. URL: <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iass> (date of treatment: 18.02.2021).
9. Global Social Work Ethical Principles / IFSW, 2018. URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles> (date of treatment: 18.02.2021).

PROFESSIONAL TRAITS SHAPING AS THE BASIS OF COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL WORK

Zozuliak-Sluchyuk Roksoliana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Social Pedagogy and Social Work Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

Introduction. Modernization of modern education contributes to the orientation of the formation of competent specialists in various professional fields, including social, humanistic values and their observance not only in everyday life but also in professional activity. Social specialists, social educators and social workers must be able to make qualified decisions, act successfully and effectively in extreme life situations while working with non-adapted and internally displaced people.

Purpose. The purpose of this study is to identify key personal, moral and professionally important traits as a basis for the competence of future specialist in the field of social work and study the level of their shaping among students.

Methods. A logical analysis of scientific research in the field of professional ethics, psychology, pedagogy and vocational training methods was used to substantiate the relationship between professional competence and personal, moral and professionally important traits; interrogative-diagnostic (questionnaire, diagnostics) analysis was used to reveal the state of shaping personal, moral and professionally significant traits of future specialists in the field of social work.

Results. The study made it possible to create the author's system of personal-moral and professionally important qualities, including: intellectual, moral-ethical, communicative-empathic, organizational-constructive, regulatory-volitional.

Originality. For the first time the system of personal-moral and professionally important traits of future specialists in the field of social work is highlighted and the level of their shaping is investigated.

Conclusion. Therefore, the results of the study indicate the need to motivate for activities aimed at the formation of personal, moral and professionally important traits, which are the basic component of professional competence.

Further research is needed to determine the pedagogical conditions for developing of personal, moral and professionally important traits of future social work specialists in higher education institutions.

Key words: professional training, social work specialist, professional competence, personal and moral trait, professionally important quality.

References

1. Vasyuk O., Lisnichuk N. (2015) Praktyka formuvannja samoosvitnoji kompetentnosti majbutnikh socialjnykh pedagoghiv [The practice of forming self-educational competence of future social educators]. *Youth and the market*, 9 (128), 68–73. [in Ukrainian].
2. Gomonyuk O. M. (2012). Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannja profesijno-pedagoghichnoji kuljтуры majbutnikh socialjnykh pedagoghiv u vyshhykh navchaljnykh zakladakh [Theoretical and methodical bases of formation of professional and pedagogical culture of future social educators in higher educational institutions]. (Candidate's thesis). Vinnytsia. [in Ukrainian].
3. Dubasenyuk O. A. (2011). Pedagoghichni umovy cinnisno orijentovanoji profesijnoji pidgotovky majbutnikh uchyteliv [Pedagogical conditions of value-oriented professional training of future teachers]. Levovytskyi T., Vilsh I., Ziazun I. & N. Nychkalo (Ed.). *Professional education: pedagogy and psychology*, (13), 162–166. [in Ukrainian].
4. Zaichenko I. V., Teslyuk V. M. & Kalensky A. A. (2017). *Osnovy pedagoghichnoji majsternosti ta etyka vykladacha vyshhoji shkoly* [Fundamentals of pedagogical skills and ethics of a high school teacher]. Kyiv: Lira-K Publishing House. [in Ukrainian].
5. Karpenko O. G. (2016). Profesijna pidgotovka socialjnykh pracivnykiv v umovakh universytetsjkoji osvity: naukovu-metodychnyj ta orghanizacijno-tehnologhichnyj aspekty [Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects]. *Scientific journal of the National Pedagogical Drahomanov University: Social work. Social pedagogy*. (22), 139-145. [in Ukrainian].
6. Klos L. Ye. (2013). Praktychna skladova profesijnoji pidgotovky majbutnikh socialjnykh pracivnykiv do zdorovjazberezhuvajnoji dijajnosti [The practical component of professional training of future social workers for health care]. *Bulletin of LSU OLS*, (8), 222–232. [in Ukrainian].
7. Kolomiets A. M. (2007). *Informacijna kuljtura vchytelja pochatkovykh klasiv* [Information culture of primary school teachers: monograph]. Vinnytsia: VSPU. [in Ukrainian].

8. Global Social Work Ethical Principles (2018). IASSW. URL: <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw>. [in English].

9. Global Social Work Ethical Principles (2018). IFSW. URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles>. [in English].

Отримано редакцією 2.03.2021 р.

УДК 378.14

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-80-88

АВТОРСЬКИЙ РОБОЧИЙ ЗОШИТ ІЗ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАКАЛАВРІВ-АГРАРІЇВ

Васильєва Олена Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри професійної освіти

Подільський державний аграрно-технічний університет

e-mail: asodsm@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-0608-5709

У статті проаналізовано стандарти розроблення робочого зошита для бакалаврів аграрно-технічних вищих освітніх закладів. Виокремлено особливості та проблеми впровадження інноваційних методів навчання в освітній процес. Подано структуру робочого зошита, аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких проглядалися ідеї цієї розробки. Представлено аналіз педагогічного експерименту. Новизна полягає в розробленні варіанта робочого зошита з дисципліни «Психологія» для бакалаврів.

***Ключові слова:** робочий зошит, засоби навчання, пропедевтика, інноваційні освітні технології, педагогічний експеримент.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти, індивідуалізація їх навчання є актуальними проблемами освітнього процесу, який здійснюється в ході взаємодії з викладачем. Педагогічна практика професійної підготовки майбутніх аграріїв показала необхідність приділення особливої уваги методології навчання і добору найбільш ефективних освітніх технологій, методик проведення занять, ресурсів, формування заявлених в освітніх професійних програмах (ОПП) компетенцій.

Успішна реалізація освітнього процесу, як показують наукові дослідження і досвід викладання дисциплін гуманітарно-наукового циклу, неможлива без активації навчальної діяльності студентів на заняттях. Ця потреба підштовхує до створення інноваційних освітніх технологій, успішна реалізація яких вимагає відповідного навчально-методичного забезпечення.

Сучасна педагогічна наука і нові технології навчання (методи, прийоми, засоби, форми організації навчального процесу) орієнтують на формування особистості, яка має власні погляди на події і процеси, готової до постійної самоосвіти і самовдосконалення, яка вміє критично мислити і сприймати різні точки зору, добре обізнаної й особисто відповідальної за ступінь розвитку власних компетенцій. Таким чином, для того, щоб дисципліни гуманітарного циклу в закладах вищої освіти викликали інтерес і підвищилася якість освоєння державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, потрібно змінити не тільки ставлення до викладання дисциплін, але і технологію роботи на заняттях.

В останнє десятиліття особливого значення набувають засоби навчання, які одночасно є і засобами викладання, і засобами учіння. Це різноманітні інтерактивні навчальні програми, нетрадиційні підручники, підручники-опитувальники, робочі зошити.

Проблема впровадження інноваційних технологій в освітній процес залишається досить актуальною. Необхідність організації навчального процесу за компетентісно орієнтованим навчальним планом із використанням нових розробок і створенням сукупності засобів навчання на практичних і лекційних заняттях відповідно до навчальної програми кожної дисципліни, за кожною темою назріла досить давно. Серед розробок, які можуть допомогти у вирішенні окресленої проблеми, можна виокремити авторські робочі зошити з друкованою основою (АРЗДО).

Робочий зошит – посібник із друкованою основою для роботи безпосередньо на заготовках, які в ньому розміщені. Використовується на різних етапах вивчення теми, розділу або дисципліни з метою збільшення обсягу практичної діяльності й урізноманітнення змісту, форм роботи, а також видів діяльності студентів [1]; навчальний посібник, що має особливий дидактичний апарат і сприяє самостійній роботі учня над засвоєнням навчального предмета [2, с. 14].

Робочі зошити можуть містити і пропедевтичну частину – підготовчий вступний курс, викладений у стислій зрозумілій формі [3], що дозволяє варіювати технологію навчання дисциплін психолого-педагогічного спрямування, сприяє розумінню сутності провідних ідей, понять і методів психологічної науки, відіграє важливу роль у формуванні професійних знань майбутніх аграріїв і є одним із засобів формування в них спеціальних компетенцій.

Пропонований автором АРЗДО з психології є набором завдань із пропедевтичного і основного курсів. Його можна розглядати як ефективний інноваційний дидактичний засіб, як засіб розвитку пізнавальної активності на практичних та лекційних заняттях, а також засіб організації самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями створення і застосування інноваційних дидактичних засобів у процесі навчання займалося багато як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: А. Вербицький, С. Гідрович, Л. Дудко, І. Дичаківська, М. Михайліченко, Я. Рудик, І. Носаченко, В. Петрук, Л. Романишина, Н. Шапілова, Н. Светлова, В. Буркова, Р. Абта, С. Біра, М. Бірштейн та ін.

Що ж розуміють під інновацією в освіті? В «Енциклопедії освіти» (2008) інновація в освіті розглядається як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, внаслідок чого підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Слово «інновація» є багатозначним, оскільки складається з двох форм – власне ідеї та процесу її практичної реалізації [4].

Узагальнивши думки науковців, ми встановили, що інноваційні технології навчання – це продуктивні психолого-педагогічні підходи, системи організації, способи, що ґрунтуються на культурно-виховному аспекті та здавна визнаних досягненнях освіти, впроваджені в навчальний процес для набуття знань, розвитку вмінь і навичок, потрібних для професійної діяльності особистості як після закінчення навчання, так і в повсякденному житті, та які без втрати дієвості мають здатність трансформуватися залежно від часу, психологічних особливостей індивіда, фахової спрямованості освітнього закладу.

Одним із таких механізмів є робочий зошит – багатфункціональний дидактичний засіб, що сприяє розвитку самостійності здобувачів освіти, індивідуалізації навчання, підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

Проблеми створення і використання робочих зошитів із друкованою основою в освітній практиці школи та ЗВО досліджували І. Степаненко [5], О. Гречановська [6], А. Віландеберк [7], Ю. Татура [8], Р. Шиленко [9], Г. Голобокова [10], О. Привалова [11] та ін.

Проведений автором усебічний розгляд традиційних робочих зошитів показує, що в освітньому процесі закладів вищої освіти вони виконують роль методичних вказівок, містять систему завдань і контрольні запитання, лабораторні роботи, виконують інформаційну або контролювальну функції.

Аналіз наукових джерел щодо досліджуваної тематики показує також, що для формування системних знань необхідно враховувати навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки, які в навчальних програмах університетського навчання реалізуються недостатньо. Дослідник Ю. Самарін вважає, що міждисциплінарні зв'язки є вищим рівнем розумової діяльності, оскільки вони дозволяють підійти до розглядуваного явища в різних системах зв'язків, тобто розглядають явище діалектично [12].

Незважаючи на висвітленість у науковій літературі багатьох освітніх функцій робочих зошитів, малодослідженими залишаються питання їх використання при вивченні дисциплін психолого-педагогічного спрямування, а також проблеми взаємозв'язку в навчанні.

Мета статті – дослідити вплив упровадження авторських робочих зошитів із психології в освітній процес вищої школи в якості інноваційного засобу навчання бакалаврів-аграріїв.

Виклад основного матеріалу. У ході вивчення бакалаврами та магістрами Подільського державного аграрно-технічного університету (ПДАТУ) дисциплін психолого-педагогічного спрямування нами зроблено спробу впровадження в навчальний процес авторських робочих зошитів із таких дисциплін: психологія – усі спеціальності (бакалаврат); культура ділового спілкування, психологія управління – спеціальності «Менеджмент» і «Публічне управління», інженерна психологія – спеціальність «Агротехнології», методика викладання у вищій школі – спеціальність «Професійна освіта» (магістратура).

Методичним обґрунтуванням створення авторських робочих зошитів послуговували такі фактори:

- різний рівень психологічних знань і слабка підготовка абітурієнтів із психології;
- недостатня сформованість у здобувачів освіти навичок цілеспрямованої організації розумової праці і самостійної роботи;
- скорочення навчальних годин з одночасним розширенням діапазону вимог освітніх стандартів.

Усі робочі зошити створені за єдиною структурою. У цій статті ми зупинимося на характеристиці робочих зошитів із курсу «Психологія» для бакалаврів усіх спеціальностей [13].

Структура робочого зошита складається з п'яти блоків. Кожен блок містить спеціальні типи завдань, при вирішенні яких здобувачі вищої освіти розчленовують весь процес мислення на окремі операції. У кожній темі представлені завдання, розв'язання яких вимагає підходу, що ґрунтується на міжпредметних зв'язках (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структура робочого зошита з психології

Назва блоку	Мета розробки	Типи завдань
Пропедевтичний (підготовчий)	Формування основних психологічних понять, уявлень, умінь для підготовки вивчення методів і прийомів психологічної науки; вирівнювання навичок використання психологічного апарату; створення умов для творчої діяльності та розвитку особистості студентів, розвитку пам'яті, уваги, мислення і т. п.	Завдання з міжпредметними зв'язками, завдання на аналіз та синтез
Основний	Відновлення в пам'яті раніше засвоєних знань, що потрібні для кращого розуміння, осмислення і запам'ятовування вивченого матеріалу	Завдання на порівняння, виділення істотних ознак, систематизацію; традиційні, професійно орієнтовані завдання і завдання, які вирішуються за допомогою інформаційних технологій
Дослідницький	Ознайомлення з основними методами наукового пізнання, розвиток творчого мислення, удосконалення практичних умінь і навичок	Дослідні завдання професійно орієнтованого спрямування. Завдання теоретичного і статистичного дослідження (виконуються самостійно і звіти подаються в зошиті)
«Перевір себе»	Розвиток мотивації, уваги, активізація роботи, удосконалення навички самоконтролю, можливість кращого пізнання себе і можливість щось змінити	Завдання для самостійного вирішення, тестові завдання на самопізнання (у т. ч. психологічні тестові методики)
Інформаційний	Стимулювання подальшої пізнавальної діяльності й творчої активності	Список рекомендованої літератури, інтернет-джерела

Дані сформовано з [14; 15; 16]

Авторський робочий зошит з друкованою основою з психології [13] використовується в освітній практиці Подільського державного аграрно-технічного університету з 2016 року і має такі *особливості*:

- робочий зошит містить: методичні рекомендації щодо освоєння курсу «Психологія» і роботи із зошитом (де викладені концептуальні підстави курсу, логіка розгортання змісту

курсу психології у ЗВО, поради вибудовування індивідуального освітнього маршруту з допомогою робочого зошита); список літератури і сайтів, рекомендованих при вивченні дисципліни; плани практичних занять; тести контролю якості засвоєння дисципліни; питання до екзамену; критерії оцінювання; матеріали для самоконтролю; додатки (анкети, бланки для проведення психологічних методик);

– зошит не є додатком або продовженням якогось конкретного підручника, тому може використовуватися як самостійно, так і в комбінації з іншими посібниками та підручниками;

– зошит повністю відображає програму навчальної дисципліни, але він більш лаконічний порівняно з підручником за рахунок використання таблиць і схем, більш стислого викладу матеріалу;

– зошит досить ергономічний, оскільки має більший формат порівняно з традиційними зошитами (А4), (дозволяє розмістити на одному розвороті текст, завдання до нього, і виділити місце для його виконання), шрифт тексту досить великий, що дозволяє не поглиблювати проблеми із зором;

– кожен студент може знайти в зошиті матеріал і завдання, які відповідають його рівню здібностей, його пізнавальним і культурним потребам, і це дає можливість створення індивідуальної траєкторії вивчення психології;

– реалізується диференційований підхід при доборі питань і завдань: міра складності завдань зростає від простих питань, що вимагають відтворення певної відомої інформації, до завдань, що вимагають встановити міжпредметні зв'язки, або завдань, що вимагають умінь порівнювати, проводити класифікацію, аналізувати і робити узагальнення. Усі завдання починаються спонукальними словами: *Дайте визначення, Вкажіть, Охарактеризуйте, Позначте, Виділіть* і т. п. (рис. 1);

– викладач отримує можливість індивідуалізувати зворотний зв'язок;

– завдання в зошиті сформульовані таким чином, що допомагають студенту побачити втілення психолого-прикладних ідей у повсякденне життя;

– це досить мобільний жанр навчальної літератури, який можна змінити або доповнити відповідно до мінливих реалій суспільного та наукового життя;

– читання підручника забезпечує успішність освоєння програми, але лише на найнижчому, репродуктивному рівні. У зошиті ж надається можливість постановки питань, висунання гіпотез, пошуку версій, інтерпретації різних точок зору і знаходження відповіді (творчі здібності, вміння формувати авторську позицію розвиваються в завданнях різного жанру: написання есе, створення схем, графіків, таблиць, аналіз притч і афоризмів, створення свого девізу життя, уявлення думки у вигляді графічних, художніх образів («Намалюй любов / радість / славу / свободу») і т. д.);

– заповнений зошит свідчить про самовизначення здобувача освіти, оскільки передбачає рефлексію щодо широкого контексту поглядів, формує потребу зміни цінностей, орієнтацій і установок у разі виявленої необхідності;

– у робочому зошиті з психології відсутні відповіді. Це зроблено з метою самостійного знаходження правильного рішення;

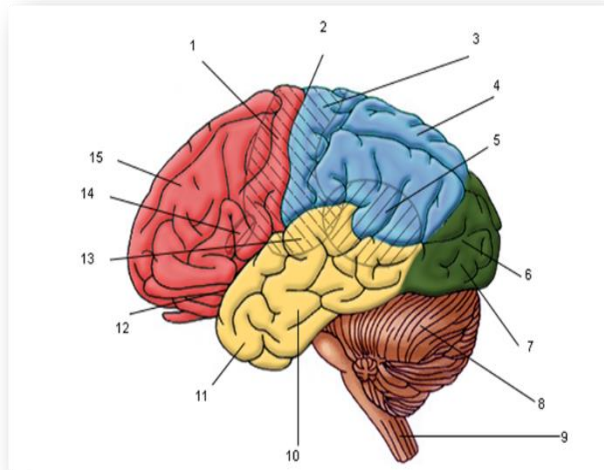
– кожен зошит унікальний і неповторний, оскільки має відразу кількох співавторів – автора посібника, викладача і самого здобувача вищої освіти;

– з наповненості зошита і ретельності виконання завдань можна судити і про ставлення здобувача освіти до освоюваної дисципліни. Адже студенти, які сприймають психологію тільки як дисципліну в переліку інших, які вони «змушені вивчати», частіше виконують завдання репродуктивного рівня, їхні творчі роботи відрізняються непродуманістю, слабкою аргументацією власної позиції. Якщо ж здобувач активний і небайдужий, його завдання в зошиті ретельно виконані, його творчі роботи відрізняє не тільки політ фантазії, але і осмисленість;

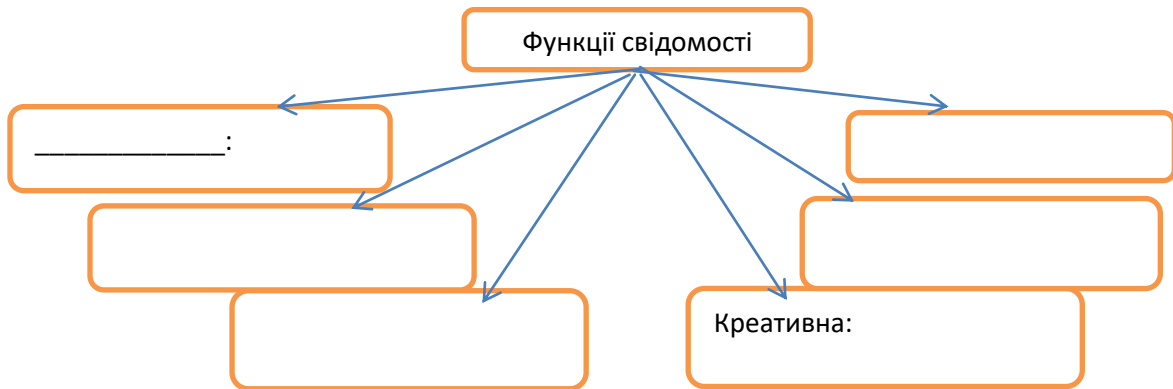
– успішне виконання всіх завдань може бути підставою для позитивної атестації з дисципліни без проведення контрольного заходу (заліку) або ж дозволяє набрати відповідну кількість балів, щоб бути допущеним до іспиту.

1. Вкажіть назви відділів головного мозку та їх функції

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.



1. Назвіть і дайте характеристику основних функцій свідомості



2. Коротко охарактеризуйте мінливі стани свідомості

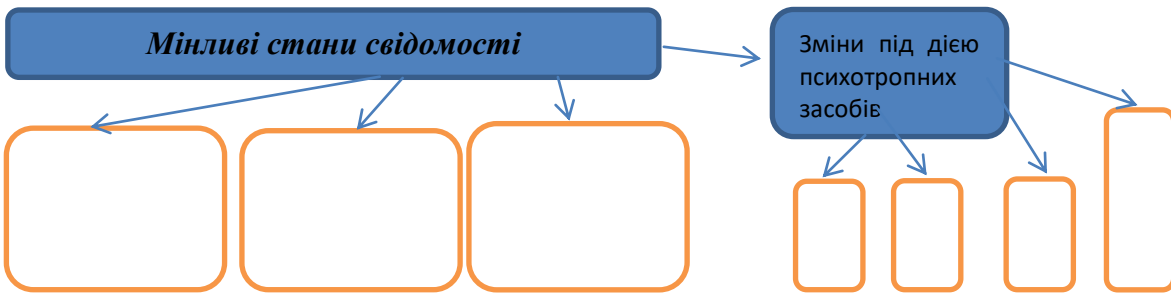


Рис 1. Фрагмент сторінки робочого зошита з психології [13]

Таким чином, робочий зошит із психології дозволяє організувати продуктивну самостійну роботу студента з оволодіння навчальною дисципліною, сприяє формуванню компетенцій, тобто задовольняє вимоги до сучасних освітніх засобів, забезпечує можливість створення індивідуальних освітніх маршрутів, сприяє ціннісному самовизначенню здобувача в просторі психологічної культури, у цілому сприяє формуванню суб'єктності, підвищує ефективність навчального процесу.

На основі вищесказаного можна стверджувати, що авторський робочий зошит із психології є розвивальним засобом навчання як на практичних заняттях, так і під час самостійної роботи здобувачів вищої освіти; засобом навчання, спрямованим на систематичне виконання

завдань; продуктом навчальної діяльності здобувачів освіти, що дозволяє оцінити роботу викладачів із формування спеціальних і ключових компетенцій майбутніх фахівців-аграріїв.

Як зазначає один Н. Ерганова [17], метою створення робочих зошитів є формування вміння здійснювати навчальну діяльність, забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу і навичок самостійної роботи і активізація навчально-пізнавальної діяльності. Функціями робочого зошита є: навчальна, розвивальна, виховна, формувальна, раціоналізуювальна і контролювальна.

Із метою перевірки впливу впровадження авторських робочих зошитів із психології на освітній процес автором у 2019/2020 навчальному році було проведено педагогічний експеримент. У науково поставленому досліді брало участь чотири групи студентів ПДАТУ, всього 98 здобувачів вищої освіти. Дві групи (експериментальна і контрольна) склали студенти економічного факультету (ЕФ), аналогічно інших дві групи – студенти факультету ветеринарної медицини і технологій у тваринництві (ВФ).

Навчальний процес із дисципліни «Психологія» в експериментальних групах (ЕГ) організовувався протягом року з використанням у ролі засобів навчання авторських робочих зошитів, а в контрольних групах (КГ) навчання протягом такого самого терміну здійснювалося за традиційною методикою.

У всіх групах навчання психології здійснювалося відповідно до одного навчального плану.

Для аналізу результатів експерименту було використано дані успішності студентів протягом року.

Перевірка ефективності експериментальної методики здійснювалася за допомогою проведення контрольних робіт, тестування і за результатами залікової сесії (ВФ) та іспиту (ЕФ).

Середні показники успішності з предмета свідчать про їх позитивну динаміку в експериментальних групах (рис. 2).

Аналіз результатів експерименту виявив не лише кількісні, але і якісні відмінності. Студенти експериментальних груп стали більш ефективно освоювати провідні ідеї, поняття і методи психічних явищ.

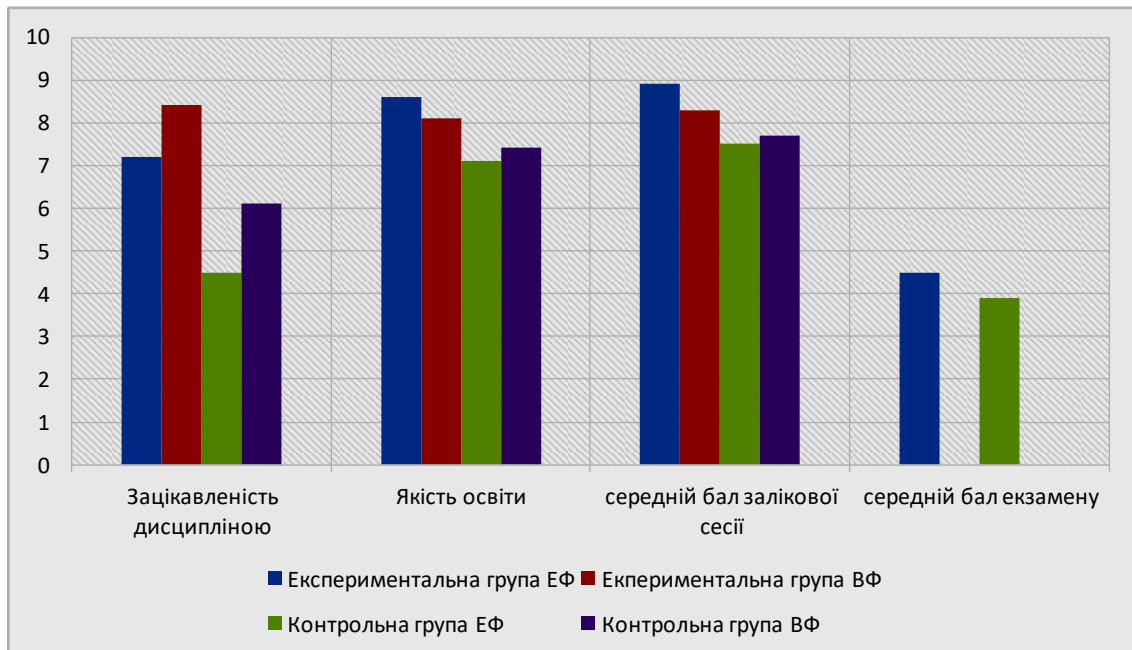


Рис 2. Динаміка зміни якісних показників вивчення курсу «Психологія»

Висновки. Робочі зошити є ефективним інноваційним дидактичним засобом у підготовці здобувачів вищої освіти. Упровадження в освітній процес авторських робочих зошитів дозволяє повною мірою сформувати професійні компетенції, адже підвищує

продуктивність навчання і сприяє більш якісному вирішенню професійно орієнтованих завдань.

У реалізації компетентнісного підходу увага приділяється не тільки засвоєнню певного обсягу знань і виробленню вмінь, а й глибокому їх осмисленню, освоєнню і практичній реалізації, самостійному пошуку відповідей на поставлені запитання.

Результати експерименту виявили, що використання студентами такої форми дидактичного матеріалу значно полегшує сприйняття нової інформації, і це дозволяє нам рекомендувати активне впровадження робочих зошитів у навчальний процес. Однак їх використання буде успішним тільки в тому випадку, якщо кожен студент буде забезпечений необхідною кількістю друкованих примірників. Слід зазначити також, що використання робочих зошитів вимагає від викладача їх регулярного оновлення, доповнення та зміни змісту і структури.

Перспективами подальших досліджень є створення електронних робочих зошитів за допомогою різних інтернет-платформ та використання їх для підвищення рівня навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Список використаних літератури

1. Щербакова Т. Г., Федосеева С. Ю. Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла у студентов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности. *Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания»*. 2014. № 3 (30). С. 133–136. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792382.pdf> (дата звернення: 25.02.2021).
2. Видання: Основні види. Терміни і визначення: ДСТУ 3017:2015. [Введений в дію від 2016-03-04]. Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2016. 42 с. (Національний стандарт України) URL: http://lib.zsmu.edu.ua/upload/intext/dstu_3017_2015.pdf (дата звернення: 20.02.2021).
3. Академічний тлумачний словник: у 20-ти томах: електронна версія видання / Нац. акад. наук України, Укр. мовно-інформ. фонд; гол. ред. В. М. Русанівський; науковий керівник проекту В. А. Широков, 2010. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 25.02.2021).
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Степаненко И. С., Радаева О. А., Новикова Л. В., Костина Ю. А. Рабочая тетрадь для лабораторных занятий по частной микробиологии, общей и частной вирусологии. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 5. С. 166–167.
6. Гречановська О. В. Особливості інноваційних навчальних технологій у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Актуальні питання освіти і науки*. 2017. С. 147–158. URL: https://culturehealth.org/hogokz_knigi/Arhiv_DOI/09_10.11.2017.HOGOKZ/23.pdf (дата звернення: 25.02.2021).
7. Виландеберк А. А., Шубина Н. Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование). Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 91 с.
8. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
9. Шиленков Р. В. Влияние использования рабочей тетради с дифференцированными заданиями на развитие самостоятельности учащихся при индивидуализации обучения химии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. 28 с.
10. Голобокова Г. И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Чита, 2012. 24 с.
11. Привалова Е. А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 29 с.
12. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников. 2-е изд., испр. Гатчина: Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. 318 с.
13. Васильева О. М. Психологія. Робочий зошит для самостійної роботи: навчальний посібник. 2-ге вид., випр. Кам'янець-Подільський: Каліграф, 2019. 100 с.
14. Васильева Л. Н. Принципы личностно-деятельностного подхода, реализуемые при решении профессионально ориентированных задач. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2012. № 2. С. 132–136.
15. Белоруссова Е. В. Рабочая тетрадь по дисциплине – средство развития познавательной активности и организации самостоятельной работы студентов. *Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца*, 2014. С. 106–108.
16. Светлова Н. И., Васильева Л. Н., Мерлина Н. И. Авторские рабочие тетради – эффективное средство обучения математическому моделированию экономических процессов. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2015. № 3 (22). С.144–148.
17. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения. Москва: Академия, 2007. 158 с.

AUTHOR'S WORKBOOK ON PSYCHOLOGY AS AN INNOVATIVE DIDACTIC TOOL FOR THE PROFESSIONAL COMPETENCIES BUILDING OF BACHELORS-AGRARIANS

Vasylieva Olena

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Vocational Education Department
State Agrarian and Engineering University in Podilia

Introduction. *New social requirements to the level of education and individual development results to the need for changes in teaching and learning technologies. Today, technologies are in demand that allow organizing the educational process taking into account the professional orientation and focused on the individuality of the student. Therefore, the issue concerning the criteria for the development of an author's workbook on psychology as a tool for the building and development of professional and psychological competencies of students considered in the article is very relevant.*

The purpose of the article is to study the impact of the implementation of author's workbooks on psychology into the educational process of higher education as an innovative tool for training bachelors.

Methods. *Theoretical analysis of scientific, scientific and methodological publications, methods of pedagogical research, teacher's work experience in the department of vocational education.*

Results. *The standards for the development of a workbook for bachelors of agricultural and technical higher educational institutions have been studied. The features and the problems of implementation of innovative teaching methods into the educational process are highlighted. The structure of the workbook, the analysis of the recent studies, researches and publications in which the ideas of this development were visible are given. The analysis of the pedagogical experiment is presented.*

Originality. *The novelty consists in the development of a variant of a workbook on the discipline «Psychology» for bachelors.*

Conclusion. *Workbooks are an effective innovative didactic tool in training of applicants for higher education. Implementation of author's workbooks into the educational process allows to formation of fully professional competencies, as this increases the effectiveness of training and contributes to a better solution of specialized problems.*

In implementation of the competence-based approach, attention is paid not only to the acquiring of a certain scope of knowledge and the development of skills, but also to their deep understanding, assimilation and practical processing, as well as independent search for and finding answers to the questions posed.

The results of the experiment revealed and demonstrated that the use by students of this form of didactic material significantly facilitates the acquiring of new information, which makes it possible to recommend a more active implementation of such workbooks into the educational process. However, their use will be successful only given that each student will be provided with the required number of printed copies. It should also be noted that the use of such workbooks requires the teacher to regularly update them, supplement and change of the content and their structure.

The prospects for further studies are creation of electronic workbooks using various Internet platforms and their use to improve the level of educational activities of applicants for higher education.

Key words: *workbook, teaching aids, propaedeutics, innovative educational technologies, pedagogical experiment.*

References

1. Sherbakova, T. G. & Fedoseeva, S. Yu. (2014). *Sovremennyj podhod k prepodavaniyu disciplin mediko-biologicheskogo cikla u studentov fakulteta fizicheskoj kultury i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [A modern approach to teaching the disciplines of the biomedical cycle among students of the Faculty of Physical Culture and Life Safety]. Elektronnyj nauchno-obrazovatelnyj zhurnal VGSPU «Grani poznaniya», 3 (30), 133-136. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792382.pdf> [in Russian].*

2. *Vydannia: Osnovni vydy. Terminy i vyznachennia* [Edition: Basic types. Terms and definitions]. (National Standard of Ukraine) *DSTU 3017:2015* (4 March 2016). Kyiv: DP «UkrNDNCz». URL: http://lib.zsmu.edu.ua/upload/intext/dstu_3017_2015.pdf [in Ukrainian].
3. Rusanivskiy V. M. & Shyrokov V. A. (Ed.). (2010). *Akademichniy tлумachnyi slovnyk: v 20 tomakh* [Academic explanatory dictionary: in 20 volumes]. Akad. nauk Ukrainy, Ukr. movno-inform. Fond. URL: <http://sum.in.ua/> [in Ukrainian].
4. Kremen V. H. (Ed). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
5. Stepanenko I. S., Radaeva O. A., Novikova L. V. & Kostina Yu. A. (2015). *Rabochaya tetrad dlya laboratornykh zanyatiy po chastnoj mikrobiologii, obshej i chastnoj virusologii* [Workbook for laboratory classes in private microbiology, general and private virology]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, (5), 166–167. [in Russian].
6. Hrechanovska O. V. (2017). *Osoblyvosti innovatsiinykh navchalnykh tekhnologii u formuvanni konfliktologichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnosti* [The peculiarities of innovative new technologies in the form of konfliktologicheskogo culture and potential technical specialties.]. URL: http://culturehealth.org/hogokz_knigi/Arhiv_DOI/09_10.11.2017.HOGOKZ/23.pdf [in Ukrainian].
7. Vilanderberk A. A. & Shubina N. L. (2008). *Novye tehnologii ochenki rezultatov obucheniya (urovnevoe obrazovanie)* [New technologies for assessing learning outcomes (level education)]. Sankt Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. [in Russian].
8. Tatur Yu. G. (2004). *Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki specialist* [Competence in the structure of the quality model of specialist training]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (3), 20–26. [in Russian].
9. Shilenkov R. V. (2004). *Vliyanie ispolzovaniya rabochej tetradi s differencirovannymi zadaniyami na razvitie samostoyatelnosti uchashihsya pri individualizacii obucheniya himii* [The influence of the use of a workbook with differentiated tasks on the development of student independence in the individualization of chemistry teaching]. (Candidate's thesis). Moskva. [in Russian].
10. Golobokova G. I. (2012). *Rabochaya tetrad kak mnogofunkcionalnoe didakticheskoe sredstvo v sisteme samostoyatelnoj raboty studentov* [Workbook as a multifunctional didactic tool in the system of students' independent work]. (Candidate's thesis). Chita. [in Russian].
11. Privalova E. A. (2002). *Rabochie tetradi kak sredstvo povysheniya effektivnosti uchebnogo processa* [Workbooks as a tool to improve the efficiency of the educational process]. (Candidate's thesis). Kemerovo. [in Russian].
12. Samarin Yu. A. (2003). *Ocherki psikhologii uma: osobennosti umstvennoj dejatel'nosti shkol'nikov* [Essays on the psychology of the mind: features of the mental activity of schoolchildren]. (2d ed.). Gatchina: Leningr. obl. in-t jekonomiki i finansov. [in Russian].
13. Vasylieva O. M. (2019). *Psikhologhiia. Robochyi zoshyt dlia samostiinoi roboty: navchalnyi posibnyk* [Psychology. Workbook for independent work: a textbook]. (2d ed.). Kamianets-Podilskyi: «Kalihraf». [in Ukrainian].
14. Vasileva L. N. (2012). *Principy lichnostno-deyatelnostnogo podhoda, realizuemye pri reshenii professionalno orientirovannykh zadach* [The principles of the personality-activity approach, implemented in solving professionally oriented tasks]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i socialnye nauki*, (2), 132–136. [in Russian].
15. Belorussova E. V. (2014). *Rabochaya tetrad po discipline – sredstvo razvitiya poznavatelnoj aktivnosti i organizacii samostoyatelnoj raboty studentov* [A workbook on a discipline is a means of developing cognitive activity and organizing students' independent work]. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy V mezhdunar. nauch. Konf.* (pp. 106–108). Chelyabinsk: Dva komsomolca [in Russian].
16. Svetlova N. I., Vasileva L. N., & Merlina N. I. (2015). *Avtorskie rabochie tetradi-effektivnoe sredstvo obucheniya matematicheskomu modelirovaniyu ekonomicheskikh processov* [Author's workbooks are an effective means of teaching mathematical modeling of economic processes]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*, (22), 144–148. [in Russian].
17. Erganova N. E. (2007). *Metodika professionalnogo obucheniya* [Vocational training methodology]. Moskva: Akademiya. [in Russian].

Отримано редакцією 1.03.2021 р.

УДК 37.091.12

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-89-97

СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Курок Роман Олександрович

кандидат юридичних наук, доцент

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

email: romaku2010@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6855-3830

У статті проаналізовано стан розробленості в науковій літературі проблемних питань, пов'язаних із розвитком правової компетентностей педагогічних працівників економічних коледжів, формуванням та розвитком інших компетентностей педагогів та фахівців інших галузей. За результатами дослідження визначені основні напрями подальших наукових досліджень проблеми розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, а саме: аналіз сучасних тенденцій розвитку фахової передвищої освіти та особливостей професійного розвитку педагогічних працівників економічних коледжів у вітчизняній та зарубіжній освітній практиці; розроблення загальнонаукових засад проектування педагогічної системи та концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів; моделювання процесу розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів та обґрунтування його цілей, змісту, форм, методів і засобів.

Ключові слова: компетентність, педагогічний працівник, освіта дорослих, самоосвіта.

Постановка проблеми. Реформування освітньої діяльності в Україні спрямоване на підвищення якості надання освітніх послуг, удосконалення системи підготовки фахівців різних галузей, формування та розвиток у них необхідних компетентностей, адаптацію вимог керівних міжнародних документів у сфері освіти до українських реалій та впровадження їх в освітній простір. Ці зміни стосуються всіх учасників освітнього процесу, але рушійною силою реалізації реформаторських ідей на практиці є педагогічні працівники різних закладів освіти. Зазначене вимагає від них високого рівня професійної підготовки, розуміння необхідності постійного самовдосконалення та саморозвитку протягом усього періоду професійної діяльності.

На даний час панівною концепцією підготовки як педагогічних працівників, так і фахівців інших галузей в Україні та світі є концепція компетентнісної освіти. Її впровадження було зумовлено необхідністю зміни так званої класичної освітньої парадигми, спрямованої на накопичення здобувачем освіти відповідних знань, умінь і навичок, та впровадження в освітній процес положень компетентнісного підходу, що дозволяє в результаті навчання підготувати фахівця, здатного самостійно приймати оптимальні професійні рішення.

Стрімке впровадження компетентнісного підходу в український освітній простір пов'язане передусім із необхідністю підготовки здобувача не лише як фахівця з відповідним обсягом знань, але й як особистості, спроможної до ефективного виконання завдань професійної діяльності, саморозвитку та самоосвіти. Це, у свою чергу, повинно сприяти швидкій адаптації випускника закладу вищої освіти до швидкозмінних умов здійснення професійної діяльності та підвищити його конкурентоспроможність на ринку праці.

Основною ідеєю впровадження компетентнісного підходу є зміна вектору освітнього процесу: з накопичення відповідних знань, умінь і навичок у напрямі формування й розвитку в здобувачів вищої освіти спроможності застосовувати їх у практичній площині. Зазначене потребує зміни моделі професійної діяльності педагога та ролі особи, яку навчають. Зокрема, функції викладача суттєво розширюються: із суто інформаційного аспекту (передавання знань) до організатора освітньої діяльності, а на зміну пасивному засвоєнню навчального матеріалу здобувачем приходять активна дослідницька діяльність, що здебільшого здійснюється самостійно. Підвищуються також вимоги й до форм і методів здійснення освітньої діяльності, які повинні сприяти якісному формуванню відповідних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

При цьому компетентнісний підхід суттєво розширює можливості традиційного знаннєвого підходу шляхом упровадження особистісно орієнтованих та інноваційних технологій навчання. Це сприяє формуванню розвиненої самодостатньої особистості із життєвими і професійними компетентностями, що відповідають сучасним викликам суспільства.

Для ефективного застосування прогресивних положень компетентнісного підходу в повсякденну діяльність педагогічні працівники закладів освіти, в тому числі економічних коледжів, повинні володіти необхідним рівнем розвитку правової та інших компетентностей, які формуються під час їх професійної підготовки та розвиваються в системі безперервної освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування та розвитку різних видів компетентностей педагогічних працівників, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, на відповідних рівнях освіти були предметом наукових розробок багатьох учених, а саме: О. Армейського, Д. Коваленка, О. Мойко, В. Руссола, С. Толочко, В. Фрицок, І. Шевченко, Л. Шевчук та ін.

Водночас проблемні питання розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів у науковій літературі відображені недостатньо.

Метою статті є аналіз стану розробленості проблеми розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів та формулювання пріоритетних напрямів подальших наукових досліджень цієї проблеми.

У ході дослідження автором використано методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, а також критичного аналізу літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. Основним джерелом розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів в українській освітній системі є система безперервної освіти дорослих, що серед інших функцій надає можливість удосконалити вже сформовані під час професійної підготовки компетентності шляхом отримання поглиблених знань та практичних навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Діяльність педагога економічного коледжу вимагає постійного та систематичного оновлення отриманих раніше знань із педагогіки, психології, економіки, права з метою доведення до учнів актуальної інформації під час навчальних занять, упровадження інноваційних технологій навчання, ефективного мотиваційного впливу та виховання учнівської молоді. Тому розвиток набутих педагогічними працівниками економічних коледжів компетентностей є вкрай актуальним та важливим.

Тривалий час на міжнародних платформах відбувається дискусія щодо місця та ролі системи освіти дорослих у національних освітніх системах. Проте більшість європейських експертів схиляється до думки, що в сучасних умовах динамічних змін та інтеграційних процесів в освітній сфері «... освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ століття, а безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і занятості» [1, с. 6]. Вони наголошують, що неперервна освіта має вийти за рамки, котрі вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі. Вона має відкрити можливості для всіх, ставлячи при цьому різні цілі, чи то надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення і розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку [1, с. 6].

Україна не залишилася осторонь від цієї дискусії і у 2017 році визначила у статті 18 Закону України «Про освіту» зміст поняття «освіта дорослих». Так, відповідно до цього законодавчого акту, освіта дорослих – це складова освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки [2].

Л. Лук'янова, автор Концепції освіти дорослих в Україні, виокремлює такі форми освіти дорослих, які визнані ЮНЕСКО [1, с. 15]:

– формальна освіта – здійснюється в навчальних закладах та установах освіти,

спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів;

– неформальна освіта – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять із репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа;

– інформальна освіта – неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід).

Вказані форми освіти дорослих також відображені в частині 2 статті 18 Закону України «Про освіту», де зазначено, що «органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих» [2].

Законодавцем визначено основні складові освіти дорослих, в рамках яких педагогічні працівники економічних коледжів мають можливість розвивати правову та інші компетентності, а саме: післядипломна освіта, професійне навчання працівників, курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації, безперервний професійний розвиток та будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [2].

Питання формування та розвитку різних видів компетентностей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти були предметом наукових розвідок вітчизняних учених.

Так, проблемні питання формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти були предметом наукового дослідження С. Толочко [3]. У науковій роботі вчена на підставі аналізу довідкової та наукової літератури пропонує власне визначення поняття «післядипломна педагогічна освіта», а саме «... як неперервний процес професійного розвитку та зайнятості викладача впродовж життя, що відбувається шляхом інтеграції формальної (підготовки професійної та курсової, перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування, спеціалізації, академічної мобільності), неформальної (портативних освітніх, дослідницьких соціально орієнтованих програм підвищення, оновлення, набуття професійних інноваційних, дотичних, перехресних, матричних компетентностей) та інформальної (морально-етичної, культурно-естетичної, креативно-конативної, інтелектуальної) освіти, що засвідчує формування й реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, успіх зайнятості та якості життя; як систему організації та самоорганізації професійного вдосконалення викладача, цілісну полісистемну єдність структурно-організаційних підсистем і функціональних компонентів цільової підготовки різноманітності категорій здобувачів освіти, які зінтегровані в синхронізований комплекс професійної багаторівневої академічної освіти, наукового пізнання та інноватики учителів, викладачів (педагогічних і науково-педагогічних працівників) у компонентах системооб'єднаних змістом сучасних наукових та інноваційних знань, методології навчання спеціальних дисциплін, наукового дослідництва, системного управління, практичного досвіду реалізації, архітектонічно збудована в різних формах організації та функціонування за професійним призначенням на рівнях управлінської ієрархії ефективного освітньо-науково-інноваційного потенціалу професійного реноме закладу вищої освіти» [3, с. 53–54]. Відзначаємо ґрунтовність запропонованого визначення, але необхідно зазначити, що, на нашу думку, воно є дещо перевантаженим та не зовсім відповідає одній з вимог формальної логіки до формулювання визначення різних термінів, а саме лаконічності дефініції поняття, що тлумачиться.

Розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті стосується дисертаційна робота І. Шевченко, в якому авторка, ґрунтуючись на необхідності застосування інновацій в освітній діяльності, окреслила організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін:

- 1) створити інноваційне освітнє середовище в системі післядипломної педагогічної освіти;
- 2) упровадити інноваційне навчання на основі інтеграції формальної, неформальної та

інформальної освіти вчителів природничих дисциплін;

3) розробити навчально-методичне забезпечення, конструювання зразків нової освітньої практики з метою самостійного розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін [4, с. 6].

При цьому, на думку авторки, зазначені умови передбачають використання дистанційного навчання (дистанційна платформа e-Front), сервісів Google (хмарна педагогічна лабораторія «Інноваційні технології»), сайту комунального закладу вищої освіти (загальна інформація про курси підвищення кваліфікації), програми Blogger (додаткова фахова інформація); спрямування діяльності вчителів за соціально обумовленим і тематично зорієнтованим загальним у післядипломній педагогічній освіті вектором розвитку фахової компетентності вчителів у складі формальної, неформальної та інформальної освіти; розроблення навчальних програм, методичних посібників, методичних рекомендацій для забезпечення розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін [4, с. 6].

Л. Шевчук у своєму дисертаційному дослідженні «Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти» доводить гіпотезу про те, що «... розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін буде ефективним за умови врахування динаміки змін кваліфікаційних вимог, створення цілісної різнорівневої системи післядипломної освіти педагогічних працівників закладів профтехосвіти у регіоні, спрямованої на забезпечення постійного вдосконалення професіоналізму педагога професійно-технічного навчального закладу протягом усієї його освітньо-виховної діяльності відповідно до моделі професійної компетентності, яка враховує тенденції інформаційно-технологічного розвитку у відповідних галузях виробництва, перспективних дидактичних орієнтацій, нових освітніх теорій та концепцій, обґрунтування змісту і структури особистісно орієнтованих педагогічних технологій в умовах функціонування системи неперервної післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників на гуманістичних засадах» [5, с. 4]. Відзначаючи важливість наукових результатів, отриманих автором у ході проведення дослідження протягом 1989–2000 років, слід зазначити, що окремі положення дисертації потребують актуалізації відповідно до сучасних умов здійснення освітньої діяльності та міжнародних вимог, які ставляться до забезпечення якості освіти.

Питання оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників досліджено в дисертації В. Руссола [6]. Зокрема, автором обґрунтовано основні положення теорії і методики оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників на дидактичних засадах його відбору та конструювання (системності, комплексності, збалансованості теорії і практики, поетапності в підвищенні кваліфікації вчителів, цілісності курсового і міжкурсного навчання); ураховані залежності цього процесу від соціального замовлення на освіту, цілей, завдань, проблем, тенденцій і перспектив розвитку національного шкільництва, складових змісту педагогічної підготовки відповідно до професіограми, рівня професійно-педагогічної культури вчителів, їх потреб і запитів [6, с. 5–6].

В. Руссол у науковій роботі при визначенні змісту післядипломної освіти педагогічного працівника спирається на традиційну, але дещо застарілу «знаннєву» парадигму та формулює його як «... систему професійних і загальноосвітніх знань, предметних і загальнонавчальних (у тому числі й творчих) умінь і навичок, оволодіння якими сприяє засвоєнню етичних норм, котрими повинен оволодіти педагог, щоб бути психологічно готовим та інтелектуально здатним на рівні сучасних вимог якісно виконувати професійні функції, підвищувати кваліфікацію» [6, с. 8]. Тобто автор вбачає сутність післядипломної освіти в накопиченні педагогом відповідних знань, умінь і навичок, а не у формуванні та розвитку в нього відповідних компетентностей, що відповідає сучасним вимогам до компетентісно орієнтованої освітньої діяльності.

Варто зазначити, що важливим складником освіти дорослих, що дозволяє розвивати та вдосконалювати набуті раніше компетентності, є самоосвіта – самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей;

задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо [7, с. 798].

Розвиток інформаційних технологій пропонує педагогічним працівникам різних освітніх закладів, в тому числі й економічних коледжів, широкі можливості з розвитку правової компетентності шляхом отримання доступу до різноманітних джерел правових знань, онлайн консультацій з правових питань їхньої професійної діяльності, інформації про чинні нормативно-правові акти у сфері освіти, а також останні зміни в правовому регулюванні цієї сфери тощо.

Рушійною силою, що спонукає педагогічного працівника до самоосвіти, є стійке внутрішнє переконання в необхідності саморозвитку, підвищення власного професійного рівня, удосконалення правової та інших компетентностей, що перетворюється на усвідомлену пізнавальну діяльність, спрямовану на задоволення цих потреб.

Питання формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників були предметом дисертаційного дослідження І. Мосі [8]. Серед іншого, автор у своїй науковій роботі виділила змістові складові самоосвітньої компетентності (наведемо окремі з них):

- уміння навчально-пізнавальної діяльності (загальнонавчальні вміння), універсальні здібності самостійного отримання, здобування та використання знань, умінь, навичок;
- уміння розв'язувати різноманітні проблеми на основі самостійно отриманих знань;
- уміння використовувати нові технології інформації та комунікації;
- спрямованість на постійний саморозвиток, уміння переборювати труднощі, невпевненість;
- відповідальність за організацію власної самоосвіти;
- постійний самоаналіз та самоконтроль самоосвітньої діяльності;
- адекватне оцінювання значення здобутих знань у власній діяльності, рефлексія та ін.

[8, с. 66].

Наявність зазначених змістових складників самоосвітньої компетентності в особи визначають її схильність до задоволення власних пізнавальних потреб шляхом самоосвіти, а також впливають на ефективність цієї діяльності.

Розуміння педагогічними працівниками економічних коледжів необхідності самоосвіти та постійного самовдосконалення формується на різних рівнях освіти, проте провідну роль у цьому процесі, на нашу думку, повинні відігравати заклади вищої освіти, які здійснюють фахову підготовку майбутніх педагогів та формують у них відповідні компетентності, які в подальшому дозволять здійснювати професійну діяльність на високому рівні відповідно до сучасних вимог освітнього процесу.

Аналіз зазначених питань представлено в дисертації В. Фрицюк за темою «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» [9]. Автор провідною ідеєю своєї наукової праці, яку ми підтримуємо, визначила положення про те, що «формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є пріоритетним напрямом їхнього професійного становлення. Тому вона цілеспрямовано формується в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти на основі науково обґрунтованої технології, спрямованої на розвиток ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; підвищення рівня інтегративно-теоретичної підготовки, рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційної підготовки, сформованості практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупності індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованості на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку» [9, с. 10].

При цьому В. Фрицюк цілком слушно зауважує необхідність зміни ролей учасників освітнього процесу: викладача – від керівника, координатора до консультанта, тьютора; студента – від суб'єкта пасивного засвоєння знань до набуття ним активної позиції в педагогічній взаємодії з викладачем [9, с. 10].

Наукові положення, представлені в дисертації В. Фрицюк, на думку автора, є актуальними в умовах реформування українського освітнього простору та повною мірою відповідають принципам компетентнісної парадигми освітньої діяльності.

Джерельною базою нашого дослідження також стали наукові праці вітчизняних учених із питань формування та розвитку правової компетентності фахівців різних сфер.

Так, І. Галушак досліджувала специфіку формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти [10]. Авторка дійшла висновку, що ефективність формування правової компетентності зумовлюється, з одного боку, методологічним вектором (закони, принципи, підходи, закономірності), з іншого – методичним сервісом і педагогічними умовами формування правової компетентності майбутніх економістів у неперервній педагогічній освіті в системі «бакалавр – магістр» (інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової підготовки; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища, позитивна мотиваційна налаштованість на професійну діяльність правового спрямування. Науковець констатує, що якість сформованої правової компетентності залежить від усвідомлення майбутніми фахівцями економічної сфери необхідності і важливості оволодіння правовими нормами професійно-економічної діяльності [10, с. 4].

Безумовно, ступінь ефективності вирішення правових задач педагогічних працівників економічних коледжів у процесі здійснення професійної діяльності правового характеру залежить від якості сформованої в них правової компетентності під час їх фахової підготовки на відповідних рівнях освіти. Тому, на нашу думку, наукові результати дисертаційного дослідження І. Галушак, можуть бути проаналізовані, адаптовані та впроваджені в систему професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників різних закладів освіти в частині створення педагогічних умов для формування у них відповідного рівня правової компетентності.

Дослідженню проблемних питань формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у системі неперервної освіти присвячена наукова робота С. Пугача [30]. Ученим розроблено та впроваджено в педагогічну діяльність теоретичні і методичні засади, які, на переконання автора, сприятимуть формуванню в майбутніх фахівців правової компетентності на середньому та високому рівнях, що є необхідною передумовою їхньої успішної фахової діяльності в сучасних умовах адаптації української економіки та законодавства до європейських вимог [11, с. 28–29].

Предметом дисертаційного дослідження В. Пугач [12] стали питання формування правової компетентності в процесі професійної підготовки фахівців іншої галузі, а саме менеджерів закладів охорони здоров'я. Науковцем досліджено зміст підготовки цих фахівців, розроблено модель, педагогічні умови та критерії ефективності формування їхньої правової компетентності, а також здійснена перевірка наукових положень дисертації за допомогою педагогічного експерименту.

Заслуговує на увагу в контексті дослідження проблемних питань правової підготовки педагогічних працівників економічних коледжів наукова робота Д. Коваленка на тему «Теоретико-методичні основи системи неперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів» [13], в якій автор серед інших питань аналізує зміст правової підготовки фахівців в різні історичні періоди розвитку Української держави.

Науковець дійшов логічного висновку, що «... формуванню правової культури особистості як суб'єктивно виробленому індивідом рівня володіння правом у своїй життєдіяльності за різних часів історичного розвитку суспільства відводилося різне місце відповідно до розвитку права, що позначалося на організації й забезпеченні правової підготовки особистості; політичного устрою країни; ставлення до нього і його ролі тих, хто очолював владу» [13, с. 157]. Тому лише наприкінці існування радянської держави правові дисципліни стають обов'язковими навчальними дисциплінами при підготовці педагогічних працівників у закладах вищої освіти. Після здобуття Україною незалежності ситуація змінилась, роль правових дисциплін у системі підготовки майбутніх педагогів підвищилася, наслідком чого стало збільшення кількості годин, відведених на їх вивчення.

Після прийняття Національної програми правової освіти населення у 2001 році, в рамках якої було розроблено комплекс заходів, спрямованих на підвищення правосвідомості громадян, їхньої правової культури, неухильного дотримання і кваліфікованого застосування вимог законодавства, правова освіта стає обов'язковою в усіх дошкільних, середніх загальноосвітніх, професійних навчально-виховних, закладах вищої освіти, закладах підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів [13, с. 82]. Це, у свою чергу, мало позитивний вплив на формування й розвиток правової компетентності педагогічних працівників закладів освіти та засвідчило важливість ролі держави в регулюванні питань забезпечення високої якості освіти та формування правової культури населення.

Цікавою в контексті дослідження є наукова праця Ю. Богуцького «Розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти» [14]. Заслуговує на увагу розроблена автором модель та педагогічні умови розвитку правової компетентності адміністраторів вищої школи в системі післядипломної освіти [14, с. 27]. Водночас ми не погоджуємося з позицією автора щодо структури системи післядипломної освіти та включення до неї такого компонента, як самоосвіта, що, на нашу думку, є окремим складником системи освіти дорослих. Крім того, такий підхід суперечить положенням пункту 6 статті 18 Закону України «Про освіту», який визначає складові елементи системи післядипломної освіти.

Питання розвитку правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті висвітлено в дисертаційній роботі О. Армейського [15]. У ході дослідження автор дійшов висновку, що ефективність післядипломної педагогічної освіти вчителів технологій у контексті розвитку в них правової компетентності досягається за рахунок таких умов:

- при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників освітні програми повинні включати такий зміст, який орієнтує на вивчення правової теорії та практики реалізації законодавства як у сфері освіти, так і у сфері повсякденного життя;
- у системі післядипломної освіти обов'язковими є включення в програми підготовки правового блоку, орієнтованого на підготовку вчителя конкретної галузі;
- правовий супровід учителів має здійснюватися протягом усього періоду роботи в системі освіти. Із цією метою доцільно створити постійно діючий правовий лекторій на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти; розширити можливості правового консультування у всіх педагогічних виданнях; створити мережі правових консультаційних пунктів із проблем правового регулювання освітніх відносин; здійснювати наукові дослідження з проблем розвитку правової компетентності вчителів [15, с. 64].

Зазначені умови ефективності післядипломної педагогічної освіти є актуальними й для розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Висновки. Проаналізовані наукові роботи не охоплюють усіх досліджень із проблеми формування та розвитку правової та інших компетентностей педагогічних працівників та фахівців інших галузей. Проте результати здійсненого аналізу ступеня розробленості досліджуваної проблеми в науковій літературі дають підстави стверджувати, що, незважаючи на достатню кількість наукових праць із проблем, які є близькими до предмета нашого дослідження, наразі відсутні комплексні наукові роботи, що стосуються розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів як однієї з визначальних умов здійснення ними успішної професійної діяльності в умовах реформування освітньої діяльності та приведення її якості до вимог міжнародного співтовариства. Тому існує необхідність у проведенні подальших наукових розвідок за такими основними напрямками:

- аналіз сучасних тенденцій розвитку фахової передвищої освіти та особливостей професійного розвитку педагогічних працівників економічних коледжів у вітчизняній та зарубіжній освітній практиці;
- розроблення загальнонаукових засад проектування педагогічної системи та концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів;
- моделювання процесу розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів та обґрунтування його цілей, змісту, форм, методів і засобів.

Список використаної літератури

1. Концепція освіти дорослих в Україні / укл.: Л. Б. Лук'янова. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.
2. Про освіту. Закон України 05.09.2107 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.01.2021).
3. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 574 с.
4. Шевченко І. А. Розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2018. 322 с.
5. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 22 с.
6. Руссол В. М. Дидактичні основи оптимізації змісту післядипломної освіти педагогічних працівників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2000. 20 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 283 с.
9. Фрицок В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного розвитку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
10. Галушак І. Є. Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2018. 514 с.
11. Пугач С. С. Теоретичні та методичні засади формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у системі неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2020. 536 с.
12. Пугач В. М. Формування правової компетентності майбутніх менеджерів охорони здоров'я у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2020. 321 с.
13. Коваленко Д. В. Теоретико-методичні основи системи безперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2015. 514 с.
14. Богущкий Ю. П. Розвиток правової компетентності адміністраторів вищої школи у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 288 с.
15. Армейський О. С. Розвиток правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 329 с.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL STAFF LEGAL COMPETENCE OF ECONOMIC COLLEGES

Kurok Roman

Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor

Vocational Education and Training Institute of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction. *Reforming the educational activity in Ukraine is aimed at improving the quality of educational services, improving the system of training specialists in various fields, forming and developing the necessary competencies, adapting the requirements of the main international documents in the field of education to the Ukrainian realities and introducing them into the educational space. These changes affect all the participants of the educational process, but the driving force of implementing the reform ideas into practice is made of teaching staff of different educational institutions. The above mentioned requires from them a high level of professional training, understanding the need for constant self-improvement and self-development throughout the time of their professional activity.*

Purpose. *Analysis of the state of the issue progress of developing the legal competence of economic colleges' pedagogical staff and formulating the priority directions of the further scientific researches of the problem.*

Methods. *Methods of analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, as well as critical analysis of literature sources were used.*

Results. *The scientific works analyzed in the article do not cover all the researches on forming and developing the legal and other competencies of pedagogical staff and professionals in the other fields. However, the results of the analysis of the development degree of the research issue in the scientific literature give grounds to state that despite the sufficient number of scientific papers on issues close to the subject of the study, there are currently no comprehensive scientific papers on developing the legal competence of pedagogical staff of economic colleges as one of the defining*

conditions for their successful professional activity in terms of reforming educational activity and bringing its quality to the requirements of the international community.

Conclusion. At present, there is a need for the further investigating on the research issue in the following main areas: analyzing the current trends in the professional vocational education and features of professional developing teachers of economic colleges in Ukrainian and foreign educational practice; developing general scientific bases of designing pedagogical system and the concept of developing the legal competence of the pedagogical staff of economic colleges; modelling the process of developing the legal competence of the pedagogical staff of economic colleges and substantiating its goals, content, forms, methods and means.

Keywords: competence, pedagogical staff member, education of adults, self-education.

References

1. Armeiskyi O. S. (2018). Rozvytok pravovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u pislidyplomnii pedahohichnii osviti [Developing the legal competence of technology teachers in postgraduate pedagogical education]. (*Candidate's thesis*). Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia. [in Ukrainian].
2. Bohutskyi Yu. P. (2019). Rozvytok pravovoi kompetentnosti administratoriv vyshchoi shkoly u systemi pislidyplomnoi osvity [Developing the legal competence of higher school administrators in the system of postgraduate education]. (*Candidate's thesis*). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
3. Frytsiuk V. A. (2017). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho rozvytku [Theoretical and methodical bases of training intending teachers for continuous professional development]. (*Doctor's thesis*). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. [in Ukrainian].
4. Halushchak I. Ye. (2018). Teoriia i tekhnolohii formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv v umovakh neperervnoi universytetskoï osvity [Theory and technologies of forming the legal competence of intending economists in the conditions of continuous university education]. (*Doctor's thesis*). Pivdenoukraiynskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. [in Ukrainian].
5. Kovalenko D. V. (2015). Teoretyko-metodychni osnovy systemy bezperervnoi profesiino-pravovoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv [Theoretical and methodological bases of the system of continuous professional and legal training of engineering teachers]. (*Doctor's thesis*). Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia. [in Ukrainian].
6. Kremen V. H. (Ed.) (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
7. Lukianova L. B. (Red.) (2011). *Kontseptsii osvity doroslykh v Ukraini* [The concept of adult education in Ukraine]. Nizhyn: PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
8. Mosia I. A. (2013). Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u protsesi zahalnoosvitnoi pidhotovky [Forming self-educational competence of future skilled workers in the process of general education]. (*Candidate's thesis*). Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
9. Pro osvitu [On Education]. (Zakon Ukrayiny) № 2145-VIII. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
10. Puhach S. S. (2020). Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z obliku i opodatkovannia u systemi neperervnoi osvity [Theoretical and methodological principles of forming the legal competence of future specialists in accounting and taxation in the system of continuous education]. (*Doctor's thesis*). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. [in Ukrainian].
11. Puhach V. M. (2020). Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv okhorony zdorovia u protsesi fakhovoi pidhotovky [Forming the legal competence of intending healthcare managers in the process of their professional training]. (*Candidate's thesis*). Vinnytskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet. [in Ukrainian].
12. Russol V. M. (2000) Dydaktychni osnovy optymizatsii zmistu pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv [Didactic basics of optimizing the maintenance of postgraduate education of pedagogical staff]. (*Candidate's thesis*). Ternopilskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. [in Ukrainian].
13. Shevchenko I. A. (2018). Rozvytok fakhovoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychychk dystsyplin u pislidyplomnii pedahohichnii osviti [Developing the professional competence of natural sciences teachers in the postgraduate pedagogical education]. (*Candidate's thesis*). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. [in Ukrainian].
14. Shevchuk L. I. (2001) Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin zakladiv proftekhnosvity u systemi pislidyplomnoi osvity [Development of professional competence of teachers of special disciplines of vocational education institutions in the system of postgraduate education]. (*Candidate's thesis*). Tsentralnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. [in Ukrainian].
15. Tolochko S. V. (2019). Teoretychni y metodychni zasady formuvannia nauково-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodical bases of forming the scientific and methodical competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. (*Doctor's thesis*). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.04.2021 р.

УДК 159.923

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-98-105

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Новікова Олена Олексіївна

учитель початкових класів вищої категорії, заступник директора з виховної роботи
Комунальний заклад Сумської обласної ради «Путивльський мистецький ліцей»
e-mail: novikoval-putivl@ukr.net

Валькова Галина Василівна

учитель початкових класів вищої категорії, вихователь
Комунальний заклад Сумської обласної ради «Путивльський мистецький ліцей»
e-mail: valkovagalina95@gmail.com

Мінливі умови сучасного світу, зміна світогляду суспільства, життєдіяльності, людських цінностей зумовлюють переосмислення шляхів розвитку сучасної системи освіти. Одним із перспективних напрямів інноваційних змін у освітянській сфері, в якій розробляються загальні засади педагогічної інноватики, є формування емоційного та соціального інтелекту особистості як інтегрованого психічного утворення, що виражається в певній реакції людини на конкретну емоційну ситуацію, здатності обробляти «емоційну» інформацію як власну, так і оточуючих людей з метою використання його як основи мислення і прийняття правильного рішення в подальшій діяльності, забезпечення успішного спілкування та соціальної взаємодії.

Ключові слова: освіта, емоційний інтелект, соціальний інтелект, інноватики, інтернет-простір.

Постановка проблеми. Соціально-політичні та соціально-економічні зрушення, які відбуваються в Україні, зумовили суттєві зміни в сприйнятті світу та самих себе молодими людьми. Актуалізуються процеси пошуку власної перспективи в житті, яка б найбільшою мірою відповідала їхнім здібностям і можливостям і водночас реалізація якої дозволила б у майбутньому посісти гідне місце в суспільстві.

У сучасних умовах, коли процес особистісного та професійного становлення молоді людини, отримання бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом пов'язані зі значними, часто непередбачуваними труднощами, проблема становлення життєвої перспективи у період юнацтва набуває особливо гострої актуальності.

Знання закономірностей розгортання життєвого шляху особистості виступають необхідною умовою науково обґрунтованого керування розвитком здатності юнаків і дівчат до побудови реального образу бажаного майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху зробили як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Є. Головаха, О. Кронік, В. Роменець, С. Рубінштейн, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.). Теоретико-методологічний аналіз їхніх здобутків дає можливість виділити два основні підходи до розгляду життєвого шляху особистості: часового та структурно-смыслового. Існує незначна кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається з позиції єдності часового та смыслового вимірів (Дж. Келлі, О. Кронік, Т. Титаренко).

Зокрема, за інформацією І. Андрєєвої (Андрєєва І. П., 2006), майже 100 років тому Е. Торндайк припустив існування соціального інтелекту. Він визначив його як спроможність людини розуміти інших під час спілкування, встановлювати міжособистісні зв'язки, підтримувати доброзичливі стосунки. Соціальний інтелект розглядався як компонент емоційного інтелекту. Термін «емоційний інтелект» був запропонований Дж. Меєром і П. Саловеєм (Mayer J., Salovey P., 1993). Згодом ідея набула поширення у книзі журналіста і психолога Д. Гоулмана (Goleman D., 1995).

У ході розвитку науки проблемою емоційного інтелекту займалося багато вчених. Згідно з уявленнями авторів оригінальної концепції емоційного інтелекту Дж. Меєра, П. Саловея, Д. Карузо, емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій і емоцій оточуючих.

Сама ідея емоційного інтелекту в тому вигляді, в якому цей термін існує зараз, виросла з поняття соціального інтелекту, яке розроблялося такими авторами, як Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк.

Іншою передумовою підвищеної уваги до емоційного інтелекту стала гуманістична психологія. Після того, як Абрахам Маслоу в 50-х роках увів поняття самоактуалізації, в західній психології трапився гуманістичний бум *gaquo*, який породив серйозні інтегральні дослідження особистості, об'єднавши когнітивні й афективні сторони людської природи [1].

Особливо близько до поняття емоційного інтелекту підійшов Х. Гарднер. Згідно з його уявленнями про множинні інтелекти, це психічне явище охоплює широке коло здібностей. Модель Х. Гарднера містить сім основних підвидів (форм) інтелекту, серед яких поряд із традиційними вербальним і логіко-математичним є просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний (*interpersonal*) і внутрішньоособистісний (*intrapersonal*). Внутрішньоособистісний інтелект трактується ним як доступ до власного емоційного життя, до своїх афектів і емоцій: здатність миттєво розрізнити почуття, називати їх, переводити в символічні коди і використовувати в якості засобів для розуміння і управління власною поведінкою *gaquo*. Міжособистісний інтелект, у свою чергу, передбачає здатність спостерігати почуття інших і використовувати ці знання для прогнозування їхньої поведінки. У сумі ці дві останні форми інтелекту і дають емоційний інтелект.

У 1988 році Р. Бар-Он (*Reuven Bar-On*) увів поняття «емоційно-соціальний інтелект» і припустив, що він складається з багатьох як глибоко особистих, так і міжособистісних здібностей, навичок і вмінь, які, об'єднуючись, визначають поведінку людини. Бар-Он уперше ввів позначення EQ – *emotional quotient*, коефіцієнт емоційності, за аналогією з IQ – коефіцієнтом інтелекту. У свою чергу, К. Саарні в 1990 році розглянув поняття «емоційна компетентність» і включив у нього вісім взаємопов'язаних емоційних і соціальних навичок [1].

Один із дослідників гуманістичної хвилі П. Саловей у 1990 році випустив статтю під назвою «Емоційний інтелект *gaquo*», яка, за визнанням більшості в професійному співтоваристві, стала першою публікацією. Як пізніше написав колега Саловея Д. Карузо, дуже важливо розуміти, що емоційний інтелект – це не протилежність інтелекту, це унікальний перетин обох процесів [1].

Після декількох років більш детального вивчення проблеми П. Саловей і Дж. Меєр допрацювали і уточнили запропоновану модель. Другий варіант моделі ґрунтується на уявленнях, що емоції містять інформацію про зв'язки людини з іншими людьми або предметами, при цьому емоції інформують людину про характер цих зв'язків. Зв'язки можуть бути як актуальними, так і уявними. Зміна зв'язків з іншими людьми і предметами приводить до зміни пережитих емоцій.

У контексті такого обґрунтування емоційний інтелект трактується як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки, використовувати емоційну інформацію в якості основи для мислення і прийняття рішень. Дж. Меєр і П. Саловей виділили чотири чотири гілки моделі емоційного інтелекту. Кожна з них, у свою чергу, описує чотири сфери здібностей чи навичок, а всі разом – багато сфер емоційного інтелекту.

Ці компоненти розподіляються на ієрархію, рівні якої, за припущенням авторів, освоюються в онтогенезі послідовно. Кожен компонент стосується як власних емоцій, так і емоцій інших людей.

На думку цих учених, емоційний інтелект є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями. Доведено, що загальний емоційний інтелект учасників освітнього процесу позитивно впливає на організованість, відповідальність та спрямованість колективу в цілому. Узагальнюючи результати дослідження з проблеми емоційного інтелекту, можна визначити п'ять основних компонентів емоційного інтелекту:

- усвідомлення людиною власних емоцій;
- регуляція власних емоцій на основі самоусвідомлення;
- спроможність людини спрямувати власні емоції на досягнення певної мети діяльності;

- емпатія як здатність розуміти емоції інших людей;
- датність підтримувати дружні стосунки з іншими людьми.

У вітчизняній психології ХХІ століття дослідження інтелектів розвивалися в кількох напрямках: вивчення психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубєва, В. Русалов), емоційної та мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихомиров), когнітивних стилів (М. Холодна, Я. Пономарьов).

Упродовж останнього часу розвиваються такі нові напрями дослідження, як особливості «імпліцитних» теорій інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Піаже), зв'язок інтелекту і креативності (Е. Торренс).

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Меєр, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф.

На сьогодні в Україні з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномену, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Формування мети статті. Метою статті є розкриття суті формування емоційного та соціального інтелекту в здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з реформою загальна середня освіта перебуває в стані системного оновлення свого змісту, форм, методів організації освітнього процесу, спрямованого на виконання закону, що знайшло відображення у Концепції «Нова українська школа» [2], Законі «Про освіту» (ст. 12). Мета освіти: всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [3].

Взаємозв'язок емоційного і соціального аспектів освітнього процесу є сутністю соціально-емоційного навчання, ключовими поняттями якого є «емоційний інтелект» та «соціальний інтелект».

До цієї теми неодноразово звертались представники багатьох наук: педагогіки, психології, соціології, медицини, юриспруденції.

Вивчаючи феномен емоційного інтелекту, вчені доводять, що в умовах сьогодення рівень компетентності фахівця визначається не стільки володінням ним фаховими знаннями й інтелектуальними здібностями, скільки здатністю до швидкої адаптації в середовищі, яке оточує, умінні виражати свої емоції, керувати ними та оцінювати мотиви поведінки, настрої інших, підпорядковувати і скеровувати їх на конструктивне вирішення проблеми; умінні активно співпрацювати, налагоджувати комунікації з іншими, бути позитивно налаштованим на них, обираючи ті способи міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, встановленню тісних взаємовідносин, координації спільних дій у досягненні професійного успіху і дозволяють уникати конфліктних, стресових ситуацій, що негативно впливають на психічне здоров'я й породжують синдром емоційного вигорання.

Емоційний інтелект не містить у собі загальних уявлень про себе і оцінку інших. Він фокусує увагу на пізнанні та використанні власних емоційних станів і емоцій оточуючих для вирішення проблем і регуляції поведінки.

Відповідно до описаних вище підходів до розуміння емоцій (особливий тип знання) та інтелекту (сукупність взаємопов'язаних один з одним розумових здібностей) поняття емоційний інтелект визначається як:

- здатність діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань;
- здатність розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу;
- здатність ефективно контролювати емоції і використовувати їх для поліпшення мислення;
- сукупність емоційних, особистих і соціальних здібностей, які впливають на загальну

здатність ефективно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища;
емоційно-інтелектуальна діяльність.

Узагальнюючи вищесказане, можна відзначити, що індивіди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту володіють вираженими здібностями до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, що обумовлює більш високу адаптивність і ефективність у спілкуванні. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які відображають закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості й взаємодією з реальністю [1].

Емоційний інтелект необхідно формувати та розвивати шляхом упровадження в освітній процес психолого-педагогічних технологій цілеспрямованого формування емоційної компетентності, проведення систематичної просвітницької та корекційно-розвивальної роботи. Наслідки емоційної неосвіченості виявляються у значному збільшенні міжособистісних конфліктів, випадків агресії, жорстокості, насильства тощо.

Науковці, як зарубіжні, так і вітчизняні, й досі досліджують проблему формування емоційного інтелекту особистості (учнів різних вікових груп, студентів різних спеціальностей, майбутніх учителів тощо). Сутність характеристики феномену емоційного інтелекту, як індивідуально-особистісного утворення, співзвучна інноваційним тенденціям оновлення сучасної системи освіти на всіх її рівнях.

Інноваційне навчання, за визначенням І. Дичківської, орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі, соціально-адаптаційних можливостей за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми [4].

Підставою для висновку, що сутність емоційного інтелекту одночасно пов'язується як з інноваційними тенденціями в освіті, так із ознаками гуманістично орієнтованої педагогіки, є узагальнення наукових поглядів щодо професійно-особистісних якостей освітянина.

У часи медійно-інформаційних технологій та активного віртуального спілкування через соціальні мережі для людини XXI століття гостро постає проблема соціально-комунікативного розвитку, формування емоційного й соціального інтелекту. Численні дослідження показують, що ця проблема пов'язана з недостатнім використанням потенціалу особистісного соціального інтелекту. Відповідно, соціальний інтелект потрібно розглядати як один із пріоритетних чинників успішної соціалізації в інформаційному суспільстві [5].

Дослідники вважають, що не варто говорити про реальні можливості формування та розвитку досягнень соціального інтелекту без досвіду. Важливим є соціальний досвід, потреба в нових відносинах, зміна соціальної ситуації розвитку (перехід від одного етапу життя до іншого). Умовою успішного формування соціального інтелекту є також взаємодія у формі особистісного спілкування.

Виділяють такі критерії соціального інтелекту:

- емоційно-мотиваційні (самооцінка, рівень розвитку емпатії, мотивація взаємодії);
- когнітивні (розумові здібності, розуміння себе і партнера у спілкуванні, сутності ситуації спілкування, прогнозування розвитку ситуації і поведінки партнерів в процесі спілкування);
- поведінкові загальні (навички конструктивної взаємодії та способи моделювання поведінки і впливу на партнера з метою зміни його поведінки).

Соціальний інтелект – це сукупність навичок, які допомагають правильно розуміти поведінку інших людей, здатність до ефективної міжособистісної взаємодії й успішної соціальної адаптації.

Соціальний інтелект має складну структуру, яка визначається не менш ніж трьома факторами, а саме когнітивним, регуляторним та поведінковим.

Дослідники звертають увагу на зв'язок соціального інтелекту та рефлексії. Системна рефлексія дозволяє охопити одночасно і себе, і ситуацію.

Найважливішими складовими цього процесу стають такі важливі здібності: стати на місце іншого, зрозуміти причини вчинків людей у процесі взаємодії; враховувати їх дії у своїй

поведінці; брати участь у колективному обговоренні ситуацій, прогнозувати свою поведінку в соціальних комунікаціях.

Використовуючи всі можливості соціального інтелекту, можна ефективно взаємодіяти з оточуючими, розуміти їх поведінкові особливості, попереджати назріваючі конфлікти.

Формування соціального інтелекту пов'язується з роботою щодо розвитку навичок ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Практика показує, що при цьому ефективним є проведення спеціальних тренінгів із розвитку соціального інтелекту. За основу таких тренінгів взято специфічний напрям освітньої діяльності з розвитку соціального інтелекту на базі навчання засобів психічного відображення соціальної ситуації та оброблення інформації. Отже, саме соціальний інтелект є вирішальним чинником соціально-комунікативного розвитку і вимагає застосування спеціальних методик для його розвитку.

Практика проведення тестування свідчить про ефективність використання невербального стимульовального матеріалу. Оброблення результатів має здійснюватися стосовно кожного суб'єкта і за тестом в цілому на основі ключа й нормативних таблиць для визначення стандартних значень.

На основі такої інтерпретації можна отримати результати формування та розвитку соціального інтелекту в ході соціально-комунікативного дослідження різних освітніх середовищ. Аналіз практики тестування соціального інтелекту дає можливість зробити висновок про значну динаміку розвитку соціального інтелекту, насамперед за рахунок реалізації спеціальних освітніх програм. Зокрема, дослідження вказують на високу ефективність заміни типових програм освітніх закладів спеціалізованими освітніми програмами з розвитку соціального інтелекту як інструменту ефективної соціалізації.

Подібні програми частково орієнтовані на загальні стандарти освіти, але все ж у більшості випадків забезпечують досягнення певного рівня соціально-комунікативного розвитку. Вони мають інтегрований характер, поєднуючи засвоєння первинних соціальних стереотипів поведінки та розвиток універсальних соціальних здібностей як передумови успішного спілкування в процесі колективного навчання.

Зміст таких програм містить: новаторські ідеї, інноваційні психолого-педагогічні технології навчання тощо. Використання спеціально розроблених психолого-педагогічних програм для формування та розвитку соціального інтелекту спрямовано на розвиток комунікації здобувача освіти.

Взагалі, саме в межах таких експериментальних програм забезпечується повноцінний соціально-комунікативний розвиток, оскільки саме так можна отримати уявлення про можливості соціального інтелекту й здатність створити в освітніх закладах повноцінні умови для формування та розвитку особистості.

В основі нового освітнього простору як простору соціалізації – глобальні культурні процеси, оскільки соціалізація за своєю сутністю є культурним процесом. Дослідники визнають інтернет мегафактором соціалізації, який має психологічні та соціально-педагогічні особливості [6].

Ресурси інтернету є новими культурними засобами, які принципово змінюють освітню діяльність і визначають напрями взаємодії освітньої сфери, соціуму та людини. Соціальні функції інтернету виходять за межі освітніх практик і визначаються комп'ютерно опосередкованим спілкуванням у віртуальному просторі. Тому в цілому слід говорити про соціально-освітній та соціально-педагогічний потенціал інтернету як середовища соціалізації, насамперед у контексті поєднання стихійних форм комунікативної взаємодії та вирішення завдань цілеспрямованого становлення соціального інтелекту.

Поєднання віртуальної комунікації та процесів соціалізації характеризує інтернет як середовище особливого типу соціалізації – кіберсоціалізації.

Використання можливостей інтернету в освітньому просторі позитивно впливає на формування медіакультури особистості, вирішення освітніх завдань.

У контексті формування та розвитку соціального інтелекту при аналізі впливу інтернету на характеристики освітнього простору слід відзначити як позитивні, так і негативні

аспекти. Поряд із величезним комунікативним потенціалом, який має інтернет, що дозволяє розгортати інноваційні конструктивні моделі соціальної взаємодії, створюються й ті позиції нестабільності, які розглядаються у сучасному світі як загроза безпеці людей.

В умовах сьогодення інноваційні інформаційно-телекомунікаційні технології, які створюють середовище соціалізації в освітньому просторі, доводиться розглядати як фактор ризику насамперед у контексті формування світогляду та моральних цінностей. Людина прагне до об'єднання, включення себе у суспільство, але в суспільство не в традиційному розумінні, а скоріше до співтовариств, що мають інформаційну природу, соціальних мереж та інших віртуальних просторів інтернету.

Педагоги констатують низький рівень довільності в поведінці сучасної молоді, їхньої здатності до саморегуляції або можливостей керуватися зовнішніми вимогами, зростання імпульсивності та непослідовності, неоднозначне ставлення до необхідності дотримання соціальних норм. Значна частина аморальних вчинків, які здійснюються молодими людьми, пов'язана з їхньою орієнтацією на своєрідні норми, які вступають у суперечність із суспільними. Однією з головних проблем став дефіцит контролю, передусім контролю внутрішнього, що реалізується у вигляді інтеріоризації особистістю психологічно і соціально необхідних обмежень свободи. На сьогоднішній день існує гостра необхідність вирішення проблеми формування соціальними інститутами ефективних траєкторій становлення особистості з урахуванням реалій інтернет-комунікації.

Водночас перед освітою постають складні питання щодо свободи людської екзистенції та рамки її самореалізації, які мають транслюватися у освітньому просторі для забезпечення гуманних пріоритетів процесів соціалізації. Мова йде також про забезпечення сучасною освітою гармонійної взаємодії глобальних складових соціалізації в умовах, коли інтернет постає інтегратором культурного досвіду, нівелюючи національні культурні традиції.

Як вказує М. Кастельс, у глобалізованому світі «місцевості втрачають своє культурне, історичне, географічне значення й реінтегруються у функціональні мережі або в образні колажі, викликаючи до життя простір потоків, що замінює простір місць» [7]. Відповідно, і процес соціалізації як стихійне перебування людини у медіапросторі регулюється мережевими технологіями, інститутами глобального управління на позаісторичних засадах. Інтернет наповнює освітній простір транснаціональними культурними продуктами, які загрожують існуванню соціокультурних основ соціалізації людини гуманного характеру – мови, традицій, національних цінностей, культурного різноманіття, діалогу культур. Саме це примушує розглядати цей простір як простір ризику для кожної людини і для суспільства в цілому.

Висновок. Соціальний інтелект як інтегральна здатність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації, займає нішу в структурі соціальної обдарованості. Він об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, що його утворюють, належать: соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять, соціальне мислення.

Емоційний інтелект може розглядатися як підструктура соціального інтелекту і загалом визначається як здатність людини до усвідомлення, управління емоційними станами і почуттями – як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у спілкуванні та професійній діяльності.

Одним із перспективних напрямів інноваційних змін в освітянській сфері, в якій розробляються загальні засади педагогічної інноватики, є формування емоційного та соціального інтелекту особистості. Цього потребує час, цивілізаційні перетворення сучасного світу, радикальна зміна традиційних поглядів на людину, її буття, життєві цінності, необхідність переосмислення підходів до завдань і шляхів розвитку сучасної системи освіти. Формування та розвиток емоційного, соціального інтелектів здобувачів освіти є важливою частиною процесу соціалізації в умовах функціонування Нової української школи.

Список використаної літератури

1. Роль емоційного інтелекту у становленні особистості студента-професіонала: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Харків, 29–30 вересня) / уклад. М. А. Нгуен. *Нові педагогічні дослідження*. 2007. № 5. С. 137–140.

2. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 05 червня 2018 року: Офіц. текст. Київ: Алерта, 2018. 120 с.
3. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola/> (дата звернення: 01.02.2021).
4. Антон'янц Д. Соціально-емоційне навчання: практика застосування. Онлайн-тренінг. URL: <https://eikids.ru/trening-s-davide-antonyatstsej.html/> (дата звернення: 03.02.2021).
5. Соціальний інтелект як предмет філософських та психологічних досліджень: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Кривий Ріг, 23 квітня 2020) / уклад. М. І. Романенко. Кривий Ріг: Гілея, 2020. № 140. С. 37–40.
6. Братаніч Б. В. Просторовий вимір медіа-освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2015. № 1/3. С. 45–50.
7. Москаленко В. В., Максьом К. В. Підліткова група як соціально-психологічний простір формування гендерної ідентичності особистості. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. Чернівці, 2019. № 1 (13). С. 52–64.

FORMATION OF EMOTIONAL AND SOCIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS

Novikova Olena

Higher Category, Primary School Teacher with higher category, Deputy Director for Educational Work
Municipal institution Sumy regional council «Putivl Art Lyceum»

Valkova Halyna

Higher Category, Primary School Teacher, Educator
Municipal institution Sumy regional council «Putivl Art Lyceum»

Introduction. *The changing conditions of the modern world, the changing worldview of society, life activity, and human values determine the rethinking of development ways of the modern education system. One of the promising areas of innovative change in education is the formation of emotional and social intelligence of students, in order to use their thinking and make the right decisions in future activities, ensuring successful communication and social interaction. The socio-political and socio-economic changes that are taking place in Ukraine have led to significant changes in the perception of the world and of themselves by young people. The processes of searching for their own perspective in life, which would most correspond to their abilities and capabilities, and, at the same time, the implementation of which would allow them to take a worthy place in society in the future, are updated. In modern conditions, when the process of personal and professional development of a young person, obtaining the desired education, and subsequently working in the specialty, associated with significant, often unpredictable difficulties, the problem of the formation of life prospects in the period of youth becomes particularly acute. Knowledge of the patterns of development of the life path of the individual is a necessary condition for scientifically based management of the development of the ability of young men and women to build a real image of the desired future.*

Purpose. *The purpose of the article is to reveal the essence of the formation of emotional and social intelligence in students.*

Methods. *The article uses theoretical and empirical research methods on the formation of emotional and social intelligence in students.*

Results. *The study showed a theoretical analysis of the formation of emotional and social intelligence in students.*

Originality. *In the Russian psychology of the 21st century, the study of intellects has developed in several directions: the study of psychophysiological inclinations of general mental abilities, emotional and motivational regulation of intellectual activity, cognitive styles. In the days of media and information technologies and active virtual communication through social networks, the problem of social and communicative development, the formation of emotional and social intelligence is acute for a person of the 21st century. Numerous studies show that this problem is associated with insufficient use of the potential of personal social intelligence. Accordingly, social intelligence should be considered as one of the priority factors for successful socialization in the information society. In Ukrainian psychology of the 21st century researches of intellects developed in several directions: studying of psychophysiological inclinations of the general mental abilities, emotional and motivational regulation of intellectual activity, and cognitive styles.*

Conclusion. *In connection with the reform, general secondary education is in the direction of*

a systematic update of its content, forms, methods of organizing the educational process aimed at implementing the Law, which is reflected in the Concept of «New Ukrainian School», the Law «On Education». The purpose of education: comprehensive development, education and socialization of a person who is capable of living in society and civilized interaction with nature, has a desire for self-improvement and lifelong learning, is ready for conscious life choices and self-realization, responsibility, work and civic engagement.

The relationship between the emotional and social aspects of the educational process is the essence of social and emotional learning, the key concepts of which are «emotional intelligence» and «social intelligence». A generalization is made, which substantiates the need for the formation of emotional and social intelligence in students.

Key words: education, emotional intelligence, social intelligence, innovation, Internet space.

References

1. Nhuien M. A. (Comp.) Rol emotsiinoho intelektu u stanovlenni osobystosti studenta-profesionala [The role of emotional intelligence in the formation of the personality of a professional student]: materials All-Ukrainian. scientific-practical conf. with international participation. (Vol. 5, pp. 137-140). September 29-30, 2007, Kharkiv, Ukraine: Novi pedahohichni doslidzhennia. [in Ukrainian].
2. Pro osvitu (Zakon Ukrainy) [Law of Ukraine «On Education»]. (June 5, 2018). Official. text. Kyiv: Alerta. [in Ukrainian].
3. Nova ukrainska shkola. (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy) [New Ukrainian school. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola/> [in Ukrainian].
4. Antoniants D. Sotsialno-emotsiine navchannia: praktyka zastosuvannia [Socio-emotional learning: practice of application]. Online training. URL: <https://eikids.ru/trening-s-davide-antonyatsej.html/> [in Ukrainian].
5. Romanenko M. I. (Comp.). Sotsialnyi intelekt yak predmet filosofskykh ta psykholohichnykh doslidzen [Social intelligence as a subject of philosophical and psychological research]. Materials All-Ukrainian. scientific-practical conf. with international participation. (Vol. 140, pp. 37-40). April 23, 2020, Kryvii Rih, Ukraine: Hileia. [in Ukrainian].
6. Bratanich B. V. (2015). Prostorovyi vymir media-osvity [Spatial dimension of media education.]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii*, (1/3), 45-50. [in Ukrainian].
7. Moskalenko V. V., Maksom K.V. (2019). Pidlitkova hrupa yak sotsialno-psykholohichniy prostir formuvannia hendernoi identychnosti osobystosti [Adolescent group as a socio-psychological space for the formation of gender identity]. *Problemy sotsialnoi roboty: filozofia, psykholohiia, sotsiologiia*, 1(13), 52-64. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 25.02.2021 р.

УДК 373.2.017.4

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-105-113

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вознюк Анна Анатоліївна

аспірантка кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: a.a.vozniuk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-1461-149X

У статті висвітлено сутність понять «розвиток дитини», «громадянськість», «громадянське виховання», «громадянське виховання дітей дошкільного віку». Виокремлено основні завдання громадянського виховання дітей дошкільного віку. Визначено етапи особистісного становлення дошкільника в умовах громадянського виховання. Відзначено, що одним із провідних завдань дошкільної освіти і громадянського виховання є забезпечення умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості. Сформовано педагогічні умови громадянського виховання дошкільника. Представлено принципи громадянського виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. Розроблено рекомендації щодо громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, особистість, громадянськість, громадянське виховання, дитина дошкільного віку, вихователь.

Постановка проблеми. В Україні на початку ХХІ ст. кардинальні перетворення в соціокультурній сфері вимагають змін у функціонуванні основних соціальних інститутів

суспільства, в тому числі й дошкільних освітніх установ. Проголошення суверенітету держави, розвиток ринкових конкурентних відносин передбачає вироблення у людей високих громадянських якостей, умінь по-новому підійти до питань політики, економіки, до визначення свого місця в суспільстві й заходів відповідальності в сучасному світі. Отже, на сьогоднішній день громадянське виховання дітей дошкільного віку – це основа формування патріотичної ідентичності дитини, прищеплення їй національних і культурних цінностей. Так, громадянське виховання, яке покликане формувати у дітей національну самосвідомість, активну громадянську позицію, прагнення і готовність брати на себе відповідальність за розвиток своєї країни і народу, здійснюється в рамках різних форм роботи, занять, екскурсій, навчальних курсів. Водночас організація громадянського виховання в системі дошкільної освіти, враховуючи вікові особливості дітей-дошкільнят, вимагає більш ретельного підходу і добору методів, засобів, технологій виховання. У зв'язку із цим питання становлення особистості дошкільнят в умовах організації громадянського виховання є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічне обґрунтування проблеми громадянського виховання здійснено Б. Ананьєвим, І. Бехом [1], Л. Божович, М. Левітовим, К. Чорною та ін. Педагогічні основи виховання громадянських якостей висвітлено у працях Т. Завгородньої, Т. Киричук [2], О. Ковшар [3], С. Русової, К. Ушинського та ін. Питанням громадянського виховання дітей дошкільного віку займалися М. Боришевський, О. Вишневецький, О. Гончаренко [5], Н. Дерев'яненко, П. Ігнатенко, О. Киричук, С. Коношенко [6], Н. Коношенко [6], Л. Куштим [7], О. Стаєнна [8], О. Сухомлинський, Т. Титаренко. Хоча наукових напрацювань із означеної теми достатньо, утім багато теоретичних та практичних аспектів залишається не розробленими, зокрема, це стосується вивчення громадянського виховання як чинника становлення особистості дитини дошкільного віку.

Метою статті є розгляд теоретичних аспектів громадянського виховання як чинника становлення особистості дитини дошкільного віку, а також розроблення рекомендацій щодо громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах закладів дошкільної освіти (ЗДО).

Виклад основного матеріалу. Однією з найскладніших ключових проблем педагогічної теорії і практики є проблема розвитку дитини. У світлі гуманістичних ідей вирішення означеної проблеми розглядається в контексті цілісного підходу.

Розвиток дитини як окремого індивіда (онтогенез) – це цілісний процес становлення людського організму як соціальної істоти і як особистості. Розвиток особистості дитини (як системної соціальної якості індивіда, суб'єкта суспільних відносин) і психічний розвиток (як становлення специфічно людських вищих функцій) утворюють цілісну єдність.

Загальноприйнятим положенням у науковій літературі є думка про те, що цілісний розвиток дитини здійснюється по лініях [3]:

- пізнавальної сфери (становлення вищих психічних функцій, інтелекту, розвитку пізнання);
- психологічної структури та змісту діяльності (становлення цілей, мотивів і розвиток їх співвідношень, освоєння способів діяльності);
- особистості (спрямованість ціннісних орієнтацій, самосвідомості, самооцінки, взаємодія із соціальним середовищем).

Пріоритетне завдання України – формування нового покоління, що володіє знаннями і вміннями, які відповідають вимогам ХХІ ст., розділяє традиційні моральні цінності, готового до мирного творення і захисту Батьківщини. Ключовим інструментом вирішення цього завдання є виховання дітей. Воно є найважливішим фактором, що впливає на розвиток та становлення особистості дитини та завжди має цілеспрямований і організований характер. Ефективність виховання залежить від готовності дитини до педагогічного впливу з урахуванням впливу спадковості й середовища, а також її активності, яка є запорукою формування різних видів дитячої діяльності: пізнавальної, предметної, ігрової, трудової, художньої, навчальної, спілкування. Активна позиція дошкільника в діяльності робить його суб'єктом виховання, що дозволяє розглядати діяльність як засіб виховання і розвиток дитини. Виховання визначає розвиток дитини і водночас залежить від розвитку, виходячи з неї. Дитина

розвивається у процесі виховання і навчання. Цілеспрямований характер виховання визначає основні напрями різнобічного розвитку та становлення особистості дошкільника: фізичний, інтелектуальний, соціально-моральний, художньо-естетичний.

Глобалізаційні зміни призводять до необхідності трансформації змісту дошкільної освіти. Відбувається гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Дошкільна освіта, виконуючи роль першої самоцінної ланки, має відповідати сучасним соціокультурним запитам, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [2, с. 28]. Тому громадянське виховання молодого покоління виступає в якості пріоритетного напрямку сучасної освітньої політики. При цьому саме дошкільне дитинство є найважливішим періодом становлення особистості людини, коли закладаються основи громадянських якостей.

Вітчизняний науковець О. Гончаренко громадянськість розглядає як інтегровану характеристику особистості. Вона визначає, що громадянськість – багатоаспектне поняття, фундаментальна духовно-моральна якість, психологічна та світоглядна характеристика особистості, яка має культурологічні засади [5].

П. Ігнатенко визначає громадянськість як цілісне особистісне, інтегроване, психологічне утворення. Дослідник І. Бех дотримується схожої думки щодо психологічного визначення поняття громадянськості, доповнюючи необхідні громадянські якості особистості такими складовими: почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку, громадянської відповідальності, громадянської самосвідомості; громадянська активність, ініціативність, критичність [1].

Базовий компонент дошкільної освіти України (БКДОУ) висвітлює основні положення Міжнародної конвенції ООН про права дитини, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актів стосовно дитинства. Базовий компонент дошкільної освіти – це Державний стандарт дошкільної освіти України, який реалізується програмами та навчально-методичним забезпеченням, що затверджуються Міністерством освіти і науки України. У ньому зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку; сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи [10].

У базовому компоненті окреслено такі завдання стосовно виховання дітей молодшого шкільного віку: сприяти розумінню дитиною своїх прав та обов'язків, свідомому, відповідальному ставленню до них, вчити поважати права інших людей; формувати свідоме ставлення до своїх обов'язків у навчальному закладі та сім'ї; створювати умови для набуття досвіду усвідомлених суспільних дій, правомірної поведінки й толерантного спілкування на основі поваги до прав інших людей; ознайомлення з традиціями та звичаями українців [9].

На думку С. Коношенка, Н. Коношенко, громадянське виховання – складний і тривалий процес, спрямований на формування базових громадянських якостей, а саме патріотизму, правосвідомості, толерантності. У свою чергу, кожна громадянська якість – це складна динамічна система, поєднана з іншими якість особистості. Цим обумовлена багатоаспектність процесу формування громадянськості особистості, що полягає в поєднанні громадянського, морального та правового виховання [6].

Громадянське виховання дітей дошкільного віку розглядаємо як процес формування активної та відповідальної громадянської поведінки дошкільника, заснованої на почуттях громадянської гідності, толерантності, поваги та любові до інших, поваги до прав кожної людини [4, с. 15].

Варто також зазначити, що сутність громадянського виховання дітей дошкільного віку полягає у вихованні толерантності, поваги до людей інших національностей. Дитина повинна любити не тільки свою країну, свою Батьківщину, а й з повагою ставитися до людей інших національностей. Завдання громадянського виховання дітей дошкільного віку орієнтовані на:

– усвідомлення дитини себе як громадянина своєї країни;

- виховання толерантного ставлення дітей до людей інших національностей;
- створення умов для включення дитини в діяльність із застосуванням отриманих знань, накопиченого досвіду в усвідомлено правильному, толерантному ставленні до людей інших національностей.

У дошкільному дитинстві необхідно дати дитині уявлення про те, що вона є громадянином своєї країни, виховувати у неї громадянські почуття і якості; ознайомити дітей із тим, що у світі існує багато країн, в яких живуть люди різних національностей. У процесі громадянського виховання необхідно формувати знання про те, що люди інших національностей можуть жити і в нашій країні; виховувати у дітей повагу до їхніх звичаїв, традицій, культури, бути до них толерантними.

Реалізація громадянського виховання дошкільників відбувається поступово і вимагає уважного, педагогічно грамотного підходу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх невеликого соціально-морального досвіду, а іноді суперечливих і негативних вражень і впливів, з якими їм доводиться стикатися в житті. У процесі громадянського виховання дитини дошкільного віку відбувається проходження нею ряду етапів особистісного становлення. Узагальнивши результати вивчення психолого-педагогічної літератури із теми дослідження, ми виокремили основні чотири етапи.

Перший етап передбачає вміння виділити себе з навколишнього соціального середовища, усвідомити себе з позицій «Я-концепції» і скласти уявлення про себе як особистість. Цей процес починається ще в дитячому садочку. Працівники закладу дошкільної освіти (психологи та вихователі) проводять серед дітей різні тренінги, тести, в процесі яких учасники освітнього процесу дізнаються про особливості свого характеру, найбільш придатні для них види діяльності і про те, як поводити себе в колективі. Завдяки психологам і педагогам у дітей дошкільного віку вже може сформуватись повне уявлення про себе і про своїх однолітків.

На другому етапі особистісного становлення дошкільник уже повинен розуміти, що у кожної людини є свої права і обов'язки. Дитина старшого дошкільного віку вже повинна вміти обмежувати себе в певних вчинках, які заважають освітньому процесу. Дитина розуміє, що не можна бігати по групі, відволікати товаришів. У неї вже розвинене вміння слухати. Тільки після цього дошкільник зможе перейти до наступного етапу свого становлення.

Переходячи до третього етапу становлення, дошкільник починає усвідомлювати себе частиною суспільства. Чим більше людей, з якими він спілкується, тим більшою мірою дитина сформується як особистість.

На четвертому етапі дитина починає прагнути до вдосконалення, самореалізації й самовиховання.

У процесі громадянського виховання, подолавши чотири етапи особистісного становлення, дитина знаходить свою громадянську зрілість. Формування громадянської зрілості – це одне з важливих завдань педагогічної науки і практики, що вирішується з раннього дитинства. Тому це актуально в молодшому шкільному віці. Учні молодшого шкільного віку ще багато чого не знають, не вміють, їх соціально-моральний досвід недостатній. Але, незважаючи на це, у них є особливості, які змушують переконатися, що необхідно займатися громадянським вихованням вже в цьому віковому періоді. У дошкільників є відмінні риси: бажання дізнаватися про навколишній світ, отримувати нові враження, тому в дітей цього віку виникає інтерес до суспільного життя. У життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку провідне місце належить емоціям, але зміцнюється тенденція до звільнення від імпульсивності. Як відомо, емоції сприяють переходу від зовнішнього впливу до особистісного змісту [7].

Тому, з точки зору О. Ковшар, одним із провідних завдань дошкільної освіти і громадянського виховання є забезпечення умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості [3, с. 288].

У зв'язку із цим, з нашої точки зору, основним напрямом роботи педагогів у сучасних закладах дошкільної освіти є формування основ громадянства у дошкільників, що дозволяє їм

сформуватись як особистостям, підготуватися до дієвого сприйняття навколишнього світу, адекватної поведінки в різних соціальних середовищах.

Змістове методичне забезпечення освітньо-виховного процесу в сучасних дошкільних установах із формування основ громадянства у дітей дошкільного віку передбачає орієнтацію педагога на прояв у них таких особистісних якостей, як активність, діалогічність, відкритість, свобода самовираження.

На нашу думку, громадянське виховання дошкільника вимагає дотримання певних педагогічних умов, які зображені на рис. 1.

Ураховуючи зазначені педагогічні умови, вихователь розробляє і реалізує педагогічний проєкт, що містить комплекс заходів на вибір. Також важливим моментом є відстеження ефективності впроваджуваного проєкту і, за потреби, внесення коректив.

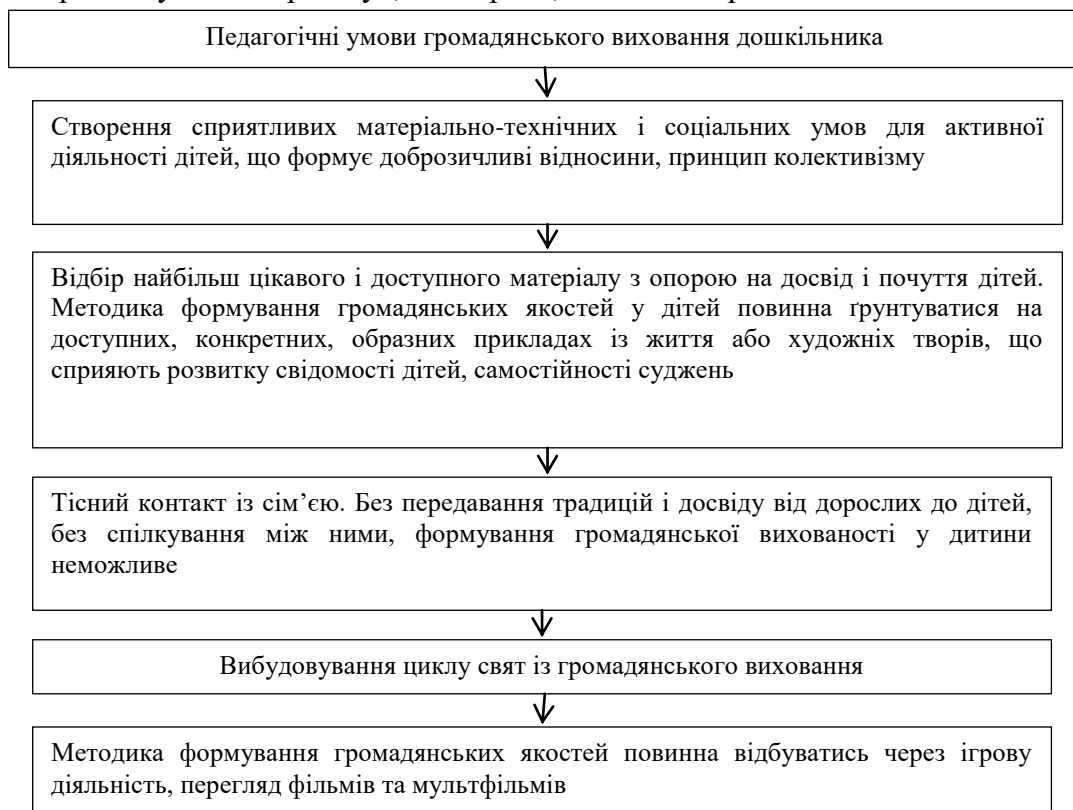


Рис. 1. Педагогічні умови громадянського виховання дошкільника
 Джерело: авторська розробка

Важливо, що громадянське виховання в дитячому садку відбувається більш ефективно і успішно при дотриманні принципів освітнього процесу, вимог до актуальності змісту освітнього компонента, інтеграції різних форм і методів. Крім того, планування освітнього процесу із урахуванням громадянського виховання повинне відповідати принципам систематичності й послідовності, зв'язку теорії та практики, доступності.

Для формування у дітей моральних почуттів і пізнавального інтересу до питань громадянськості вихователю слід привернути увагу дітей їх пізнавальним інтересом, враховувати бажання дітей, інтегрувати освітній зміст у різні форми діяльності. Крім того, слід планувати роботу з батьками, повідомляти їм права дитини при вихованні у них громадянськості. Також для ефективної роботи з громадянського виховання необхідно дотримання принципу доцільності та цілеспрямованості освітнього процесу. Цілі мають відповідати актуальним вимогам дошкільної освіти до всебічного виховання дітей.

Із метою забезпечення ефективності громадянського виховання необхідний добір такого змісту освітньої діяльності, який дозволить використовувати пізнавальний інтерес дітей до теми як засіб ефективного повідомлення їм знань і формування установок морально-етичного характеру.

Відповідно до вимог БКДОУ для дотримання принципу доцільності й цілеспрямованості освітнього процесу з громадянського виховання дітей необхідне вирішення таких завдань:

- виховувати почуття самоповаги і поваги до інших людей;
- виховувати в дітях доброту, увагу до людей;
- прищеплювати почуття поваги до членів сім'ї;
- прищеплювати потребу радувати близьких добрими справами і турботливим ставленням;
- виховувати почуття сімейної згуртованості;
- ознайомити з правами дитини у вихованні в сім'ї;
- ознайомити з правом на любов і турботу.

На рівні батьків:

- підвищити рівень громадянської й педагогічної культури батьків;
- попередити батьків від можливих негативних прийомів виховання своїх дітей (тілесних покарань, погроз і прояву надмірної строгості).

В основі громадянського виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти повинні лежати, окрім принципів доцільності і цілеспрямованості, такі принципи: системно-організованого підходу; послідовності у вихованні; безперервності й цілісності; доступності; адресного підходу до формування права; особистісно орієнтованого підходу до сімей із низькою загальною та педагогічною культурою (табл. 1).

Таблиця 1

Принципи громадянського виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти

Принцип	Зміст
Системно-організованого підходу	Передбачає скоординовану, цілеспрямовану роботу з громадянського виховання
Послідовності у вихованні	Від моральних почуттів через вправи і навички до формування моральних переконань
Безперервності й цілісності	Допомагає привести зміст освіти у відповідність до вікових особливостей дітей
Доступності	Передбачає, що повідомлювана система знань заснована на наявних у дитини знаннях, на її життєвому досвіді
Адресного підходу до формування права	Передбачає використання особливих форм і методів у роботі, здійснення індивідуального диференційованого підходу в роботі з сім'єю з урахуванням освіти батьків, життєвого досвіду, ступеня участі батьків у вихованні та навчанні дітей
Особистісно орієнтованого підходу до сімей із низькою загальною та педагогічною культурою	Передбачає побудову взаємин між учасниками освітнього процесу на основі співпраці

Джерело: складено автором на основі [4; 8; 9].

При регулярній роботі з дітьми на основі зазначених принципів на основі табл. 1 можна наочно переконатися в позитивних змінах у їх ставленні до себе і до інших людей, у зниженні рівня агресії у дітей, у сформованості у них власної думки, в зміні підходів до вирішення конфліктів і суперечок.

Оскільки організація даної роботи трудомістка, проведення занять із громадянського виховання вимагає використання таких ресурсів і умов:

1. Демонстраційного матеріалу (плакати з геральдикую, фотографії міста і країни, ілюстрації з прав дитини, ілюстрації до казок).
2. Аудіозаписів (Гімн України, пісні про рідне місто і країну, літературні твори).
3. Відеопрезентацій до заходів.
4. Технічних засобів (ноутбук, телевізор).
5. Наочно-дидактичної оснащеності.
6. Тісна співпраця педагогічного колективу з батьками.

Приклад планування і тематика занять із громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах ЗДО можна побачити у табл. 2.

Таблиця 2

Приклад планування і тематики занять із громадянського виховання дітей дошкільного віку в умовах ЗДО

Місяць	Захід
Вересень	Цикл занять на тему «Моя сім'я – мій рідний дім»; цільові прогулянки, бесіди, аналіз ситуацій, орієнтування дітей за місцем проживання. Мета: уточнити знання про сім'ю і пам'ятні місця, центральну площу; знати адресу свого місця проживання; здійснювати цільові прогулянки, проводити бесіди, створювати ситуації для орієнтування в місцевості, де проживають діти, де розташовані історичні місця та пам'ятки.
Жовтень	Експедиція на пошту, бесіди про працівників головної пошти, поштового відділення.
Листопад	Бесіди про життя міста та селищ (що спільного, чим відрізняються).
Грудень	Аналіз ситуації «Ми в місті»; розглядання альбомів про місто. Робота з батьками. Бесіда «Як готується місто до свята Нового року». Цільові прогулянки дітей з батьками по визначних пам'ятках міста.
Січень	Складання альбому «Будинок, в якому я живу» (фотографії дітей у себе вдома, у дворі, на вулиці міста, в якому вони живуть). Бесіда про транспорт – як можна дістатися з одного кінця міста до іншого, (тролейбусний маршрут, маршрутні таксі). Фотографії – транспорт на вулицях нашого міста. Виставка сувенірів про рідне місто, значків.
Лютий	Репродукція Вічного вогню. Бесіда про те, чому потрібно покласти квіти до Вічного вогню, до могили Невідомого солдата тощо.
Березень	Бесіди з дітьми: де вони з батьками побували, які гарні місця бачили; про міський транспорт. Малюнки (виставки образотворчого мистецтва): «Дім, в якому я живу»; «Мій улюблений дитсадок»; «Про місто і село».
Квітень	Благоустрій ділянки дитячого садка. Посадка квітів, озеленення. Експедиція дітей з батьками до пам'ятних місць, меморіалів, обелісків; відвідування музеїв.
Травень	Фотовиставка «У нас в родині свято 9 Травня», «Де ми були під час свята».

Джерело: авторська розробка

Як видно з табл. 2, до завдань педагога в процесі громадянського виховання входить залучення батьків до цільових прогулянок із дітьми, ознайомлення з головними пам'ятками міста (центральна площа, пам'ятники, музеї тощо). Розповіді батьків про місто залишають глибокий слід в душі дитини, прищеплюють дбайливе і співчутливе ставлення до рідних місць. Вихователь проводить заняття з ознайомлення з головними пам'ятками міста, основна мета яких: викликати у дітей почуття захоплення красою міста; підкреслити, що все навколо створено руками людини дуже давно, але народ пам'ятає імена тих майстрів, хто це творив; ознайомити дошкільнят з основними поняттями (місто, селище, село), транспортом міста, працею людей, як люди допомагають іншим.

Ще один вид громадянського виховання – це читання художньої літератури про історичні події, про народний героїзм. Велике значення мають бесіди з дітьми: де вони побували і що знають про місто.

Як бачимо, робота з громадянського виховання вимагає від вихователів розвинутої педагогічної рефлексії, здатності будувати педагогічний процес за моделлю особистісно орієнтованої взаємодії з дитиною. Спільні заходи (діти, батьки, вихователі) спрямовують свої зусилля на розвиток та становлення кожної дитини, створення сприятливих умов, що позитивно впливає на стан педагогічного процесу в цілому.

Висновки (з перспективами подальших розвідок із напрямку). Таким чином, проблема формування громадянського виховання дітей завжди була і залишається гострою і однією з провідних проблем формування особистості дитини. Вона пов'язана із суспільно-політичним устроєм суспільства, його функціонуванням та розвитком під впливом різних факторів.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства вимагає особливої уваги до проблем дітей, починаючи з дошкільного віку. Завданням держави поряд із забезпеченням освітніх та професійних можливостей молоді є систематична і цілеспрямована робота з визначення громадянсько-правових і патріотичних орієнтирів для молодого покоління. І в цьому плані

проведення ефективних занять у ЗДО з метою вирішення проблем громадянського виховання дошкільників може і повинно відіграти важливу роль. При організації занять із громадянського виховання чи інших форм роботи з дошкільниками (наприклад, в рамках екскурсії) слід надавати перевагу яскравим типам подання матеріалу з метою впливу на мимовільну увагу. Усе це забезпечує формування основ національної самосвідомості дітей дошкільного віку та їх особистісне становлення.

Список використаної літератури

1. Бех І. Висока педагогіка почуттів. Громадянськість особистості у смислоціннісній інтерпретації В. Сухомлинського. *Освіта*. 2016. № 38–39. С. 3.
2. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4(44). С. 28–32.
3. Ковшар О. Завдання дошкільної освіти з розвитку особистості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 2). С. 287–293.
4. Вознюк А. А. До проблеми громадянського виховання дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 10.1 (50.1). С. 13–16.
5. Гончаренко О. Р. Громадянське виховання дошкільнят та його морально-етичний компонент. *Обдарована дитина*. 2014. № 1. С. 2–8.
6. Коношенко С., Коношенко Н., Худавердієва Ю. Теоретичні аспекти формування громадянської спрямованості особистості. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. Вип. 9. С. 84–94.
7. Куштим Л. О. Громадянське виховання як основа формування національно свідомої, соціально адаптованої особистості. *Історія та правознавство. Позакласна робота*. 2016. № 4. С. 20–24.
8. Стаєнна О. О. Підготовка майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 41–44.
9. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. Київ, 2012. 26 с.
10. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 30.05.2020).

CIVIC EDUCATION AS A FACTOR OF PRE-SCHOOL CHILD PERSONALITY DEVELOPMENT

Vozniuk Anna

Postgraduate Student of Theory and Practice of Technological and Vocational Education Department
State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University»

Introduction. In Ukraine, at the beginning of the XXI century, cardinal transformations in the socio-cultural sphere require changes in the functioning of the society's basic social institutions, including pre-school educational institutions. The proclamation of state sovereignty, the development of market competitive relations involves the elaboration of people's high civic qualities, the ability to take a fresh approach to issues of politics, economics, to determine their place in society and measures of responsibility in the modern world. Therefore, currently, the civic education of preschoolers is the basis for the formation of a child's patriotic identity, moral and value education. In other words, civic education, which is designed to form children's national identity, active civic consciousness, desire and willingness to take responsibility for the development of their country and people, is implemented in various forms of work, classes, excursions, training courses. At the same time, the organization of civic education in the system of pre-school education, taking into account the age characteristics of preschoolers, requires a more thorough approach and the selection of methods, means and tools, technologies of education. In this regard, the issues of the personality development of preschoolers in the context of the organization of civic education is extremely relevant.

Purpose. The purpose of the article is to consider the theoretical aspects of civic education as a factor of the personality development of a pre-school child, as well as the elaboration of recommendations for civic education of pre-school children at pre-school educational institution (PEI).

Methods. In the course of the study analysis of scientific literature on the subject matter of the research, program-methodical documentation and regulatory legal acts; investigation and

generalization of pedagogical experience; analysis of the current state of the pedagogical process at PEI; synthesis, which managed to connect the individual parts of the object into an integrated whole.

Results. *The essence of the concepts «child development», «civicism», «civic education», «civic education of preschoolers» have been considered and explained in the article. The basic tasks of civic education of preschoolers have been highlighted. It has been noted that one of the major tasks of pre-school education and civic education is to provide conditions for the full, timely and comprehensive development of the child in order to educate an initiative, creative person. The pedagogical conditions of civic education of a preschooler have been formed. The principles of civic education of preschoolers at PEI have been presented.*

Originality. *The personal development stages of a preschooler in the conditions of civic education have been determined. Recommendations concerning civic education of preschoolers at the PEI have been developed.*

Conclusions. *The current development stage of our society requires special attention to children's problems, starting from pre-school age. The objective of the state, along with provision of educational and professional opportunities for young people involve a systematic and purposeful work to determine civil and patriotic guidelines for the rising generation. And in this regard, conducting effective classes at the PEI with the aim of implementation of civic education issues can and should play an important role for the personality development of preschoolers. When organizing classes on civic education or other forms of work with preschoolers (for example, as part of an excursion), preference should be given to bright types of material presentation in order to influence involuntary attention. All this provides the formation of the principles of pre-school aged children's national self-awareness and their personality development.*

Key words: *pre-school education, personality, civicism, civic education, preschoolers, pre-school teacher.*

References

1. Bekh I. (2016). Vysoka pedahohika pochuttiv. Hromadianskist osobystosti u smyslotsinnisnii interpretatsii V. Sukhomlynskoho [High pedagogy of feelings. Citizenship of personality in the semantic-value interpretation of V. Sukhomlynsky]. *Education*, (38-39), 3. [in Ukrainian].
2. Kyrychuk T. V. (2013). Osobystisno oriientovanyi pidkhid do dytyny v osvithomu prostori DNZ [Personally oriented approach to the child in the educational space of secondary schools]. *Taurian Bulletin of Education*, 4(44), 28-32. [in Ukrainian].
3. Kovshar O. (2013). Zavadannia doshkilnoi osvity z rozvytku osobystosti [Tasks of preschool education for personality development.]. *Problems of modern teacher training*, (8), 287-293. [in Ukrainian].
4. Vozniuk A. A. (2017). Do problemy hromadianskoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [To the problem of civic education of preschool children]. *A young scientist*, 10.1 (50.1), 13-16. [in Ukrainian].
5. Honcharenko O. R. (2014). Hromadianske vykhovannia doshkilniat ta yoho moralno-etychnyi komponent [Civic education of preschool children and its moral and ethical component]. *A gifted child*, (1), 2-8. [in Ukrainian].
6. Konoshenko S., Konoshenko N., Khudaverdieva Yu. (2019). Teoretychni aspekty formuvannia hromadianskoi spriamovanosti osobystosti [Theoretical aspects of the formation of civic orientation of the individual]. *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspect*, (9), 84-94. [in Ukrainian].
7. Kushtym L. O. (2016). Hromadianske vykhovannia yak osnova formuvannia natsionalno svidomoi, sotsialno adaptovanoi osobystosti [Civic education as a basis for the formation of a nationally conscious, socially adapted personality]. *History and jurisprudence. Extracurricular activities*, (4), 20-24. [in Ukrainian].
8. Staienna O. O. (2017). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do hromadianskoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Preparation of future teachers for civic education of preschool children]. *A young scientist*, 3.2 (43.2), 41-44. [in Ukrainian].
9. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. (2012). *Basic component of preschool education*. Kyiv: Vydavnytstvo. [in Ukrainian].
10. *Ofitsiyni sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini* [Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Basic component of preschool education in Ukraine]. URL: mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvity-v-ukrayini. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 22.04.2021 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-114-123

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Мимренко Олена Сергіївна

аспірантка

Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

заступник директора з виховної роботи

Білоцерківський коледж сервісу та дизайну

e-mail: esmadonna@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-8897-8964

У статті висвітлено практичні аспекти розвитку комунікативної компетентності педагогів закладів професійної освіти в міжкурсовий період підвищення кваліфікації, проаналізовано попередні дослідження комунікативної компетентності, визначено структуру професійної діяльності фахівця, окреслено та систематизовано загальні професійні та особистісні здатності педагога. Під час роботи над статтею було уточнено сутнісні характеристики і зміст комунікативної компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти. Також запропоновано власне бачення технології розвитку комунікативної компетентності педагогів, подано розроблену практичну програму її розвитку.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетентність, розвиток комунікативної компетентності, технологія розвитку комунікативної компетентності.

Постановка проблеми Професійна діяльність педагога, зокрема в сучасних умовах, вимагає конкретних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок. На цій основі з'являються нові професійні потреби, інтереси, виявляються здібності. Так само виникають внутрішні умови для розвитку самої діяльності, котра наповнюється новим змістом і формами. Результатом професійності педагога в цей момент стає педагогічна комунікація. Саме на основі правильно розвиненої комунікативної компетентності, професійних звичок і переконань буде успішною і відповідна професійна діяльність педагога, спрямована на зміну і перетворення соціальної дійсності, задоволення професійних інтересів щодо ефективної діяльності в освітніх закладах. Проте розвиток комунікативних компетентностей педагогів, на жаль, не завжди ефективно відбувається у міжкурсовий період підвищення кваліфікації. Причину такої негативної тенденції вбачаємо в нерозумінні фахівцями закладів професійної освіти суті практичних аспектів означеного процесу.

Наразі розвиток комунікативної компетентності педагога перебуває в полі зору зарубіжних і вітчизняних дослідників. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розвитку вміння педагогів професійно спілкуватись, багато питань цієї проблеми ще не набуло належного обґрунтування й однозначного вирішення. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із низьким рівнем комунікативної компетентності педагогів закладів професійної освіти. Актуальність дослідження посилюється також суперечністю, пов'язаною з невідповідністю вимог суспільства до компетентної у питаннях спілкування особистості та часто низьким рівнем комунікативної підготовки педагогів у період таких кардинальних змін в освіті, як нині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Досліджуючи питання комунікативної компетентності, враховуємо напрацювання Л. Буєвої, яка обґрунтовує точку зору, що «спілкування, як і діяльність, необхідна і всезагальна умова формування і розвитку як суспільства, так і особистості», і М. Кагана, який розглядає спілкування як один із видів людської діяльності, що має необхідну структуру й атрибути.

Аналізуючи дослідження і публікації стосовно особливостей професійної діяльності педагога в сучасному суспільстві, варто відзначити науковий внесок таких науковців, як Ю. Вавилов, В. Ковальчук, Е. Климов, В. Ковальов, В. Мірошніченко, І. Палишкова та ін.

Питання розвитку комунікативної компетентності широко розроблялось науковцями, серед яких О. Беляєв, А. Богуш, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, Є. Голобородько, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, І. Зимня, В. Кан-Калик, А. Капська, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, Л. Петровська, С. Савіньон, О. Савченко, Г. Сагач, О. Скворцова та ін. [1]. Утім у зв'язку зі стрімко змінюваними вимогами до рівня професійності педагогів пошуки в напрямі розвитку комунікативної компетентності педагогів закладів освіти не припиняються і відзначаються стійкою актуальністю.

Наведені проблемні позиції висвітлені і значній кількості наукових праць та досліджень науковців з окресленої проблематики. Варто згадати праці В. Андросюка, Д. Александрова, О. Бандурки, Н. Бахаревої, В. Васильєва, А. Дулова, Ю. Ємельянова, М. Єнікєєва, Л. Казміренко, Л. Карамушки, М. Костицького, М. Кравицького, Р. Кричевського, Н. Лигун, В. Лукашевича, Н. Милорадової, І. Охріменка, О. Столяренка, Р. Шакурова та інших учених. Проте досі не проаналізовано комунікативну компетентність як результат підвищення кваліфікації педагогів у міжтестастійний період. Не спостерігається і у напрацюваннях науковців із порівняння комунікативної компетентності викладачів та майстрів виробничого навчання, досвідчених та «молодих» педагогів.

Виникають суперечності, які охоплюють сукупність педагогічних умов, що не дозволяють здійснювати педагогічно доцільний взаємозв'язок між змістом, методами, формами оволодіння комунікативною компетентністю і рівнем розвитку її у педагогічних працівників.

Формулювання мети статті Метою статті визначаємо висвітлення практичних аспектів розвитку комунікативної компетентності педагогів закладів професійної освіти в міжкурсовий період підвищення кваліфікації шляхом упровадження власної технології її розвитку, визначивши сутність і зміст комунікативної компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Особливе місце у формуванні професійного педагогічного спілкування посідає мовлення педагога, яке має бути ясным, образним, докладним і водночас конкретним та змістовним [2].

Науковці вважають, що комунікативна компетентність – це явище, яке співвідноситься зі знаннями, вміннями та навичками, які виконують важливу роль у формуванні особистості [3].

Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі є різні підходи до визначення структурних елементів комунікативної компетентності. З позиції наукового використання найбільший інтерес, переконані, викликає практичний аспект розвитку комунікативної компетентності педагога як основи ефективної організації освітнього процесу в закладах професійної освіти.

Доцільно визначити та проаналізувати компонентний склад комунікативної компетентності педагогів. Погоджуємося з ученими, що професійна комунікативна компетентність має складноорганізовану структуру, детерміновану специфікою певної професії [4].

Як вважає Г. Андрєєва, якщо структуру комунікативної компетентності розглядати через призму психологічної структури спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти, то її можна вважати складовою спілкування. Тоді комунікативний процес варто розуміти як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відносин між партнерами». За словами М. Виноградського, комунікативна компетентність складається з знання правил спілкування, мовленнєвих засобів, етикетних формул. Проте Н. Гез у своїх дослідженнях дотримується думки, що важливим є також такий компонент, як уміння співвідносити мовні засоби із завданнями, умовами спілкування і розуміння стосунків між комунікантами. А от О. Аршавська, вивчаючи це питання, її основними структурними компонентами виділяє саме мовну і соціальну компетенції, які є складовими структури будь-якої діяльності [5].

Згідно з поглядами С. Савіньон, структуру комунікативної компетентності утворюють такі компетенції, як: граматична (граматичний рівень речення), соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивна (вміння продукувати

текст) і стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок). Особливу увагу дослідниця акцентує на останній, що має компенсувати часткові знання мови у процесі професійної діяльності [6].

Зауважимо, що деякі науковці до складових комунікативної компетентності відносять:

- здатність успішно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища;
- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, засновану на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- адекватну орієнтацію людини у самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, ситуації;
- готовність й уміння будувати контакти з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Підтримуючи думку Д. Ізаренкова, який вважає, що більшість учених описують компетенції як самодостатні явища, незважаючи на те, що мають виявити компоненти, базисні складові комунікативної компетентності, вважаємо доцільним запропоновані ним три компетенції, які становлять її модель, а саме: мовну (вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання), предметну (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує набуття знань про той фрагмент світу, який є предметом мовлення) і прагматичну (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування) [7].

Ми схилиємося до думки науковців, які вважають основними структурними компонентами комунікативної компетентності мовну, мовленнєву та соціолінгвістичну компетенції. Зупинимось детальніше на їх характеристичі.

Мовна компетенція визначається як певна система знань і сформовані на цій основі мовні вміння, а саме: фонетичні, орфоепічні, морфемні, лексичні, синтаксичні. До її основних характеристик відносимо мовленнєві задатки, знання мови, реалізацію мови у мовленні. Загальновідомо, що передавання будь-якої інформації можливе лише за допомогою знаків та знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальний рівні комунікативної компетентності. Вербальна комунікація застосовує як знакову систему людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що охоплює два принципи: лексичний та синтаксичний.

Мовленнєва компетенція охоплює певні знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови, про особливості усного й писемного мовлення, його діалогічну та монологічну форми та є одним із компонентів професійної готовності, реалізації професійного потенціалу педагога навчального закладу. Розвинені мовленнєві вміння, за твердженням учених, є показником педагогічної культури і педагогічної майстерності фахівця. Звичайно, формування професійно значущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників.

Соціолінгвістична компетенція є інтегративним утворенням, оскільки акумулює знання та вміння, необхідні для соціального аспекту використання мови. Усе це загалом характеризує відносну стабільність, традиційність і посилене збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь. Маємо розуміти, що визначені її компоненти не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність та складність дефініції, що розглядається, а також допомагають більш повному його розумінню й глумаченню.

Варто вказати й іншу класифікацію складових комунікативної компетентності, яку

запропонував М. Аргайл. Учений вирізняє такі компоненти проблеми, що описано вище [8]:

- соціальну сенситивність (точність міжособистісного сприйняття);
 - основні навички взаємодії;
 - навички схвалення і винагороди, які характерні для всіх соціальних ситуацій (тобто вміння надавати позитивний зворотний зв'язок партнерам у спілкуванні);
 - рівновагу, спокій, гармонію як антитезу соціальної тривожності.
- Аналіз досліджень процесу спілкування у працях В. Ляудіса, А. Матюшкіної, А. Пономарьової демонструє існування двох типів діяльності і, відповідно, двох типів завдань:
- творчі (продуктивні). Ситуація, яка потребує виходу за межі стереотипів, установок, ролей, що склалися, завжди передбачає продуктивне спілкування;
 - рутинні (репродуктивні). Репродуктивне, або стандартизоване, спілкування передбачає взаємодію «за стандартом», «за сценарієм».

Розрізняють також зовнішнє, поведінкове, оперативно-технічне та індивідуально-значеннєве спілкування, виокремлюють конвенційне, примітивне, маніпулятивне, стандартизоване, ігрове, ділове і духовне спілкування [9].

Вторинними складовими спілкування є такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Науковцями прийнято називати їх варіативними. Розуміємо, що варіативність пов'язана з характеристиками самих складових – партнерів у спілкуванні, ситуацій, цілей спілкування. Тому компетентність у спілкуванні педагога передбачає розвиток умінь адекватного самооцінювання, орієнтації спеціаліста як у самому собі – власному психологічному потенціалі, так і в освітній ситуації.

Розуміємо, що лише той педагог має змогу ефективно спілкуватися та комунікувати, який матиме спрямованість, а саме безпосередню направленість, насамперед, на позитивні якості у здобувачеві освіти, що сприяє розкриттю особистісного потенціалу останніх під час комунікативної взаємодії. Акцент, зокрема, робиться на пізнавальних процесах у структурі комунікативної компетентності. Таким чином, можна сказати, що комунікативна компетентність педагога охоплює не тільки його особистісні властивості, але й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну (афективну) сферу.

До складових комунікативної компетентності належать і вміння усвідомлювати та долати комунікативні бар'єри, які можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування внаслідок різних поглядів, бачень (соціальних, політичних, релігійних, фахових). Бар'єри у комунікації можуть мати і психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості педагогів та учнів, їхні сформовані відносини: від дружби до ворожості у стосунках один до одного.

Розуміємо, що, якщо передавання будь-якої інформації можливе лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем, то варто звернути увагу на вербальну та невербальну форми комунікації, які використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виокремити вербальний і невербальний рівні комунікативної складової компетентності у спілкуванні. Вербальна комунікація використовує як знакову систему мовлення, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що включає два принципи: лексичний і синтаксичний [10]. Сукупність визначених заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовного впливу, отримала назву «переконувальної комунікації», на основі якої розроблена так звана експериментальна риторика – мистецтво переконання за допомогою промови. Якщо говорити про невербальну комунікацію, то вона включає три знакові системи: оптико-кінетичну (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичну (система вокалізації – якість голосу, діапазон, тональність) й екстралінгвістичну (включення в промову пауз, інших вкраплень, темп; організація простору і часу комунікативного процесу; візуальний контакт: частота обміну поглядами, тривалість, зміна статичної і динамічної погляду, його уникання тощо) [4].

Оскільки комунікація розглядається як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування, обміну інформацією в різноманітних процесах спілкування, то логічним є припущення, що процес комунікації передбачає й певну маніпуляцію мовними засобами задля ефективного передавання інформації.

Інтерпретували дані та проаналізували результати дослідження щодо розвитку комунікативної компетентності педагогів на прикладі вибраних для дослідження закладів професійної освіти, ми визначили, що респонденти володіють середнім рівнем комунікативної толерантності.

При цьому рівень комунікативної толерантності викладачів трохи нижчий, ніж у майстрів виробничого навчання. Показники представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Показники рівнів сформованості комунікативної толерантності у спілкуванні серед педагогів під час експерименту

Респонденти	Викладачі	Майстри виробничого навчання
Показники	32 бали (вищий показник)	41 бал (нижчий показник)

Графічно ці показники зображено на рис. 1.

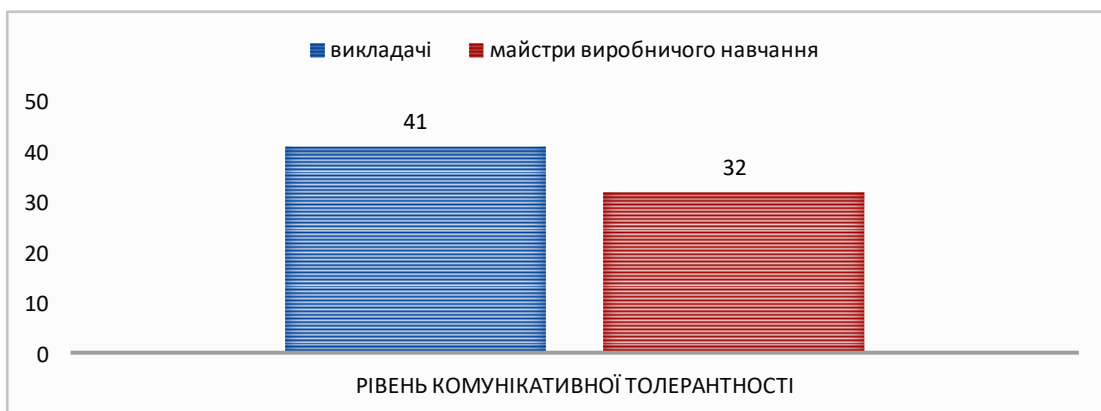


Рис. 1. Показники рівнів комунікативної толерантності

Зауважимо, що чим вищі показники за методикою, тим менший показник комунікативної компетентності. Тобто викладачі менш терпимі до учнів та студентів, часто використовують себе як еталон, не приймають особистісного дискомфорту під час спілкування порівняно з майстрами виробничого навчання. Проте результати діагностування перебувають у межах норми, що свідчить про допустимі показники толерантності педагогів для успішної комунікації.

Визначено, що педагогічним працівникам, які працюють у закладах професійної освіти, притаманні переважно середній та високий рівні означених властивостей. Відсоткові показники можемо переглянути на рис. 2.

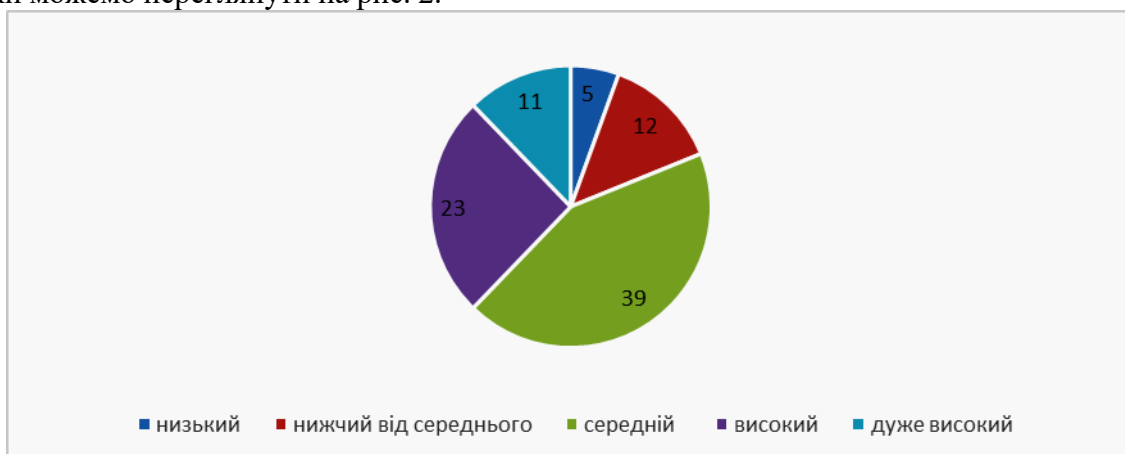


Рис. 2. Показники комунікативних здібностей педагогів

Результати відповідей різняться за підвидами професійної діяльності педагогічних працівників. Так, кожній вказаній нижче групі респондентів властивий певний рівень розвитку комунікативної компетентності. Результати отриманих даних щодо рівнів розвитку комунікативної компетентності у відсотках залежно від підвидів діяльності педагогічних працівників коледжів спостерігаємо в табл. 2.

Таблиця 2

Група респондентів	Рівні сформованості комунікативної компетентності		
	високий	середній	низький
Викладачі спецдисциплін	71%	18%	11%
Викладачі дисциплін загальноосвітнього курсу	34%	64%	22%
Майстри виробничого навчання	17%	45%	38%
Інші педагогічні працівники	39%	48%	23%

Показники розвитку комунікативної компетентності в респондентів за спеціалізацією спостерігаємо на рис. 3

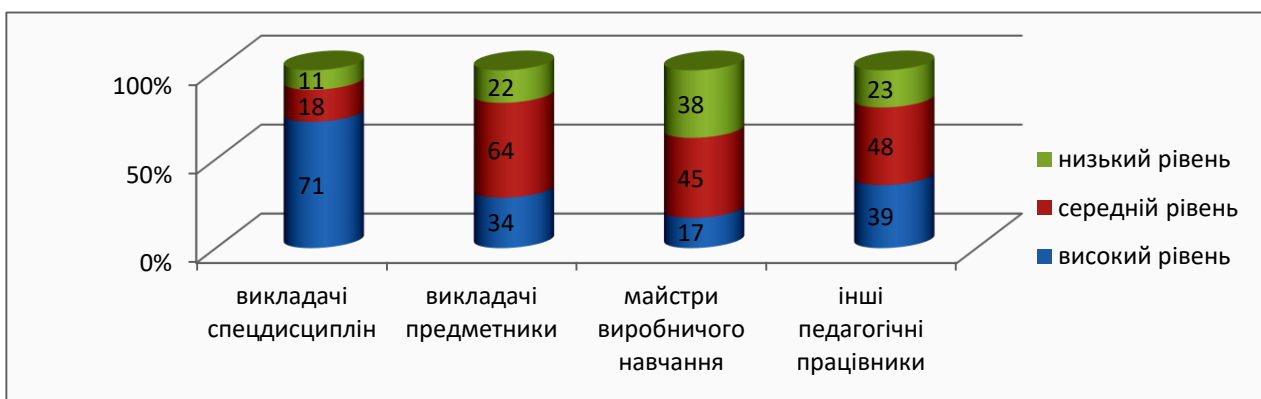


Рис. 3. Показники розвитку комунікативної компетентності у педагогів залежно від спеціалізації

Із метою практичного розвитку комунікативної компетентності педагогів було розроблено технологію розвитку комунікативної компетентності, що має формат програми воркшопів за чотирма практичними платформами.

Зауважимо, що, починаючи з 50-х рр. ХХ ст., у Німеччині в галузі освіти дорослих розпочалися експериментальні кроки з питань упровадження нових форм, методів, технологій навчання. Така технологія стала вкрай популярною, її використовували для різноманітних цілей і навчальних програм.

У літературних джерелах поняття «воркшоп» розуміється як робоча майстерня, що вказує на те, що всі його учасники є активними і самостійними. Ведучий (викладач, експерт, фасилітатор, керівник тощо) воркшопу лише допомагає учасникам визначити мету і завдання високопродуктивної майстерні, допомагає дібрати індивідуальні методи та прийоми для активного взаємного дослідження. Основними відмінностями воркшопу від інших освітніх технологій науковці вважають високу інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, їх актуальний досвід й особистісні зміни.

Фахівець у сфері організації воркшопів, тренінгів, групової динаміки в цілому К. Фопель визначає воркшоп як інтенсивний навчальний захід, під час якого учасники навчаються насамперед завдяки власній активній роботі [12].

Програма практичних воркшопів для педагогічних працівників «Розвиток комунікативної компетентності педагогів» охоплює 4 заняття за 4 практичними платформами.

Перший етап – Практична платформа розвитку впевненості в собі. Воркшоп «Як стати впевненим і почати радіти життю». Мета етапу: емоційне об'єднання учасників групи,

корегування самооцінки, розвиток упевненості у педагогів як одного з компонентів комунікативної компетентності. Підвищення особистої значущості, самоповаги. Основний зміст воркшопу утворюють психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток впевненості, асертивності, викладення інформаційного матеріалу щодо актуальності розвитку комунікативної компетентності педагогів.

Другий етап – Практична платформа розвитку комунікативної компетенції. Воркшоп «Розвиток комунікативних якостей педагога як ефективних компонентів комунікативної компетентності». Мета етапу: активізація процесу розвитку комунікативних умінь, підвищення мотивації до самовиховання і саморозвитку, самопізнання.

Третій етап – Практична платформа вдосконалення ціннісних орієнтацій. Воркшоп «Вплив ціннісних орієнтацій педагога на становлення особистості студента». Мета етапу: підвищення саморозуміння в цілях закріплення самооцінки і актуалізації особистісних ресурсів. Вправи закріплювального характеру щодо вдосконалення ціннісних орієнтацій педагогів.

Четвертий етап – Практична платформа роботи з конфліктністю та налагодження сприятливих відносин. Воркшоп «Конфлікт у професійній діяльності педагога». Мета етапу: робота з конфліктністю, зменшення комунікативних бар'єрів, вироблення стратегій виходу з конфліктних ситуацій (рис. 4).



Рис. 4. Структура технології розвитку комунікативної компетентності педагогів

Основна ідея воркшопів – розвивати комунікативні вміння педагогів.

Кожне заняття складається з різних видів групової активності: активізувальних вправ, інформаційного блоку, корекційного блоку, рекомендаційного блоку, рефлексивного блоку (фідбеку). Виконання вправ, програвання ігор, розв'язання проблемних комунікативних ситуацій супроводжується обговоренням набутого досвіду отриманих комунікативних знань і умінь педагогічного та міжособистісного спілкування у групі досліджуваних, що сприяло усвідомленню, засвоєнню й інтеграції досвіду взаємодії.

Окремі етапи й блоки впродовж воркшопів дублюються з метою закріплення тих чи інших комунікативних навичок та умінь.

На основі запропонованих інтерактивних вправ та ігор розроблено структуру заняття, а саме: визначено його мету і зміст, вид активності і рекомендовані психологічні засоби оптимізації розвитку комунікативної компетентності педагогів (табл. 3).

Програма воркшопу – своєрідна технологія розвитку професійної компетентності педагога, яку в кожному конкретному випадку можна реалізувати по-своєму, виходячи з конкретних цілей. Під час воркшопу відбувається не тільки вплив з боку тренера, але й взаємний вплив з боку учасників. Під час вибору тієї чи іншої вправи фасилітатор орієнтується на кінцевий результат її проведення: зміну стану групи загалом; зміну стану кожного з учасників групи. На початку та в кінці кожного воркшопу проводяться практичні вправи, які допомагають учасникам заходу зняти втому, створити умови емоційної розрядки.

Таблиця 3

**Зміст і структура програми воркшопів
 «Розвиток комунікативної компетентності педагогів»**

№	Платформа	Назва воркшопу	Основні завдання
1.	Практична платформа розвитку впевненості в собі	Воркшоп «Як стати впевненим і почати радіти життю»	Зняття напруження, налагодження контакту, створення психологічного клімату довіри та згуртованості. Взаємна репрезентація учасників, знайомство із тренером. Знайомство з людьми, колом їхніх інтересів. Вироблення вмій та навичок роботи в психологічній групі. Діагностика впевненості в собі, вміння виступати перед аудиторією. Закріплення психологічної атмосфери і активності, практичний розвиток впевненості в собі, підвищення самооцінки.
2.	Практична платформа розвитку комунікативної компетенції	Воркшоп «Розвиток комунікативних якостей педагога як ефективних компонентів комунікативної компетентності»	Розвиток комунікативних умій та навичок, уміння приймати групові рішення. Відпрацювання нових засобів компетентного спілкування. Розвиток комунікативних навичок у спілкуванні, аналіз себе в проблемних педагогічних ситуаціях спілкування; пізнання ефективних засобів невербального спілкування; закріплення навичок рефлексії. Відпрацювання індивідуальних стратегій тактики спілкування. Використовуються методики експрес-діагностики, ігрові методики, моделювання ситуацій з відігриванням і обговоренням.
3.	Практична платформа формування ціннісних орієнтацій	Воркшоп «Вплив ціннісних орієнтацій педагога на становлення особистості студента»	Формування вміння розуміти свої почуття, цінності. Розширення та поновлення знань про ціннісні орієнтації, вміння обирати правильні цінності. Використання інтерактивних практичних вправ, релаксаційних вправ.
4.	Практична платформа роботи з конфліктністю та налагодження сприятливих відносин	Воркшоп «Конфлікт у професійній діяльності педагога»	Робота з конфліктністю, вироблення індивідуальних способів виходу з конфліктних ситуацій.

Висновки. У статті визначено, що розвиток комунікативної компетентності педагога є проблемним і має важливе значення для педагогічної діяльності в цілому. І хоча воно вже досліджувалося різними науковцями з різних позицій, проте продовжує бути актуальним і на сьогоднішній день. Проаналізовано, що в наукових джерелах сутність і структура комунікативної компетентності педагогів трактується науковцями з різних сторін. Розкрито структуру і складники комунікативної компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти. Проаналізовано різні підходи до визначення структурних елементів їх комунікативної компетентності. Ознайомлено з результатами дослідження комунікативних здібностей педагогів, надано практичну програму з розвитку даної компетентності через застосування воркшопів.

Список використаної літератури

1. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. № 5 (136). С. 59–63.
2. Бірюк Л. Я. Професіографічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. Вип. 1. С. 6–15.
3. Ковальчук В. І. Концепція формування проектної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: збірник наукових праць* / ред. кол.: В. Ф. Орлов (голова). Київ: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2015. Вип. 9. С. 102–122.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: ЛКИ, 2008. 288 с.

5. Виноградський М. Д., Виноградська А. М., Шканова О. М. Управління персоналом: навч. посіб. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 500 с.
6. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособ. для вузов. Москва: Высшая школа, 2003. 332 с.
7. Vazyl L., Klymenko M., Orlov V. Freedom of pedagogical activity: Contradictions and their solutions. (наукометрична база Scopus) *Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Vol. 35. 2019. *Edición Especial*. N. 19. С. 307–331. URL: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24043>
8. Комунікативна діяльність суб'єктів підприємництва: теоретичні і практичні аспекти. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*: зб. матеріалів XV звітної всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 25 березня 2021 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ: ПІТО НАПН України, 2021. С. 26–29.
9. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.
10. Дмитрієва О. І., Докучина Т. О. Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії. *Актуальні питання колекційної освіти*. 2018. Вип. 11. С. 101–110.
11. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / пер. М. Полякова. Москва: Генезис, 2003. 368 с.

PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL WORKERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE INTERCOURSE PERIOD

Mymrenko Olena

Postgraduate Student of the Vocational Education Institute of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Deputy Director for Educational Work of Bila Tserkva College of Service and Design

Introduction. *The development of communicative competence of the teacher is in the field of view of both foreign and Ukrainian researchers, because on the basis of properly developed communicative competence, professional habits and beliefs will be successful and appropriate professional activity of the teacher. However, the development of communicative competencies of teachers, unfortunately, is not always effective in the intercourse period of professional development. The reason for this is, first of all, the inexperience of the specialists of vocational education institutions in the practical aspects of this process.*

The urgency of the problem is confirmed by the existing contradictions associated with the inconsistency of society's requirements for personal communication and often low level of communicative training of teachers in a period of such radical changes in education as now.

Purpose. *The purpose of the article is coverage of practical aspects of the development of communicative competence of teachers of vocational education institutions in the intercourse period of professional development through the introduction of their own technology of its development.*

Methods. *Theoretical – definition and analysis of theoretical study, scientific and methodological literature on theory and management, classification and systematization of theoretical and practical data, comparative analysis, forecasting of possible forms and methods of communicative competence of pedagogical workers of vocational education institutions in the interstation period. Empirical – pedagogical observation of the professional activities of teachers, surveys, testing, individual conversations with teachers, experiment.*

Results. *Interpreting the data and analyzing the results of the study on the development of communicative competence of teachers on the example of selected for the study of vocational education institutions; it has been found that respondents have an average level of communicative tolerance. At the same time, the level of communicative tolerance of teachers is slightly lower than that of masters of industrial training teachers are less tolerant of pupils and students often use themselves as a standard, do not accept personal discomfort during communication, compared to masters of industrial training. It was determined that pedagogical workers working in vocational education institutions are characterized by a medium and high level of these properties.*

Originality. *In order to most practically develop the communicative competence of teachers, it has been developed a technology for the development of communicative competence of teachers, which has the format of a workshop program on four practical platforms. The program of practical*

workshops for teachers «Development of communicative competence of teachers» includes 4 classes on 4 practical platforms. The main idea of the workshops is to develop the communication skills of teachers. Based on the proposed interactive exercises and games, the structure of the lesson is developed, namely: the purpose and content of the lesson, the type of activity and the recommended psychological means of optimizing the development of communicative competence of teachers are determined.

Conclusion. *The article identifies the issues and importance of communicative competence of teachers of vocational education institutions. The structure of communicative competence of teachers is analyzed; the structure and components of communicative competence of pedagogical workers are revealed. Different approaches to determining the structural elements of their communicative competence were analyzed, a practical program for the development of communication skills through the use of workshops was provided.*

Keywords: *competence, communicative competence, development of communicative competence, technology of development of communicative competence.*

References

1. Maksymova O. O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoї shkoly [Communicative competence of a primary school teacher]. *Youth and the market: a monthly scientific and pedagogical journal*, 5, (236), 59-63. [in Ukrainian]
2. Biriuk L. Ya. (2015). Profesiografichni pidkhid do formuvannya komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Professional approach to the formation of communicative competence of the future primary school teacher]. *Psychological and pedagogical foundations of humanization of the educational process in school and university*, (1), 6-15. [in Ukrainian]
3. Kovalchuk V. I. (2015). Kontseptsiiia formuvannya proektnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The concept of forming project competence of students of secondary schools]. *Art education: content, technologies, management: a collection of scientific papers*, (9), 102-122. [in Ukrainian]
4. Issers O. S. (2008). *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi* [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Moskva: LKI. [Russian]
5. Vynohradskij M. D., Vinogradskaja A. M., Shkanova O. M. (2009). *Upravlinnia personalom : navch. posibnyk dlia vysch. navch. zakl.* [Personnel Management: Navch. a colleague for whiskers. navch. prl.]. (2nd view.). Kyiv: Center for Educational Literature. [in Ukrainian]
6. Shhukin A. N. (2003). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moskva: Higher school. [Russian]
7. Bazyl L, Klymenko M., Orlov V. (2019) Freedom of pedagogical activity: Contradictions and their solutions. *Edición Especial*, 19, 307-331. URL: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24043> [in English]
8. Radkevych V. O. (Ed.). Komunikatyvna diialnist subiektiv pidpriemnytstva: teoretychni i praktychni aspekty [Communicative activity of business entities: theoretical and practical aspects]. *Proceedings of the conference. «Scientific and methodological support of vocational education and training»: a collection of materials of the XV reporting All-Ukrainian scientific-practical conference.* (pp. 26-29). March 25, 2021, Kyiv, Ukraine: IPTO NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]
9. Fedorenko Yu. S. (2002). Komunikatyvna kompetentsiia iak najvazhlyvishyj element uspishnoho spilkuvannya [Communicative competence as the most important element of successful communication]. *Native school*, (1), 63-65. [in Ukrainian]
10. Dmitriieva O. I., Dokuchyna T. O. (2018). Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti korektsijnykh pedahohiv zasobamy treninhu komandnoi vzaiemodii [Development of communicative competence of correctional teachers by means of team interaction training]. *Actual issues of collection education*, (11), 101-110. [in Ukrainian]
11. Fopel K. (2003). Effektivnyj vorkshop [Effective workshop]. *Dynamic learning.* (Translation. M. Polyakova). Moskva: Genezis. [Russian]

Отримано редакцією 22.04.2021 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 378.145

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-124-131

РЕТРОСПЕКТИВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Курок Віра Панасівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: virakurok@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1474-3879

Хоруженко Тетяна Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: horujenkota@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-8493-0242

У статті схарактеризовано організаційно-методичні засади практичної підготовки майбутніх учителів у Глухівському учительському інституті наприкінці XIX – на початку XX століть. Встановлено терміни проходження практики, розкрито її мету, завдання та зміст. Окреслено сутність навчальної та методичної підготовки студентів-практикантів до проведення чергових та звітних уроків; виявлено особливості залучення науково-педагогічних працівників інституту, учителів міських училищ та директора інституту до керівництва практичними заняттями вихованців в училищі; висвітлено порядок обговорення проведених уроків на спеціально організованих конференціях.

Ключові слова: *Глухівський учительський інститут, підготовка вчителів, організація педагогічної практики, практична підготовка, майбутні вчителі.*

Постановка проблеми. Педагогічна практика здобувачів вищої освіти завжди посідала вагоме місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів. Адже вона є комплексним процесом, в якому студенти залучені до виконання тих видів діяльності, які визначаються їхньою майбутньою професією. Саме під час проходження практики здобувачі вищої освіти мають змогу реалізувати набуті у ЗВО професійні знання, сформовані навички та вміння, пройти початковий етап професійної адаптації – входження в професію, усвідомити соціальну роль учителя, зробити висновки щодо правильного вибору професії. У комплексі з теоретичним навчанням практична діяльність студентів створює умови для визначення напрямів і перспектив їх подальшого професійного зростання, здійснення адекватного професійного самооцінювання, розвитку особистості майбутнього педагога.

Звертаючись до історичних реалій підготовки вчителів у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, можемо констатувати, що питання їх практичної підготовки в Глухівському учительському інституті наприкінці XIX – на початку XX століть залишаються невисвітленими. Зокрема, потребують чіткого визначення передусім організаційні засади практичної підготовки майбутніх фахівців, встановлення мети, завдань та змісту проходження педагогічної практики студентів; з'ясування сутності навчальної та методичної підготовки студентів-практикантів до проведення уроків та особливості залучення

науково-педагогічних працівників до керівництва практичними заняттями майбутніх учителів. Особливий інтерес викликає організація захисту проведених студентами уроків та педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему визначення місця й ролі педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутніх учителів висвітлено в працях відомих педагогів, філософів, громадських діячів: Ю. Бабанського, І. Гербарта, М. Демкова, А. Дістерверга, М. Корфа, Т. Лубенця, С. Миропольського, О. Острогорського, М. Пирогова, С. Русової, К. Ушинського. Генеза становлення та розвитку практичної підготовки майбутніх учителів розкрита в наукових публікаціях та опосередковано відображена в дисертаціях і монографічних виданнях багатьох науковців: І. Важинського, В. Губаря, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Ескіна, М. Євтуха, Л. Задорожної, Г. Захаревича, Д. Коржова, М. Кушкова, М. Левченко, Є. Луценка, В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина, В. Підгурської, О. Савченко, Т. Стоян, Л. Хомич, Ю. Чирви, М. Ярмаченка та інших. Водночас історичні аспекти становлення практичної підготовки вчителів у Глухівському учительському інституті на зламі ХІХ – ХХ століть ще не були предметом спеціальних наукових досліджень.

Формулювання мети статті. Мета статті – з'ясувати організаційно-методичні засади практичної підготовки майбутніх учителів у Глухівському учительському інституті наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть. Завдання статті полягають у встановленні термінів проходження практики, розкритті її мети, завдань та змісту; з'ясуванні сутності навчальної та методичної підготовки студентів-практикантів до проведення чергових та звітних уроків; виявленні організаційних особливостей залучення науково-педагогічних працівників інституту, учителів міських училищ та директора до керівництва практичними заняттями вихованців в училищі; висвітленні порядку обговорення проведених уроків на спеціально організованих для цього конференціях.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка є невід'ємною частиною освітньої спільноти України, що, з одного боку, вирізняється більш ніж столітніми педагогічними традиціями підготовки високопрофесійних фахівців, а з іншого – відповідає всім вимогам закладів освіти європейського зразка, забезпечуючи ґрунтовну підготовку своїх випускників.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття Глухівський учительський інститут – заклад із трирічним терміном навчання, який готував учителів для міських училищ Київського навчального округу. Він був заснований 21 вересня 1874 року, а урочисто відкритий – 25 жовтня цього ж року. Слід відзначити, що протягом перших 35 років свого існування Глухівський учительський інститут був єдиним закладом вищої педагогічної освіти у Київському навчальному окрузі. Другий учительський інститут у цьому окрузі був відкритий у м. Києві лише 1 липня 1909 року [5, с. 5].

Кількість здобувачів вищої педагогічної освіти в Глухівському учительському інституті постійно зростала. Станом на 1 січня 1892 року в ньому навчалися 53 вихованці: 23 – в першому класі, 18 – у другому і 12 – в третьому [1, с. 8], а на 1 січня 1911 року кількість студентів зросла вже до 79 осіб. Принагідно зауважимо, що з початку свого становлення Глухівський учительський інститут готував фахівців для закладів освіти передусім сільської місцевості, а тому переважна більшість студентів (92,7 %) за соціальним статусом належала до «нижчих класов» міських і сільських мешканців, у середовищі яких після закінчення інституту проходила їхня педагогічна діяльність [5, с. 20].

Щодо віку студентів, то він не обмежувався. У Глухівському учительському інституті наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть здобували педагогічну освіту студенти різного віку – від 20-ти до 29-ти років. Це було пов'язано з тим, що в інститут вступали переважно колишні народні вчителі, які отримали вчительське звання після закінчення повних курсів учительських семінарій, церковно-учительських шкіл, педагогічних курсів або ж за результатами спеціальних випробувань. Багато з них до вступу в інститут уже декілька років працювали вчителями в початкових училищах.

Особливо зріс відсоток таких осіб із 1907 р., коли вийшло розпорядження Міністерства народної освіти, в якому зазначалося, що під час вступу до інституту перевагу слід віддавати тим абітурієнтам, які не тільки витримали конкурсні випробування, але й мають освіту вчителя початкового училища та пропрацювали на відповідній посаді не менше двох років. У 1910 р. 81,1 % вступників Глухівського учительського інституту мали педагогічну освіту і працювали вчителями початкових училищ: 48,8 % осіб здобули освіту в учительських семінаріях, 4,7 % – у церковно-учительських школах, 30,2 % – на педагогічних курсах, а 16,3 % осіб здобули звання вчителя початкового училища за результатами спеціальних випробувань [5, с. 21].

Педагогічна практика посідала чільне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів у Глухівському учительському інституті наприкінці XIX – на початку XX століть. Із метою забезпечення якісної практичної підготовки вихованців у 1876 р. при інституті було відкрито зразкове двокласне міське училище. Воно розташовувалося біля інституту у двох найманих приміщеннях: в одному розміщалися чотири старші групи, а в іншому – дві молодші. Як зазначається у звіті попечителя за 1891 р., ці приміщення та двір не відповідали потребам освітнього закладу, адже вони були затісними, що не дозволяло збільшити кількість учнів училища та унеможливило якісне проведення занять із деяких дисциплін, зокрема співів та гімнастики [1, с. 4]. Водночас було констатовано, що більш зручної будівлі в місті поблизу інституту не було. Система викладання в училищі була класна. З року в рік кількість учнів училища збільшувалася. Станом на 1 січня 1893 р. в училищі навчалось 86 учнів, а на 1 січня 1908 р. – вже 103 особи.

На проходження педагогічної практики направлялися вихованці Глухівського учительського інституту старшої групи, третього класу навчання. Практичні заняття вихованців випускного класу мали на меті «приобретение последними достаточных навыков и умения в преподавании» [5, с. 23]. Практика тривала протягом усього навчального року і була безвідривною, тобто передбачала поєднання практичної діяльності вихованців із освітнім процесом в інституті. Така організація практичної підготовки здобувачів освіти вимагала щоденного відвідування майбутніми вчителями трьох уроків у міському училищі, які проводилися вчителями училища або практикантами.

Для забезпечення результативного проходження педагогічної практики, надання можливості кожному практикантові бути присутнім на зразкових уроках учителів міського училища як у першому, так і в другому класах, забезпечення самостійного проведення студентами уроків у кожному із цих класів з усіх предметів училищного курсу вихованці третього класу були розподілені на дві групи, однакові за кількістю осіб. Студенти, які входили до складу груп, займалися почергово по три дні на тиждень у першому й другому класах, змінюючи ці дні між собою щотижня. Також чергуванню підлягали і уроки в окремі дні тижня, і навчальні предмети. Такий розподіл студентів-практикантів за класами училища, чергування за предметами та уроками забезпечували можливість «давать равномерное и соответствующее курсу каждого предмета число практических уроков» [4, с. 21] та залучати вихованців до освітнього процесу міського училища так, що після завершення навчання в інституті вони були достатньою мірою ознайомлені зі змістом та методикою викладання всіх навчальних предметів у всіх групах училища.

Із метою забезпечення успішного проходження практики в міському училищі та ефективного викладання навчальних предметів вихованці ділилися на дві групи не тільки за кількістю осіб, але і «приблизительно по умственным силам и педагогическим способностям их» [4, с. 21]. Із числа практикантів випускного класу двоє почергово призначалися черговими по училищу і вважалися помічниками вчителів. На них покладалися обов'язки слідкувати за поведінкою учнів та загальною дисципліною в училищі, а у разі її порушення практиканти несли за це особисту відповідальність.

За такої організації практики кожен вихованець мав можливість провести щотижня по одному уроку в першому та другому класах училища. Студенти-практиканти проводили практичні уроки щодня впродовж трьох перших уроків у присутності і під наглядом учителя

відповідного класу училища. При цьому кожен урок давався черговим вихованцем, а інші вихованці з його групи повинні бути присутніми на уроці практиканта, спостерігати за перебігом уроку, вести відповідні протокольні записи, роблячи помітки про хід заняття та фіксуєючи зауваження, помічені на уроці.

На вчителів міського училища був покладений обов'язок складати розклад проведення практичних уроків на два тижні вперед, розподіляти між практикантами навчальні предмети, визначати теми залікових уроків та класи, в яких планувалося проводити заняття. Проведенню уроків передувала ретельна методична підготовка студентів-практикантів. Отримавши від учителя міського училища та від викладача інституту всі необхідні методичні вказівки, кожен вихованець мав розробити поширений план-конспект уроку у вигляді послідовних питань, які він планував висвітлити на уроці, зазначивши очікувані відповіді учнів, а також дидактичне забезпечення до уроку. Докладний конспект кожного уроку подавався на розгляд учителю училища, і тільки після ретельного аналізу та виправлення він уважався задовільним, а вихованець отримував дозвіл на проведення уроку.

На думку попечителя, такий порядок організації практики забезпечував «гарантію успішності обучения в училище» [4, с. 21], надаючи вихованцям інституту можливості для ґрунтовної підготовки до проведення практичних уроків. Адже, маючи значний термін для підготовки до уроків (фактично два тижні), кожен вихованець «при усердии к делу и руководстве преподавателей» [4, с. 22] мав можливість належним чином опрацювати навчальний матеріал за темою уроку, уважно ознайомитися зі змістом відповідних підручників та з необхідними для уроку наочними посібниками.

Слід відзначити, що протягом перших років організації педагогічної практики підготовкою вихованців до проведення як чергових, так і звітних уроків керували виключно вчителі училища, які витрачали на це багато часу після проведення основних занять, передусім увечері, а тому «обыкновенно немало страдали от практики воспитанников» [4, с. 21], оскільки тільки на них «ложился весь тяжелый труд подготовки воспитанников к очередным практическим урокам» [4, с. 21]. Ця проблема була помічена попечителем, який у звіті за 1906 р. зазначав, що у майбутньому бажано залучати викладачів інституту до активної участі в керівництві практичними заняттями вихованців, узявши за зразок порядок, прийнятий у Московському навчальному окрузі. Беручи до уваги рекомендації попечителя, з метою зменшення навантаження на вчителів училища керівництвом інституту в 1907 р. були внесені деякі зміни до програми проходження педагогічної практики.

Зокрема, кожен практикант, завчасно розробивши конспекти уроків, мав подати їх для перевірки не менш ніж за три дні до проведення уроку спочатку викладачам відповідних предметів в інституті, які, виправивши та затвердивши представлений конспект, віддавали його вихованцю не пізніше ніж за день до дати проведення уроку. Після затвердження у викладача конспект передавався для ознайомлення вчителям міського училища, які допускали студентів до проведення практичних уроків. Тих практикантів, які не подали розроблений план-конспект заняття до визначеного терміну або ж отримали незадовільну оцінку за його розроблення, не тільки позбавляли права проведення уроку, а й піддавали стягненню, ступінь якого в кожному окремому випадку визначався на розсуд педагогічної ради.

Крім того, до 1907 р. викладачі інституту не відвідували чергових практичних уроків вихованців інституту в класах міського училища, обмежуючись відвідуванням тільки так званих звітних уроків, які потім аналізувалися на конференціях у присутності директора, викладачів відповідних предметів, учителів міського училища і вихованців старшого класу. З 1907 р. викладачів інституту зобов'язали бути присутніми на всіх уроках вихованців старшого класу – як чергових, так і звітних, стежити за ходом уроку, керувати навчально-методичною діяльністю студентів, уносити необхідні корективи тощо.

У період із 10 вересня по 10 жовтня практика була пасивною. У цей час усі вихованці випускного класу відвідували щодня уроки вчителів міського училища, «присматриваясь на них, как на образцах, к ведению дела, чтобы потом и самим, приступив к практическим занятиям преподавания, пользоваться таким наглядным примером» [4, с. 20]. Під час таких

відвідувань студенти-практиканти ознайомлювалися з організацією навчально-виховної роботи в училищі, зі змістом навчальних предметів та методами їх викладання; вивчали систему роботи вчителів-предметників, засвоювали методичні особливості проведення занять із різних навчальних предметів, аналізували навчальні посібники, набували початкових умінь загального педагогічного аналізу уроку, спілкувалися з учнями тощо.

Спостереження, зроблені вихованцями під час відвідування занять учителів-предметників, відображалися ними у вигляді коротких записів, у яких поруч із конспектуванням змісту прослуханих уроків відзначали труднощі, які виникали в учителів міського училища в процесі проведення навчальних занять, методи та засоби подолання їх, заходи виховного впливу на учнів, які були застосовані вчителем, а також решта спостережень, що «подало вихованцям поведінку к какому-либo недоумению и нуждалось в разъяснении» [5, с. 23]. Такі нотатки були підставою для складання практикантами звітів про відвідані ними уроки в міському училищі, які представлялися на розгляд директорові інституту.

З 11 жовтня практика ставала активною і передбачала проведення чергових уроків, а з листопада – звітних. Чергові практичні уроки вихованців відвідували всі викладачі відповідних предметів в інституті за складеним педагогічною радою розкладом. Розподіл чергових уроків був зроблений таким чином, щоб кожен вихованець мав змогу виявити свої здібності до викладання різних предметів в усіх відділеннях училища: російської мови, арифметики, геометрії, історії, географії, природознавства тощо. Усі чергові уроки проводилися практикантами в присутності викладача інституту, вчителя міського училища з відповідного предмета, декількох студентів-практикантів, а іноді й директора інституту.

Кожен проведений урок аналізувався викладачем інституту в присутності й за участі всіх вихованців випускного класу. Часом такий аналіз відбувався на занятті з відповідного предмета в інституті. Крім того, щотижня, з другої половини жовтня до першого тижня Великого посту, по суботах після вечірнього богослужіння організовувалися конференції для обговорення чергових і звітних уроків, проведених вихованцями 3-го класу інституту. У таких конференціях брали участь директор, один із викладачів інституту, всі учителі міського училища та вихованці випускного класу. Як правило, конференція починалася о 19.00 год. або 20.00 год. і тривала 2–3 години.

Порядок обговорення проведених чергових уроків був такий: один із вихованців зачитував звіт і свої зауваження до чергового уроку однокласника, який, у свою чергу, давав пояснення до зроблених зауважень. Після цього вчитель міського училища, викладач інституту та директор висловлювали свої думки як про урок, так і про звіт. Ці конференції були дієвим засобом професійного становлення майбутніх учителів, адже навчали їх критично ставитися до проведених уроків, здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності, розробляти шляхи подолання труднощів і невдач. «Этими собраниями, имеющими живой интерес как для воспитанников, так и для преподавателей, ...они вводятся мало помалу в роль предстоящей им учительской деятельности» [2, с. 12].

Із 1 листопада студенти-практиканти проводили в міському училищі звітні уроки. Призначали їх по два щотижня відповідно до розкладу занять. Такі уроки відбувалися в присутності директора інституту, викладачів відповідних предметів в інституті, учителів міського училища і всіх вихованців випускного класу, які слухали уроки однокласників, аналізували їх та складали докладні звіти. У підготовці до звітних уроків вихованцям надавалася більша самостійність, ніж до чергових.

Звітні уроки вихованців 3-го класу в міському училищі прирівнювалися до іспиту. Тому вони ретельно записувалися спеціально призначеними для цього вихованцями і разом із черговими уроками піддавалися аналізу на щотижневих вечірніх педагогічних зборах.

Аналіз проведених звітних уроків та обговорення їх на конференції відбувалися таким чином. Кілька чергових вихованців (не менше чотирьох) докладно, не пропускаючи жодного запитання практиканта та ні однієї відповіді учнів училища, записували хід уроку, а потім свої нотатки віддавали комусь одному зі студентів, який за цими записами в письмовому вигляді

готував докладну доповідь на конференцію про зміст звітнього уроку, а також висловлював свої думки про нього.

У процесі аналізу звітніх уроків дотримувалися такого порядку виступів: спочатку рецензент зачитував ту частину звіту, в якій відтворювався перебіг звітнього уроку, після чого практикант озвучував недоліки уроку, які були помічені ним особисто. Далі рецензент зачитував іншу частину звіту, зупиняючись на перевагах звітнього уроку. Потім свої зауваження висловлювали інші вихованці, причому практикант, що проводив урок, мав право робити аргументовані заперечення як рецензенту, так й іншим однокласникам. Студент відповідав на зауваження, відстоював власну думку, вносив правки у відгук у разі будь-якої неточності, давав пояснення, чому на уроці те чи інше було зроблено ним саме так, а не інакше. Присутні на зборах вихованці, викладачі предмета і вчителі міського училища заперечували рецензенту, якщо не були з ним згодні, або доповнювали його рецензію вказівками на залишені без уваги позитивні риси чи недоліки уроку, вказували на помилки, які були зроблені не тільки практикантом, який проводив урок, але й вихованцем, який склав відгук.

Після всіх висловлених думок щодо проведеного уроку викладач інституту узагальнював усі зауваження, роз'яснював основні помилки практиканта, звертав увагу вихованців інституту на позитивні сторони уроку, а насамкінець висловлював думку про загальну оцінку уроку – задовільну або незадовільну. Прикінцеве слово належало голові зборів – директору інституту, який остаточно визначав залікову оцінку і вносив її у відомість.

За результатами проведеної конференції, присвяченої аналізу уроків, вихованці випускного класу склали протоколи, які заслуховували і підписували на черговій конференції. Такий порядок складання звітів про уроки і їх аналіз на конференціях позитивно оцінювався попечителем та був рекомендований ним до застосування в майбутньому [5, с. 25]. У звіті попечителя Київського навчального округу за 1906 р. зазначено, що до звітніх уроків вихованці готувалися ретельно, проводили їх «цілком задовільно», звітні відгуки про них склали правильно, а в роботі конференцій вихованці брали активну участь. Попечитель зауважував, що за звітними уроками «нельзя не признать весьма существенной пользы для дела практического обучения воспитанников преподаванию, равно как и за конференциями для разбора этих уроков» [3, с. 12].

Оскільки під час конференцій порушувалися актуальні дидактичні й методичні питання, які жваво обговорювалися її учасниками – як науково-педагогічними працівниками, так і студентами-практикантами, то можна констатувати той факт, що такі конференції значною мірою сприяли педагогічному зростанню та професійному становленню вихованців інституту. «Методическая выработка правильного обучения обязана во многом этим собраниям, имеющим живой интерес и для дающих уроки воспитанников, и для принимающих участие в обсуждении этих уроков преподавателей» [1, с. 8].

Одним із завдань педагогічної практики, яке безпосередньо стосувалося якості викладання в міському училищі, було ознайомлення вихованців випускного класу з педагогічним музеєм інституту. На думку попечителя, воно було вкрай необхідним для майбутніх учителів, адже давало можливість вихованцям ознайомитися з навчально-методичною літературою, зібраною в музеї, кращими екземплярами підручників, навчальних та наочних посібників, книг для читання та іншої літератури, призначеної для міських училищ. Ретельний аналіз навчально-методичної літератури забезпечував вихованців від помилок у майбутньому під час вибору якісних екземплярів літератури до бібліотеки або кабінету навчального закладу.

Оскільки ознайомитися ґрунтовно з усіма відділами музею кожен практикант не міг через брак часу, то вивчення того чи іншого відділу музею доручалося двом, а іноді й одному з вихованців. Результати своїх занять у музеї студенти-практиканти викладали письмово в спеціальних доповідях, які потім заслуховувалися і піддавалися обговоренню на окремих зборах у присутності викладачів інституту, учителів міського училища, усіх вихованців випускного класу та директора інституту.

Окрім того, під час проходження педагогічної практики студенти проводили

психологічні спостереження за одним із учнів молодшого класу міського училища. Практикант спостерігав за успіхами учня, його поведінкою як в училищі, так і поза ним, заглиблювався в коло питань, які цікавлять учня, вивчав його сімейне і матеріальне становище, стосунки з учителями та однокласниками. Свої спостереження вихованець ретельно записував у щоденник, який подавав на розгляд директору інституту наприкінці I півріччя навчального року.

У звіті за 1906 р. попечитель зазначає, що за такої системи організації практичних занять студентів досягалися задовільні результати і кожен вихованець випускного класу ознайомлювався зі змістом основних предметів курсу міських училищ за Положенням від 31 травня 1872 р. та набував достатнього досвіду їх викладання за концентрично складеними програмами [3, с. 14]. «Изложенный порядок ведения практических занятий воспитанниками института дает прекрасные результаты» [5, с. 26].

Висновки. Отже, практичний підготовці вихованців Глухівського учительського інституту на рубежі XIX – XX століть надавалося особливе значення. Про це свідчить досить чітко продумана система організації педагогічної практики студентів, що містила як пасивний етап практики, так і активний її компонент, який передбачав проведення чергових та звітних уроків; залучала до практичних занять вихованців науково-педагогічних працівників інституту, учителів міських училищ та директора інституту; передбачала організацію конференцій, на яких докладно аналізувалися проведені вихованцями уроки як педагогічними працівниками, так і однокласниками, а методичні диспути, які виникали при цьому, вчили майбутніх учителів адекватно сприймати критику, здійснювати самооцінювання педагогічної діяльності, дослухатися до думки колег і наставників.

Список використаної літератури

1. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии мужских гимназий и прогимназий за 1891 год. Киев: Типо-Литография Высочайше утвер. Товарищ. И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1892 г.
2. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1892 год. Киев: Тип. Высоч. Утв. Т-ва печатн.дела и торг. И. Н. Кушнерев и Ко в Москве, Киевское отделение, Бибиковский бульвар, д. № 86. 1893 г.
3. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Глуховского Учительского Института и Учительских Семинарий за 1906 год. Киев: Типография Товарищества И. Н. Кушнерев и Ко, в Киеве. 1907 г.
4. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Глуховского Учительского Института и Учительских Семинарий за 1907 год. Киев: Типография Товарищества И. Н. Кушнерев и Ко. Киевское отделение, Караваевская ул., д. № 5. 1908 г.
5. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Учительских Институт и Учительских Семинарий за 1910 год. Киев: Лито-типография Товарищества И. Н. Кушнерев и Ко. Караваевская, д. № 5. 1911 г.

RETROSPECTIVE OF ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE AT HLUKHIV TEACHER TRAINING INSTITUTE: METHODOLOGICAL ASPECT

Kurok Vira

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Technological and Vocational Education Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Khoruzhenko Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Technological and Vocational Education Department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Turning to the historical aspect of teachers training at the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, it should be mentioned that the organization of their pedagogical practice at Hlukhiv Teacher Training Institute in the late 19th – early 20th centuries remains undisclosed. Therefore, organizational approaches to practical training of future teachers, defining the aims, tasks and contents of students' pedagogical practice, highlighting the essence of methodical training for lessons conducting and the methods of attracting scientific and pedagogical workers to the practical classes and the practice of defense require clarification.*

Purpose. *The purpose of the article is to identify the organizational and methodological bases of future teachers' pedagogical practice at Hlukhiv Teacher Training Institute in the late 19th – early*

20th centuries.

Methods. *Theoretical and scientific methods such as analysis, synthesis, systematization, abstraction, clarification, comparison, and classification, generalization of historical, scientific and pedagogical sources were used.*

Results. *An exemplary two-class town school was opened at the Hlukhiv Teacher Training Institute in 1876 to provide high-quality pedagogical practice for students. Students of the third grade were released for pedagogical practice, divided into two equal-sized groups.*

The practice continued throughout the school year, it was uninterrupted and included daily visits of the first three lessons by future teachers. In the period from the 10th of September to the 10th of October, all students of the graduating class attended and analyzed the teachers' lessons of the town school, since the 11th of October they began to conduct regular lessons, and since the 11th of November they made reports.

The days of regular and reporting lessons, as well as the subjects, were determined by school teachers and were to be alternated. Before the lesson, students developed an extended plan-summary of the lesson with full didactic support and at least three days before the lesson, it was submitted for the approval, first to the institute teacher, and then to the school teacher. Reporting lessons were a kind of control measure and were equal to an exam, they were conducted in the presence of the institute head, teachers of these subjects, teachers of the town school and all students in the graduating class, who observed the lessons of their peers, analyzed them and made detailed reports. Regular and reporting lessons were discussed in details at weekly pedagogical conferences.

Pedagogical practice of graduate students of the Hlukhiv Teacher Training Institute also included a presentation of the pedagogical museum of the institute and conduct of psychological observations of one of the students of the junior class of the town school.

Originality. *The organizational and methodological bases of the pedagogical practice of future teachers at the Hlukhiv Teacher Training Institute at the turn of the 20th century were revealed. The terms of pedagogical practice are established, its purpose, tasks and contents are analyzed. The essence of educational and methodological training of students-trainees for conducting regular and reporting lessons is outlined, the peculiarities of attracting scientific and pedagogical workers of the institute, town school teachers and the head of the institute into the practical classes management, the order of conducted lessons discussion at specially organized conferences at the institute is revealed.*

Conclusion. *At the turn of the 20th centuries, special attention was paid to the practical training of the students of the Hlukhiv Teacher Training Institute. This is proved by the system of students pedagogical practice organization, which provided for regular and reporting lessons, the involvement of the scientific and pedagogical staff of the institute, as well as teachers of town schools to lead practical classes, the organization of reporting conferences.*

Keywords. *Hlukhiv Teacher Training Institute, teachers training, pedagogical practice organization, practical training, future teachers.*

References

1. *Otchet popechitelya Kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii muzhskikh gimnazij i progimnazij za 1891 god* [Report of the trustee of the Kiev school district on the state of men's gymnasiums and progymnasiums for 1891]. (1892). Kiev: Tipo-Litografiya Vysochajshe utver. Tovarishh. I. N. Kushnerev i Ko. Kievskoe otdelenie, Bibikovskij bulvar, d. №8b.
2. *Otchet popechitelya Kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii uchebnykh zavedenij okruga za 1892 god* [Report of the trustee of the Kiev educational district on the state of educational institutions in the district for 1892]. (1893). Kiev: Tip. Vysoch. Utv. T-va pechatn.dela i torg. I. N. Kushnerev i Ko. v Moskve, Kievskoe otdelenie, Bibikovskij bulvar, d. №8b.
3. *Otchet popechitelya Kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii Glukhovskogo Uchitelskogo Instituta i Uchitelskikh Seminarij za 1906 god* [Report of the trustee of the Kiev educational district on the state of the Hlukhiv Teachers Institute and Teachers' Seminaries for 1906.]. (1907). Kiev: Tipografiya Tovarishhestva I. N. Kushnerev i Ko. v Kieve.
4. *Otchet popechitelya Kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii Glukhovskogo Uchitelskogo Instituta i Uchitelskikh Seminarij za 1907 god* [Report of the trustee of the Kiev educational district on the state of the Hlukhiv Teachers Institute and Teachers' Seminaries for 1907.]. (1908). Kiev: Tipografiya Tovarishhestva I. N. Kushnerev i Ko. Kievskoe otdelenie, Karavaevskaya ul., d. №5.
5. *Otchet popechitelya Kievskogo uchebnogo okruga o sostoyanii Uchitelskikh Institutov i Uchitelskikh Seminarij za 1910 god* [Report of the trustee of the Kiev educational district on the state of Teachers' Institutes and Teachers' Seminaries for 1910.]. (1911). Kiev: Lito-tipografiya Tovarishhestva I. N. Kushnerev i Ko. Karavaevskaya, d. №5.

Отримано редакцією 12.04.2021 р.

УДК 372.878:735

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-132-140

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЛЬСЬКИХ ШКІЛ У 70–80-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ

Вільчовська Анастасія Едуардівна

кандидат педагогічних наук, ад'юнкт кафедри загальнопедагогічних досліджень
Університет Яна Кохановського в Кельцях, філія в Пйотркові Трибунальському
e-mail: a.wilczkowska@o2.pl
ORCID ID: 0000-0002-5424-3492

У статті проаналізовано організацію та зміст музичного виховання учнів польських шкіл у період 70–80-х років ХХ століття. Охарактеризовано форми музичного виховання школярів: спів, гра на музичних інструментах, слухання музики. Вони сприяють розвитку голосу і музичного слуху учнів, удосконаленню сприйняття музичних творів (мелодія, ритм, темп, динаміка, певні знання про музику, композиторів та ін.). Розкриті недоліки в музичному вихованні польських школярів у цей період.

Ключові слова: музичне виховання, школа, Польща, вчитель, учні, методи музичної освіти.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття збільшився інтерес українських музикознавців до вивчення історії музичної освіти дітей та молоді у зарубіжних країнах. Найближчою до України щодо національних традицій, культури, слов'янського менталітету є Польща. Незважаючи на складні політичні та економічні проблеми, які постали в цей період у Польщі, вченими з музичної педагогіки активно проводилися дослідження з проблем модернізації системи музичного виховання школярів, активізувалось видання науково-методичних посібників для вчителів музики. Упроваджувався у практику шкільної освіти новаторський досвід зарубіжних музикознавців та педагогів (Е. Ж. Далькроза, Д. Кабалевського, З. Кодая, К. Орфа та ін.).

Аналіз остатніх досліджень та публікацій. У 70–80-х роках минулого століття теорія і практика музичного виховання школярів досягли певних успіхів завдяки дослідженням польських учених у галузі дидактики, теорії виховання та естетики (А. Бялковський, І. Войнар, Ф. Знанецький, Е. Ліпська, В. Оконь, М. Пшиходзінська, Б. Суходольський та ін.). У цей період була розроблена нова концепція музичного виховання дітей та молоді. У ній було визначено мету, провідні завдання та зміст музичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл, також наголошено на необхідності вивчення національної польської музики та музичних творів народів світу (пісні, танці, інструментальні твори), класичної та популярної музики, використання різноманітних видів, жанрів і стилів музичного мистецтва. Однак аналіз і узагальнення цього періоду еволюції системи музичного виховання учнів польських шкіл є дуже обмеженим (за винятком публікацій М. Пшиходзінської та Е. Ліпської [11; 5; 6]). Утім дослідження означеного питання є актуальним для історії музичної освіти школярів.

Вихід вітчизняної освіти на західноєвропейський рівень, гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу в українських школах, упровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш ефективних концептуальних підходів до вдосконалення національної освіти зумовлюють зростання наукового та практичного інтересу до вивчення зарубіжного досвіду шкільної освіти, зокрема, музичного виховання дітей та молоді. З огляду на це необхідно зазначити подібність щодо проблематики національних систем музичного виховання школярів в Україні й Польщі.

Наукова новизна результатів дослідження. Вивчення еволюції музичної шкільної освіти у ХХ ст. дає можливість українським музикознавцям отримати об'єктивну інформацію відносно історії розвитку польської музичної педагогіки.

Мета дослідження: охарактеризувати систему музичного виховання учнів польських шкіл в період 70–80-х років ХХ ст.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури з музичної освіти школярів, нормативно-правних актів, шкільних навчальних планів та програм, матеріалів науково-практичних конференцій, емпіричних та статистичних даних із досліджуваної

проблеми.

Основні положення дослідження. Польська педагогічна освіта наприкінці 70-х та на початку 80-х років минулого століття переживала складний період, що було пов'язано із загальною соціально-економічною кризою, яка охопила всі галузі суспільного життя у країні. Він був для громадян Польщі часом найбільш бурхливих політичних подій. Діяльність масового політичного руху «Солідарність» у 80-х роках об'єднала прогресивну інтелігенцію, робітників, студентську та учнівську молодь у протистоянні тогочасному устрою та комуністичній ідеології. Почалась безкомпромісна боротьба за незалежність Польщі та вихід її з блоку соціалістичних країн, об'єднаних Варшавським договором. У країні погіршувалася економічна ситуація, пов'язана зі зниженням темпів виробництва майже в усіх галузях промисловості, сільського господарства, яке супроводжувалось кризою влади і багатьма прорахунками соціалістичної системи.

У 70–80-х роках ХХ століття у шкільній освіті Польщі панувала адаптаційна парадигма освіти, в основу якої було покладено репродуктивні методи викладання навчального матеріалу, що негативно відбивалося на розвитку творчого мислення учнів. Значною вадою польської школи була всеохопна ідеологізація навчального процесу та його надмірна централізація. Водночас слід зазначити, що, незважаючи на значні об'єктивні й суб'єктивні труднощі, система музичного виховання у польських школах продовжувала функціонувати на достатньо високому рівні завдяки теоретичним і практичним досягненням у цій галузі шкільної освіти [9].

У 80-х роках система музичної освіти в польських школах була побудована на нових концептуальних засадах, обґрунтованих відомими вченими у галузі музичної педагогіки: З. Лісса, Е. Ліпською, М. Пшиходзінською та ін. Ця концепція стала підсумком теоретичних і практичних пошуків, аналізу досвіду і досягнень системи музичного виховання дітей та молоді в країні за період понад 60 років (починаючи з 1918 р.). У теоретичному аспекті вона була спробою поєднання традиційних підходів до навчання учнів музики з ідеями новаторської музичної педагогіки, мала багато спільного із загальними теоретичними і практичними підходами щодо музичного виховання школярів у країнах Західної Європи, а також системою радянської музичної освіти. Основні компоненти національної концепції музичного виховання дітей та молоді стали основою більшості шкільних підручників із музики й методичної літератури для вчителів.

Концепція визначала завдання музичного виховання учнів шкіл та обумовлювала його зміст, який охоплював різноманітні жанри музичного мистецтва, насамперед пісні та інструментальні твори, призначені для слухання та виконання учнями. Вони включали національну польську музику, музичні твори інших народів світу (пісні, обряди, танці), класичну музику (різні її стилі й напрями) та популярну сучасну музику.

Польська концепція музичного виховання визначала такі форми музичної освіти школярів:

1. спів, спрямований на розвиток та вдосконалення голосу і музичного слуху учнів;
2. гра на музичних інструментах;
3. практичні заняття музикою, спрямовані на розвиток творчої активності учнів у сприйманні музичних творів (ритм, темп музики, будова мелодії тощо);
4. слухання музики з одночасним розвитком музичного мислення (мелодія, ритм, темп, динаміка, композиція твору), що передбачало набуття естетичних знань про музику;
5. ознайомлення з музичною літературою з метою формування в учнів ціннісних орієнтацій у музичній культурі [9].

Починаючи із 70-х і до середини 90-х років для учнів усіх класів загальноосвітніх шкіл було видано два блоки підручників з усіх навчальних дисциплін. Кожен підручник мав методичні рекомендації для вчителя щодо реалізації його змісту. Для вчителів музики були підготовлені магнітофонні записи музичних творів (класична та сучасна музика, пісні), які використовувалися на уроках музики. Також були опубліковані в перекладі польською мовою праці зарубіжних авторів з музичної педагогіки: Е. Ж. Делькроза, К. Орфа, З. Кодая та ін.

Особливо важливу роль у розробленні основних ідей і засад польської системи музичного виховання школярів у 80-х роках відіграла професор М. Пшиходзінська, відома як фахівець із музичної педагогіки. Вона вирішила низку проблемних питань з теорії музичного виховання школярів, наукове обґрунтування яких давало можливість модифікувати музичну освіту дітей та молоді. За її думкою, реорганізація системи музичного виховання та її завдань повинна починатись із формування її цілей, які відповідали б сучасним вимогам до цієї галузі естетичного виховання молодих поколінь. М. Пшиходзінська вважала за доцільне визначити і науково обґрунтувати зміст формування основ музичної культури для кожної вікової групи школярів [10].

Предмет «Музика» у 80-ті роки в основних школах (Szkoła Podstawowa) викладався в 1–8 класах. На цю навчальну дисципліну відводилась одна година на тиждень, а також одна година на факультативні заняття (це залежало від можливостей кожної школи). Одним з основних завдань навчання музики в школі в цей період вважався розвиток музичних здібностей, музикальності учнів та сталого інтересу до музики. На відміну від попереднього післявоєнного періоду у 80-ті роки ХХ ст. значна увага на уроках із цього предмета в основній школі приділялася елементарній теорії музики. У середовищі педагогів-музикантів домінувала думка, що музика, а передусім різні форми контактів із нею, повинні сприяти виникненню в учнів позитивних емоцій, зацікавлювати їх своєю різноманітністю, викликати позитивні почуття.

Основний зміст музичного виховання учнів 1–4-х класів передбачав ознайомлення з польською музикою та інших народів світу. На уроках використовувався в основному обмежений репертуар народних пісень, у першу чергу тих, які завдяки своїй музичній структурі були цікавими для дітей і нескладними для виконання [5]. У базовій програмі з музичного виховання учнів основної школи, затвердженій Міністерством народної освіти (1982 р.), було визначено таку мету навчання: підготовка дітей та молоді до використання доробку вітчизняної та світової музичної культури, творчої участі в музичному житті свого регіону, а також розвиток здібностей і музичних інтересів школярів.

Ця програма з музичного виховання для основної школи передбачала: стимулювання в учнів інтересу до музичного мистецтва; виховання в них позитивної мотивації у ставленні до музики; формування в учнів різноманітних музичних умінь та навичок; розвиток пізнавальної активності учнів у сфері музичного мистецтва; розвиток за допомогою музики творчої діяльності учнів у галузі естетики.

У програмі були визначені основні знання, вміння та навички, що їх мали опанувати учні: навички співу; вміння грати на елементарних музичних інструментах; здатність до рухової імпровізації під музику (виконання різноманітних ритмічних рухів); знання нотної грамоти; вміння творчого застосування музичного матеріалу в різних сферах особистого та суспільного життя.

Програма з музики складалася з чотирьох розділів. Три перших визначали основні види музичної діяльності учнів: сприймання, відтворення та власна творчість. Четвертий розділ розкривав обсяг знань із музики, який учні повинні опанувати в результаті застосування відповідних організаційних форм, змісту і методики. Кожен із цих розділів передбачав такий зміст:

- 1. Сприймання музики:** сприймання елементів музики; слухання музичних творів.
- 2. Відтворення музики:** співи; гра на музичних інструментах; рухи під музику (ритміка).
- 3. Особиста творчість:** створення ритму; створення мелодії; створення різноманітних музичних форм з елементами ритміки, індивідуальної та групової імпровізації.
- 4. Теоретичні знання з музики (для кожного класу) [5].**

Отже, можна вважати, що програма з музики для загальноосвітніх шкіл Польщі у 80-ті роки містила основні компоненти музичної освіти школярів. Вона була спрямована на розвиток творчої активності учнів. Водночас необхідно зазначити й деякі її недоліки. Зокрема, відсутність чітко визначених пріоритетів у навчально-виховному процесі з цього предмета.

Також певним недоліком можна вважати недооцінювання індивідуалізації навчання. На значну перевагу колективних форм у навчально-виховному процесі вказували у своїх працях відомі фахівці з музичної педагогіки: А. Бялковський, С. Горішовський, Е. Ліпська та ін. У програмі підкреслювалося виховне значення національної музики, вчителю надавалася можливість вибору різноманітного репертуару. Вона також значною мірою сприяла розвитку почуття патріотизму та зацікавленості музичною культурою інших народів Європи. У шкільних програмах і багатьох підручниках із музики пісня характеризується не тільки як джерело емоцій та естетичних переживань учнів, але і як чинник, що давав змогу школярам усвідомити найпростіші засоби музичної виразності: ритм, мелодію, динаміку. Пісня в польській музичній педагогіці 80-х років визначалася як основний жанр навчання музики в школі, застосування якого сприяє розвитку голосу дитини, формуванню її перших музичних уявлень.

Водночас із польськими піснями до програм включалися пісні інших народів Європи, у переважній більшості російські та чеські, які за своєю будовою та ритмікою були спорідненими з польськими. У початкових класах пісні вивчалися учнями під час їх прослуховування (платівки, магнітофонні записи), у значно меншому обсязі – безпосередньо їх виконання вчителем із нот. Завдяки цьому учні мали можливість опанування багатьох народних пісень, популярних у певному регіоні Польщі.

Важливим засобом ознайомлення учнів із польською культурою було використання танцювального репертуару. У початкових класах діти вивчали найбільш популярні народні танці: краков'як, польку, оберек, куявяк. Учні навчали відрізняти типові для цих танців ритми і відчувати музичний характер [2]. Частина уроку музики у початкових класах відводилася навчанню гри на музичних інструментах. У польських школах учнів навчали гри на елементарних музичних інструментах, які не вимагали значних зусиль і складної техніки виконання. При цьому перевага у більшості шкіл надавалася ударним інструментам, а також флейтам. Гра на цих музичних інструментах поєднувалася зі співом, який супроводжувався акомпанементом учнів.

У процесі слухання музики у 5–8 класах особлива увага учнів зверталася на правильний добір музичних творів учителем з поступовим ускладненням репертуару, а також на їх активну участь у співпраці з учителем під час прослуховування цих творів [5].

Значний інтерес у польських учителів, викладачів музичних академій та науковців, які працювали у галузі музичного мистецтва, викликала новаторська система музичного виховання школярів російського композитора і педагога Д. Кабалевського, що пройшла апробацію в тисячах шкіл колишнього Радянського Союзу. Д. Кабалевський стверджував, що основою музичного виховання дітей і молоді є активне емоційне сприймання музики. «Справжнє відчуття і продумане сприймання музики – основа всіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовий світ учнів, їхні почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує» [14, с. 28]. Важливим засобом музичного виховання учнів Д. Кабалевський уважав хоровий спів, навчання якого має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню до музики. Результатом музично-освітньої діяльності має бути музична грамотність учнів, тобто здатність сприймати музику як живе та образне мистецтво, породжене життям і нерозривно з ним пов'язане. Однак він підкреслює, що під час уроків елементи теорії музики слід використовувати обережно і лише після того, як у дітей з'явилися стійкий інтерес і любов до музики, коли вже сформовані початкові навички музичного сприймання, накопичений певний досвід музичної діяльності.

Оригінальні підходи Д. Кабалевського щодо естетичної, пізнавальної та виховної ролі музики не втратили своєї актуальності й у наш час. Тому в багатьох шкільних програмах із «Музичного мистецтва» різних країн світу, у тому числі й Польщі, автори використовують його концепцію музичного виховання дітей та молоді, в якій науково обґрунтовано положення про те, що музика виражає як загальнолюдські, так й особисті переживання і думки людини, збагачує її почуття та пізнавальний досвід.

У середині 80-х років до шкільних програм з музики були внесені певні доповнення порівняно з попереднім періодом 60–70-х років. Передусім вони стосувалися чіткого

визначення вимог для кожного етапу навчання учнів основної школи (1–4, 5–8 класи). Окрім обов'язкового теоретичного матеріалу і пісенного репертуару, в програмах виділялись такі розділи: гра на елементарних музичних інструментах і рухи під музику (ритміка) [5; 6].

Зміни стосувалися й обов'язкового пісенного репертуару. Частина пісень пропонувалося інтегрувати у різних формах на уроках польської мови та історії. У 5–8 класах пропонувався хронологічний підхід до вивчення матеріалу під час слухання музики, а також передбачалося надання цим урокам більш проблемного характеру. У цих програмах зроблено акцент на вивчення учнями тільки найважливішого музичного матеріалу (відповідно до обов'язкового базового змісту). Також підкреслювалась доцільність збереження всіх форм музичного навчання учнів, характерних для минулих 70-х років (спів, гра на музичних інструментах, слухання музики, ритміка), при цьому зверталась увага вчителів на тісніший взаємозв'язок змісту навчання музики на всіх етапах навчання учнів у школі [3].

Починаючи із 70-х років, завдяки розвитку музичної індустрії в різних країнах світу, у тому числі в Польщі, набули поширення магнітофонні записи, відеокасети, компакт-диски із записами різних жанрів музики. Однак слід визнати, що часто молодь оточує музика не найкращої якості, і веде вона не до збагачення, а до руйнування внутрішнього світу особистості. Музичні орієнтації сучасних школярів формуються нерідко під впливом засобів масової комунікації (особливо телебачення), спілкування з однолітками, що приводить до споживання музичних зразків сумнівної естетичної якості, розрахованої на невибагливий смак завдяки легкості її сприймання (примітивні мелодії, елементарна простота гармонійної мови, гучний звук тощо).

Такі різновиди сучасної музики, як рок, поп-музика, диско та інші суто розважальні напрями, що виконують не стільки естетичну, скільки комунікативну та фонову функції, мають у підлітковому середовищі широку популярність. У розумінні молоді в цій музиці реалізуються її потреби у свободі, експресії, ідентифікації музичної групи (ансамблю) з її стилем життя. Проте на концертах рок та поп-музики нерідко виникає «ефект аури», коли підлітки та юнаки не можуть контролювати свої емоції, що приводить до так званого музичного фанатизму. Слід констатувати надмірне захоплення підлітків та молоді «легким жанром», тоді як класична, народна та сучасна академічна музика, що несе певне смислове навантаження, на жаль, лишається поза межами уваги школярів. Значна частина молоді характеризується невисоким рівнем музичної культури, «нерозбірливістю» у галузі популярної музики, відсутністю критичності до низькопробних зразків та «емоційною глухотою» до народного та класичного музичного мистецтва [12].

Однак, як справедливо зазначала в ті роки М. Пшиходзінська, на превеликий жаль, школа з її матеріальною базою, обмеженістю кваліфікованих педагогів і не завжди вдалим навчальними програмами, які визначають зміст музичного виховання школярів, не може повною мірою протидіяти потужним масмедіа, які активно насаджують цю «побутову музику» [8]. За твердженням Б. Асаф'єва, так звана «побутова музика» містить, як правило, консервативний та інертний фактори, і безпосереднього шляху від неї до вищих щаблів музичного мислення, розуміння музичної драматургії, симфонізму, як філософськи узагальненого осмислення життя немає. Таким чином, світ музичної класики для дітей та молоді залишається закритим [12].

У 80-ті роки система музичного виховання учнів у школах Польщі, як і в попередні роки, була тісно пов'язана з різними формами роботи у позашкільних закладах, які брали активну участь у музичному вихованні дітей і молоді. Так, у той час набули популярності шкільні колективи пісні й танцю, дитячі хори тощо. Більшість дитячих колективів перебувала під патронатом Польської Спілки хорів і оркестрів (Polskiego Związku Chórów i Orkiestr), яка, продовжуючи багаторічні традиції, допомагала школам в організації різноманітних щорічних конкурсів та фестивалів.

Необхідно також зазначити дуже популярні в ті роки щорічні Харцерські фестивали культури шкільної молоді в Кельцах, фестивали шкільних духових оркестрів в Іновроцлавлю, конкурс шкільних музичних камерних колективів «Sohola Cantorium» в Каліші, шкільні

музичні фестивалі в Бидгощі. Усе це сприяло розвитку аматорського музичного шкільного руху в країні [4]. Значну роль відігравала також співпраця шкіл із професійними музичними установами: з концертними бюро воєводських філармоній, Варшавським музичним товариством та товариством любителів музики ім. Новацького в Ольштині, які послідовно, починаючи з кінця 40-х років, організовували концерти в школах, де, як правило, виступали камерні ансамблі. Часто учнів та вчителів запрошували на концертні програми до філармонії та у концертні зали в основному з ініціативи згаданих товариств.

Популярною формою музичної освіти школярів стали музичні олімпіади, які вперше було організовано у 1977–1978 роках. Ці масові заходи давали можливість для плідної співпраці шкіл у галузі музичного виховання з мистецькими установами (Національний музей, Варшавська музична академія, регіональні музичні осередки), які відігравали активну роль в організації шкільних музичних олімпіад, надаючи необхідну допомогу щодо їх проведення [11].

Протягом 80-х років Польське радіо в межах блоку освітніх навчальних програм для дітей та молоді проводило цикли систематичних музичних трансляцій. В основному акцентувалося пізнання школярами музики шляхом слухання музичних творів, як правило, видатних композиторів минулого і сучасності з подальшим поясненням змісту цих творів, їх будови, яке врахувало рівень складності та вік аудиторії. Часто вчителі музики користувалися матеріалами цих радіопередач, включаючи їх у свої навчальні програми, а також шляхом запису їх на магнітофон із метою наступного застосування на уроках музики. Особливо цінними ці освітні програми були для вчителів малих міст і сіл, де умови в галузі музичної освіти школярів уважались значно гіршими, ніж у великих містах [1].

Водночас музичне виховання в школах Польщі у 70-80-х роках мало низку недоліків: не вистачало висококваліфікованих учителів музики, особливо в сільських школах; існував більш низький рівень музичного виховання дітей та молоді в сільських регіонах порівняно з воєводськими та повітовими містами країни; не вистачало відповідно облаштованих музичних класів (кабінетів) та мала місце відсутність у багатьох школах необхідних музичних інструментів, дидактичних засобів навчання музики; недостатній рівень матеріального забезпечення вчителів музики, як і всіх інших учителів Польщі у той період; відчутні розбіжності між вимогами нової концепції та відповідної методики музичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл та практичною діяльністю вчителів музики, які дотримувалися консервативних позицій щодо реалізації сучасних вимог в естетичному вихованні школярів [7].

Аналізуючи загальний стан музичного виховання школярів у польських школах у 80-х роках, професор М. Григорчик зазначав, що однією з головних причин малоефективної праці багатьох учителів музики є відсутність у більшості шкіл відповідної матеріально-методичної бази. Він вважає, що «основною умовою ліквідації недоліків у галузі навчання музики в школі є надання школам повного комплексу методичних засобів, музичних інструментів, записувального і відтворювального обладнання» [3, с. 110]. Одночасно М. Григорчик звернув увагу на потребу в збільшенні фінансування шкіл за рахунок коштів місцевих осередків культури та освіти. «Якщо школа повинна систематично і планово брати участь у популяризації культури в суспільстві, саме широкі кола суспільства повинні активно брати участь у створенні її матеріальної бази, що в результаті дасть можливість реалізувати ці завдання» [3, с.111].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що польська музична педагогіка у 70–80-ті роки ХХ століття мала значний науково-методичний і практичний доробок у галузі музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл. Це стосується передусім теоретичного розроблення концепції музичного виховання школярів, яка узагальнила багаторічний практичний досвід та результати науково-теоретичних досліджень у галузі музичної педагогіки за 60-річний період існування самостійної Польщі; наукового обґрунтування та багаторічної практичної апробації методики навчання музики учнів основних шкіл; плідної співпраці шкіл із позашкільними закладами (музичними товариствами, академіями, осередками культури), а також участі музичних і танцювальних учнівських колективів у щорічних харцерських фестивалях культури, музичних олімпіадах школярів,

конкурсах тощо [1; 10].

Висновки. У 70–80-ті роки ХХ століття зміст навчання учнів музики визначається не тільки співом, а й упровадженням таких різновидів музичної навчальної діяльності, як слухання музики, ритміка, гра на елементарних музичних інструментах. Доповнення співу як основного різновиду діяльності на уроці іншими засобами музикування дало змогу значно розширити навчальний діапазон музичних умінь школярів, підсилити ефективність виховного впливу музики. Важливим кроком уперед стало також методичне вдосконалення навчального процесу з музичного виховання школярів. Порівняно з попереднім періодом до шкільних програм із музики було внесено такі суттєві доповнення, як чітке визначення рівня вимог для кожного етапу навчання учнів основної школи (1–4 та 5–8 класи). Урахування потреб і специфіки музичного виховання знайшло відтворення у виокремленні програмового змісту не тільки обов'язкового, а й факультативного матеріалу з музичного виховання.

Відзначимо, що у 70–80-ті роки ХХ століття польська музична педагогіка досягла досить високого рівня теоретико-методичних узагальнень у галузі музичної освіти. У ті часи було розроблено загальну концепцію музичного виховання школярів; обґрунтовано провідні методичні підходи до музичного навчання учнів. Покращилася ситуація з виданням літератури з музичного виховання (підручників для учнів, методичні посібники для вчителів, наукові монографії з музичної педагогіки та ін.). Слід високо оцінити започаткування плідної співпраці загальноосвітніх шкіл із музичними навчальними закладами, товариствами, осередками культури, що сприяло поширенню та забезпеченню масовості музичної освіти дітей та молоді.

Список використаної літератури

1. Bałszyńska J. Jak wykorzystuję muzyczne audycje radiowe w klasie pierwszej. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*. 1986. Nr 4. S. 111–114.
2. Burowska Z., Karpała B., Nowopol B., Wilk A. *Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, Warszawa: 1985, wyd. WSiP. 183 s.
3. Grygorczuk M. Środowiskowe uwarunkowania wyników nauczania w zakresie muzyki. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*. 1988. Nr 1. S. 110–111.
4. Kotarska J. Wpływ koncertów szkolnych na rozwój wrażliwości muzycznej młodzieży. *Podstawy teoretyczne wychowania muzycznego: metodologia badań*. Warszawa: 1986. S. 40–84.
5. Lipska E. Zmiany w programie «muzyka w szkole podstawowej». *Wychowanie Muzyczne*. 1987. Nr 2. S. 102–103.
6. Lipska E., Przychodzińska M. *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa: 1991, wyd. WSiP. 286 s.
7. Nyderek A. Wybrane czynniki warunkujące sukces pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego / pod red. M. Gołębiowskiej i L. Szewczyk, Warszawa, 1984, wyd. Instytut Pedagogiczny Akademii Muzycznej im. F. Chopina. 130 s.
8. Przychodzińska M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność. Warszawa: 1987, wyd. WSiP. 216 s.
9. Przychodzińska M. Powszechne wychowanie muzyczne: 1960–1990. Między koncepcją a realizacją (2). *Wychowanie Muzyczne w Szkole*. 2011. Nr 4. S. 5–17.
10. Przychodzińska M. *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: 1989, WSiP. 198 s.
11. Pychyńska-Kindykiewicz W. *Łódzka Olimpiada Muzyczna (metoda monograficzna w badaniach problematyki wychowania muzycznego: metodologia badań)*. Warszawa: 1986, wyd. Instytut Kształcenia Nauczycieli. S. 134–149.
12. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. Ленинград: Музыка, 1973. 114 с.
13. Виховання естетичної культури школярів: навчальний посібник / І. А. Зяюн, Н. С. Миропольська, Л. О. Хлебнікова та ін. Київ: ІЗМН, 1998. 156 с.
14. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984. С. 206.

MUSICAL EDUCATION OF POLISH STUDENTS IN THE 70-80'S OF THE XX CENTURY Vilchkovska Anastasiia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogical Research Department
Jan Kochanowski University in Kielce Branch in Piotrków Trybunalski, Poland

Introduction. At the beginning of the 21st century, Ukrainian musicologists took an interest in studying the history of music education of children and youth in foreign countries. Poland is the

closest to Ukraine in terms of national traditions, culture and the Slavic mentality. Despite complex political and economic problems during this period, music pedagogy scientists actively conducted research on the modernization of the system of music education of students. This has led to intensified publication of scientific and methodological manuals for music teachers. The innovative experience of foreign musicologists and music teachers (E. Jaques-Dalcroze, D. Kabalevsky, Z. Kodaly, C. Orff, etc.) was introduced into the system of school education.

Purpose. The purpose of the study is to characterize the system of music education of students in Polish schools in the 1970s and the 1980s.

Methods. Analysis of scientific and pedagogical literature on the topic of music education, regulations, school programs, materials from scientific and practical conferences, empirical and statistical data.

Results. The article analyses the organization and content of music education of students in Polish schools in the 1970s and the 1980s. The forms of music education are characterized as: singing, playing instruments, listening to music. These factors contributed to the development of students' voice and ear for music, improving the perception of musical works (melody, rhythm, tempo, dynamics, knowledge of music and composers, etc.). The drawbacks in the music education of Polish students are revealed. In the 1970s and the 1980s the adaptive paradigm of education prevailed in Polish education, which resulted from reproductive methods of teaching educational material, which in turn negatively affected the development of students' creative thinking. Despite that, the system continued to function at a fairly high level, due to theoretical and practical achievements in this field of school education. The music program for secondary schools in the 1980s included the main components of music education. It was aimed at developing students' creative activity. At the same time, it is necessary to note some of its shortcomings. In particular, the lack of clearly defined priorities in the educational process in this matter. Also the underestimation of individual learning may be considered a disadvantage. In school curricula and many music textbooks, a song is characterized not only as a source of emotions and aesthetic experiences for students, but also a factor that allowed students to understand the simplest means of musical expression: rhythm, melody, and dynamics. A song in the Polish music pedagogy in the 1980s was defined as the key point of music education at school, which contributes to the development of the child's voice and the formation of its first musical ideas.

Originality. Studying the evolution of music education in the twentieth century's schools enables Ukrainian musicologists to obtain knowledge about the history of Polish music pedagogy.

Conclusion. In the 1970s and the 1980s the content of teaching music is determined not only by singing, but also by the introduction of musical learning activities such as: listening to music, rhythmic and playing elementary musical instruments. The addition of singing as the main type of activity in the classroom alongside other means of making music made it possible to significantly expand the educational range of students' musical skills and to strengthen the effectiveness of music's educational impact. The methodological improvement of the educational process of music education was also an important step forward. Compared to the previous period, significant additions have been made for students in grades 1-4 and 5-8. Taking into account the needs and specifics of music education has been reproduced in the selection of not only mandatory, but also optional music education's program content. It should be noted, that Polish music pedagogy reached a fairly high theoretical and methodological level in the 1970s and the 1980s. It was then, when the general concept of music education was developed and the leading methodical approaches to musical training of students substantiated. The situation with the publication of literature on music education (textbooks for students, manuals for teachers, scientific monographs on music pedagogy, etc.) was improved. The beginning of a fruitful cooperation of secondary schools with music schools, societies and cultural centres should be highly appreciated, since it contributed to the spread and provision of mass music education for children and youth.

Key words: music education, school, teacher, student, Poland, methods of music education

References

1. Bałszyńska J. (1986). Jak wykorzystuję muzyczne audycje radiowe w klasie pierwszej [How do I use music radio broadcasts in the first grade]. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, (4), 111 – 114. [in Polish]

2. Burowska Z., Karpała B., Nowopol B., Wilk A. (1985). *Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III* [Musical exercises in grades 1–3]. Warszawa: WSiP. [in Polish]
3. Grygorczuk M. (1988). Środowiskowe uwarunkowania wyników nauczania w zakresie muzyki [Environmental determinants of music learning outcomes]. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, (1), 110–111. [in Polish]
4. Kotarska J. (1986). *Wpływ koncertów szkolnych na rozwój wrażliwości muzycznej młodzieży*, [w:] *Podstawy teoretyczne wychowania muzycznego: metodologia badań* [The influence of school concerts on the development of musical sensitivity of young people, [in:] Theoretical foundations of music education: research methodology]. Warszawa. [in Polish]
5. Lipska E. (1987). Zmiany w programie «muzyka w szkole podstawowej» [Changes to the «primary school music» program]. *Wychowanie Muzyczne*, 2, 102–103. [in Polish]
6. Lipska E., Przychodzińska M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka* [Music in primary education. Methodology]. Warszawa: WSiP. [in Polish]
7. Nyderek A. (1984). *Wybrane czynniki warunkujące sukces pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego* [Selected factors determining the success of a music education teacher's pedagogical work]. Gołębiowskiej M. i Szewczyk L. (Ed.). Warszawa: Instytut Pedagogiczny Akademii Muzycznej im. F. Chopina. [in Polish]
8. Przychodzińska M. (1987). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego: tradycje – współczesność* [Polish concepts of universal music education: traditions - contemporary times]. Warszawa: WSiP. [in Polish]
9. Przychodzińska M. (2011). Powszechne wychowanie muzyczne: 1960–1990. Między koncepcją a realizacją [Universal Music Education: 1960–1990. Between concept and implementation] *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, (4), 5–17. [in Polish]
10. Przychodzińska M. (1989). *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju* [Musical education - ideas, content, directions of development]. Warszawa: WSiP. [in Polish]
11. Pychyńska-Kindykiewicz W. (1986). *Łódzka Olimpiada Muzyczna (metoda monograficzna w badaniach problematyki wychowania muzycznego: metodologia badań)* [Lodz Music Olympics (monographic method in research on the issues of music education: research methodology)]. Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli. [in Polish]
12. Asafev B. V. (1973). *Izbrannye statii o muzykalnom prosveshhenii i obrazovanii* [Selected articles on music education and education]. Orlova E. M. (Ed.). (Vol. 2nd). Leningrad: Music. [in Russian]
13. Ziazun I. A., Myropolcka N. Ie, Khliebnikova L.O. (1998). *Vykhovannia estetychnoi kultury shkolariv* [Education of aesthetic culture of schoolchildren]. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian]
14. Kabalevskij D. B. (1984). *Vospitanie uma i serdca. Kniga dlya uchitelya* [Education of the mind and heart. Book for the teacher]. Moscow: Education. [in Russian]

Отримано редакцією 26.04.2021 р.

УДК 373.5.016:821.161.2.09»1950/1990»

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-140-151

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ПРОГРАМОВОМУ І НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПЕРІОДУ РАДЯНСЬКИХ ІДЕОЛОГЕМ (1950–1990 РР.)

Гоголь Наталія Валеріївна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу історії і філософії освіти

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

e-mail: natashagogol75@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0780-6237

У статті на основі аналізу програмового і навчально-методичного забезпечення з української літератури у 1950–1990 рр. визначено й обґрунтовано культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти. Доведено, що конструктивно-критичний аналіз історичного досвіду методики навчання української літератури періоду радянських ідеологем є важливим джерелом розроблення стратегії сучасної літературної освіти на засадах культурологічного підходу. Представлено хронологічний огляд програмового й навчально-методичного забезпечення з української літератури щодо реалізації міжпредметної й міжмистецької взаємодії. Розкрито значущість науково-методичних досліджень науковців, методистів, учителів-словесників, експериментальні завдання яких були спрямовані на визначення шляхів удосконалення навчання літератури на засадах культурологічного підходу.

Ключові слова: історико-педагогічне дослідження, культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти, викладання літератури на культурологічних засадах.

Постановка проблеми. В основу концептуальної парадигми шкільної літературної освіти в Україні покладено засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання

української літератури, що реалізуються через стандартизацію змісту і результатів шкільної літературної освіти; упровадження особистісно орієнтованого навчання літератури, компетентнісної парадигми шкільної літературної освіти; використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному курсі літератури, профілізації шкільної літературної освіти тощо.

Компетентнісні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти вказують на необхідність обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному дискурсі 1950–1990 рр., що передбачає ретроспективний аналіз, актуалізацію та творчу реалізацію нагромадженого методичного досвіду в практиці навчання української літератури на культурологічних засадах.

Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у програмовому та навчально-методичному забезпеченні української літератури у період радянських ідеологем дає змогу глибше розглянути й усвідомити динаміку педагогічних явищ, характерних для певного історичного періоду, актуалізувати продуктивні педагогічні та методичні надбання вчених, провідних методистів із окресленого питання, з'ясувати особливості предметної методики як науки. Отже, критичний аналіз історичного досвіду методики навчання української літератури є важливим джерелом розроблення стратегії сучасної літературної освіти на засадах культурологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто наголосити, що проблему реалізації культурологічного підходу до навчання літератури засобами міжпредметної і міжмистецької взаємодії порушували на щаблі науково-методичної думки у другій половині ХХ століття. Українськими і зарубіжними вченими (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, В. Голубков, В. Гречинська, Є. Колокольцев, А. Коржупова, В. Маранцман, М. Машенко, Л. Мірошніченко, Ф. Нодель, З. Рез, М. Рибникова, М. Щиряков та інші) на науково-методичному і практичному рівнях було осмислено потребу реалізації культурологічного підходу до навчання української, російської літератури, а також зарубіжної на уроках російської. Провідними українськими вченими останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ ст. (О. Бандура, Н. Волошина, А. Градовський, О. Куцевол, Л. Овдійчук, Є. Пасічник, Б. Степанишин, В. Неділько, Л. Нежива, С. Жила, Г. Токмань, З. Шевченко, В. Шуляр, Т. Яценко та інші) розроблено концептуальні засади розвитку й упровадження культурологічного підходу до навчання української літератури як одного з провідних у національній системі шкільної літературної освіти, узагальнено й систематизовано традиційний досвід і розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. У цьому аспекті поділяємо думку української вченої Т. Яценко, яка наголошувала, що «в історичній перспективі простежується поступальний розвиток прогресивних науково-методичних ідей щодо шкільного навчання літератури: від знання змісту художнього твору та його прямої репродукції – до глибокого розуміння учнями значення прочитаного; від засвоєння літературознавчих понять – до їх свідомого застосування в процесі самостійного аналізу та творчої інтерпретації явищ мистецтва слова» [22, с. 260].

Мета статті. На основі конструктивно-критичного аналізу програмового і навчально-методичного забезпечення з української літератури періоду радянських ідеологем (1950–1990 рр.) визначити й обґрунтувати культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти.

Виклад основного матеріалу. У період розвитку методики навчання літератури у радянській школі (1950–1990 рр.) спостерігається підвищений інтерес учених-методистів, учителів-словесників до проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання літератури, що відобразилося у навчальних програмах, підручниках і посібниках з предметної методики.

Хронологічний огляд навчальних програм з української літератури дає підстави для висновків про тенденційний характер міжпредметної та міжмистецької взаємодії. Так, у програмах з української літератури, виданих протягом 1950–1990 років, передбачалось урахування специфіки літератури як виду мистецтва та визначення її взаємозв'язків із суміжними видами образотворчості. Варто наголосити, що у пояснювальних записках до

програм з української літератури по-різному наголошувалося на важливості використання таких форм і методів роботи, які орієнтували словесників на відвідування і обговорення театральних вистав, кінофільмів, екскурсій у музеї живопису та скульптури, залучення живописних і графічних полотен, скульптурних зображень у процесі біографічного й текстуального опрацювання матеріалу.

Із 50-х років ХХ століття у пояснювальних записках чинних програм для учнів основної і старшої школи акцентувалося на важливості усвідомлення літератури як мистецтва слова серед інших видів образотворчостей. Автори програм скеровували роботу вчителів на використання у програмах з української літератури таких форм роботи, як колективне відвідування та обговорення театральних постановок, кінофільмів, прослуховування радіопрограм, проведення екскурсій у літературні музеї. Відтак у пояснювальних записках аналізованих програм знаходимо методичні рекомендації щодо застосування на уроках літератури різноманітних засобів унаочнення (літературні портрети і плакати, художні ілюстрації, репродукції живописних полотен), використання творів суміжних мистецтв (театру, музики, живопису, архітектури) з метою їх аналізу, зіставлення; проведення у позаурочний час екскурсій до літературних музеїв, музеїв живопису і скульптури задля розширення знань учнів, ознайомлення з різними видами мистецтв, актуалізації самостійної роботи школярів (перегляд документів, фотографій, написання творів тощо), самостійне опрацювання публіцистичних творів про мистецтво, написання письмових робіт (твори, відгуки, анотації тощо).

У програмах було акцентовано на доцільності систематичного використання технічних засобів унаочнення (звукочис, діапозитиви, діафільми, телебачення) під час звернення на уроках літератури до творів мистецтва. Проте, на думку авторів програм, необхідно «остерігатись дуже серйозної небезпеки – підміни вивчення літератури іншими видами мистецтва, оскільки використання останніх повинно допомагати учням глибше відчуті і зрозуміти силу і красу художнього слова, специфіку літератури, а не відвертати увагу школярів» [12, с. 10]. Варто відзначити, що у програмах акцентувалося й на важливості міжлітературних зв'язків, а саме: літератури народів Союзу Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) та зарубіжної літератури, що відображено у запропонованому для прочитання списку художніх творів.

Позитивною тенденцією на етапі подальшого визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти було те, що у 50-х роках ХХ століття збільшилась кількість альбомів, які видавалися у вигляді методичних посібників для учителів середньої школи, а також спеціальних ювілейних випусків, призначених для використання на уроках літератури, наприклад: «М. О. Некрасов в портретах та ілюстраціях» (1950), «М. В. Гоголь в портретах, ілюстраціях і документах» (1953) та інші. У зазначених методичних посібниках та ювілейних випусках було подано систематизований матеріал щодо вивчення біографії письменника на уроці, аналізу його творчої спадщини, зокрема: репродукції портрета митця у різні періоди життя; живописні полотна, присвячені художнім творам автора; словесні коментарі, цитати із творів, спогади сучасників, уривки з творів художньої літератури тощо. Із метою зручності демонстрації передбачалася підготовка комплектів незброшурованих зразків образотворчого мистецтва по окремих класах та відповідних темах, що вивчалися.

Вартими уваги, на наш погляд, наочними посібниками, виданими на початку 50-х – 60-х рр. ХХ ст., були також ілюстровані таблиці, підготовлені Н. Верховською та М. Сосницькою «Иллюстрированные таблицы по литературе» (1953, 1958) [4; 5], що містили значну кількість репродукцій картин художників та ілюстрації до художніх творів письменників ХІХ століття. Проте їх суттєвим недоліком було чорно-біле зображення, а також замалий формат, що не дозволяло вчителю повноцінно, з належним навчально-виховним ефектом використовувати запропонований ілюстративний матеріал на уроках літератури.

Значний інтерес, на наш погляд, з точки зору використання засобів наочності для вчителя-словесника мав посібник «Изучение литературы в вечерней школе» (1977) під редакцією Т. Браже [2], у якому розкривалося місце і роль суміжних видів мистецтва під час

вивчення літератури, акцентувалося на взаємозв'язку літератури з образотворчим мистецтвом, музикою та кіно, висвітлювалася методика роботи з екранними та звуковими посібниками, розглядалися окремі аспекти використання телебачення на уроках російської літератури.

У 1960-х – 1970-х роках ХХ століття вирішенням низки конкретних проблем науково-методичного характеру займалося Міністерство освіти Української Радянської Соціалістичної Республіки (далі – УРСР). Зокрема, програмно-методичним відділом із метою піднесення рівня викладання літератури в середній загальноосвітній школі було розроблено низку методичних листів. Серед них варто відзначити «Поеднання навчання при вивченні мови і літератури в середній школі» (1964), «Факультативні заняття з української літератури в школі» (1971), «Вивчення української літератури в середніх загальноосвітніх школах за новою програмою» (1969), «Екранні посібники на уроках української літератури» (1971), «Підвищення ефективності виховного впливу літератури у світлі рішень XXV з'їзду КПРС» (1977) тощо. У методичних листах прямо чи опосередковано розкривалися питання специфіки вивчення літератури в школі як явища мистецтва та образного відтворення дійсності.

Варто наголосили, що із 60-х років ХХ століття поступово розширюється фонд засобів наочності: діафільмів, діапозитивів, звукових посібників тощо. Ученими науково-дослідного інституту шкільного обладнання і технічних засобів навчання Академії педагогічних наук СРСР було розроблено перелік типових навчально-наочних посібників, що орієнтував учителя-словесника на відбір і використання на уроках літератури необхідних засобів наочності [11]. У зазначеному документі було подано методичні рекомендації щодо роботи зі звуковим посібником («Сторінки радіопрограм», «Експерсії по літературних місцях» тощо), а також фонохрестоматіями для учнів 8-х – 10-х класів, що орієнтувало вчителів на використання звукопису в певній системі на уроках класного, позакласного читання та позаурочній роботі з літератури.

В УРСР у 50-х – 70-х рр. ХХ століття організаційним центром методики літератури став Науково-дослідний інститут педагогіки. Науковці інституту брали участь у створенні програм та підручників, розробці актуальних питань методики – методологічних основ методики викладання літератури (О. Мазуркевич), системі вивчення літератури (О. Бандура) тощо. Важливим науково-методичним центром також була кафедра методики мови і літератури Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького (нині – Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова). Науковці кафедри активно працювали над створенням послідовного курсу методики літератури, використанням звукопису в процесі вивчення літератури (Є. Пасічник), питаннями аналізу художнього твору (А. Сафонова) тощо. Відтак звукопис став могутнім культурним рушієм, засобом формування в учнів естетичних почуттів і смаків, дієвим механізмом естетичного впливу на виховання підростаючої особистості. У школах широко використовували грамзаписи народних пісень, уривків творів чи окремих творів письменників у виконанні майстрів художнього слова, арій із опер на тексти і сюжети літературних творів, фрагментів театральних вистав, радіокомпозицій тощо. Щороку методичне забезпечення загальноосвітніх шкіл УРСР поповнювалось фонохрестоматіями, які вміщували чимало творів музичного мистецтва. Вчителі використовували у власному педагогічному досвіді зразки музичного мистецтва під час підготовки учнів до сприймання літературних творів, вивчення оглядових тем, біографій письменників, розкриття музичності літературного твору чи його другого народження в музиці під час роботи з текстом художнього твору тощо.

У зазначений період у шкільній практиці дедалі більшого значення набувало навчальне телебачення. Знаменуючи собою прогрес науки і техніки, воно відкривало перед школою широкі можливості для вдосконалення процесу навчання і виховання учнів. Спільним рішенням колегії Міністерства освіти УРСР та Держкомітету Ради Міністрів УРСР по телебаченню і радіомовленню, прийнятим у грудні 1975 року, було визначено завдання забезпечити в усіх школах республіки використання на уроках навчальних телевізійних програм та підвищувати ефективність їх використання у педагогічному процесі [9]. Відтак питання навчального телебачення були відображені в планах роботи шкіл, педагогічних рад,

шкільних предметних методичних об'єднань, у тематиці педагогічних читань, семінарів, конференцій тощо.

Дослідження проблем використання навчального телебачення на уроках української мови та літератури вимагало копіткої й тривалої роботи науковців, мистецтвознавців, методистів, учителів, літературознавців тощо. У 60-х роках ХХ століття при Київському педагогічному інституті імені О. М. Горького створено науково-дослідну лабораторію, експериментальні завдання якої були спрямовані на визначення шляхів удосконалення телепередач з української літератури для 8-х – 10-х класів відповідно до вимог чинної програми, а також дослідження можливостей проведення уроків телевізійних вистав з української мови для учнів основної школи. Члени лабораторії вдосконалювали телевізійні програми, збільшували їх кількість, урізноманітнювали тематику, розробляли методичні рекомендації щодо використання кожної окремої телепрограми, пропонували найбільш доцільні форми і методи роботи у процесі вивчення теми чи розділу програми з української літератури тощо. Робота лабораторії носила експериментальний характер, а отже, були відмічені як позитивні, так і негативні її сторони під час застосування телевізійних програм на уроках української літератури. Так, позитивний відгук від учителів та методистів отримали телевізійні програми, присвячені вивченню творчості М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, І. Кочерги та інших українських письменників. 18 грудня 1968 року в ефір вийшла телевізійна програма на тему «Шевченко-художник». Вона була проведена як екскурсія по Київському музею Т. Г. Шевченка, яку супроводжувала розповідь про становлення Шевченка-художника. Поданий у програмі цікавий ілюстративний матеріал акцентував увагу учнів на обдарованості Т. Шевченка як художника, розумінні тематики його малярських творів, виконаних у різні періоди життя. Тема телевізійної програми вимагала від учнів уваги до різних за жанрами робіт художника, проте мистецтвознавчої інформації про техніку виконання живопису в різних жанрах (офорт, акварель, пастель тощо) було замало.

Наступні зауваження стосувалися кінострічки «М. Т. Рильський. Останні роки життя і творчості», у якій, на думку дослідників, було подано цікавий та розлогий матеріал про життя і творчість славетного поета і вченого. Культурологічну спрямованість програми забезпечував розлогий фольклорний матеріал (українські народні пісні, колядки, щедрівки тощо), уривки з віршів поета, проте обмеженість телепрограми в часі не давала можливості учням належним чином засвоїти багатий фактичний матеріал.

Дослідники лабораторії відповідно до проведених експериментальних досліджень акцентували увагу вчителів на дидактичній та ідейно-виховній спрямованості телевізійних програм, що використовувались на уроках української літератури. Відтак Управління шкіл Міністерства освіти УРСР щорічно на сторінках періодичних видань друкувало «Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури» [19; 20], у якому зазначало час перегляду телевізійної програми, клас та тему передачі. Тематичний план супроводжувався короткою анотацією програми, методичними рекомендаціями щодо перегляду та роботи з учнями під час її обговорення. Відтак на основі перегляду телепрограми та її обговорення на уроці школярі глибше ознайомлювались із життєвим і творчим життям українських письменників, отримували розлогу інформацію про розвиток літератури, культури і мистецтва у різні історичні періоди, мали нагоду познайомитись із ведучими телевізійних програм (ученими, письменниками, літературознавцями, мовознавцями, мистецтвознавцями, істориками, краєзнавцями, співробітниками музеїв тощо).

Подібна робота підсилювала значущість та ефективність використання навчального кіно на уроках української літератури, позначилась на вдосконаленні методики застосування навчальних телепрограм, кінофрагментів, робила їх систематичними та цілеспрямованими. Відтак активізації навчального процесу під час перегляду чи обговорення на уроках літератури діафільмів та кінострічок сприяли проблемні й творчо-пошукового характеру запитання і завдання. Тож пошук нових форм і методів використання теле- та кінопрограм сприяв активізації самостійної роботи учнів (усне обговорення програми, письмова рецензія на телепередачу, індивідуальне повідомлення на основі самостійного перегляду програми тощо).

Вивченню і поширенню передового педагогічного досвіду викладання літератури велику увагу приділяли кабінети мови і літератури обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів. Вони ознайолювались із системою роботи передових словесників та висвітлювали її у друкованих працях, проводили методичні семінари, організовували виступи досвідчених учителів на курсах перепідготовки. Методисти кабінетів проводили і науково-дослідну роботу: С. Мельничук – «Використання технічних засобів на уроках літератури» (1966), Г. Литвиненко – «Морально-етичні бесіди на уроках літератури» (1966) тощо. Передові вчителі, дослідники, вчені шукали шляхи використання на уроках літератури наочності, що полягало у скороченні витрат часу та зусиль учителів і учнів, доцільному та фаховому застосуванні технічних засобів навчання, забезпеченні високого рівня знань і вмій учнів. Шкільні та міжшкільні методичні комісії з мови і літератури мали своїм завданням брати безпосередню участь у навчальному процесі, здійснювати методичний контроль і надавати допомогу вчителям літератури, вивчати окремі питання методики, розробляти навчально-методичну документацію, створювати дидактико-методичні матеріали [3; 6; 7; 21].

Навчальне обладнання в кабінетах літератури поступово збагачувалось навчальними та художніми фільмами, діафільмами, фонохрестоматіями, звуковими посібниками, урізноманітнювалося творами суміжних видів мистецтва (живопису, музики, кіно, театру, мистецтва художнього читання) тощо, що сприяло конкретному й емоційному розкриттю історичної епохи, що вивчалася, глибокому осягненню учнями ідейного художнього задуму та сюжетно-композиційної побудови літературного твору, розкриттю життєвого та творчого шляху письменника. Завдяки кабінетам літератури створилися необхідні умови для належного зберігання та використання всіх засобів наочності, а також матеріалів, необхідних для проведення уроків та позакласних заходів; передумови для використання на уроках різноманітних методів і прийомів, що сприяли оптимізації викладання української літератури в школі. Так, у переліку навчального забезпечення для кожного класу вказувалися фонохрестоматії, звукові посібники («Сторінки радіопередач», «Екскурсії літературними місцями» тощо) та методичні рекомендації щодо їх застосування на певному етапі уроку літератури. Водночас видавалися окремі незброшуровані альбоми до окремих монографічних тем. З'явилися навчальні діафільми та діапозитиви, що склалися із фрагментів, що містили проблемні запитання і завдання на основі вивченого матеріалу.

Значною орієнтацією для вчителів літератури з питання створення різних видів наочних посібників був уперше розроблений Л. Чуніхіною та М. Колокольцевим «Анотований темник наочних посібників з літератури», у якому рекомендувалося створення комплектів демонстраційного матеріалу до вивчення біографії письменника, до художніх творів, що вивчалися текстуально, до історико-літературних оглядів [10]. Учені стверджували, що завдяки використанню на уроках літератури наочних посібників посилюється вплив на школярів художніх образів літератури, конкретизуються ідеї літературних творів, усвідомлюються окремі складні для розуміння учнями питання теорії літератури [10, с. 97]. Пропоновані вченими наочні посібники становили комплект тематично пов'язаних ілюстративних матеріалів (репродукцій портретів, художніх картин, ілюстрацій до літературних творів тощо). Ілюстрований матеріал добирався відповідно до змісту навчальної програми з літератури. Так, до комплектів демонстраційного матеріалу, що використовувався під час вивчення біографії письменника, учні радили відносити найкращі репродукції портретів письменників, їх сучасників, що вплинули на творчість митців, групові портрети; репродукції картин художників, що вдало відтворюють історичні події того часу, окремі епізоди із життя письменника; фотоматеріали, пов'язані з біографією митця; копії біографічних документів тощо.

Завдання комплектів демонстраційного художнього матеріалу, що використовувався під час текстуального вивчення художніх творів, полягало у конкретизації уявлень учнів про історичні періоди, зображені у творі, літературних образів тощо. Під час вивчення історико-літературних тем учні радили використовувати репродукції картин, що відтворюють загальні і літературні події, співзвучні літературним творам, художні ілюстрації до творів словесного мистецтва, репродукції портретів відомих суспільних діячів, письменників, критиків,

художників, музикантів тощо [10, с. 99].

У 70-х – 80-х рр. ХХ століття у програмах з української літератури (у пояснювальній записці) наголошувалось на необхідності використання на уроках літератури та в позакласній роботі не лише різноманітного унаочнення (літературні портрети і плакати, ілюстрації до творів, хронологічні таблиці життя і літературної діяльності письменників, унікальні видання тощо), а й творів суміжних видів мистецтва – живопису, скульптури, музики, театру, кіно, застосовуючи технічні засоби – магнітофон, кіноапарат, телевізор, епідіаскоп, фільмоскоп тощо [16, с. 76–77]. Із метою ідейно-естетичного впливу художнього твору на учнів пропонувалось використовувати телеуроки з окремих тем шкільного курсу літератури в якості одного із допоміжних засобів поглиблення вивчення літератури.

Конструктивно-критичне обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти було представлено О. Бандурою, яка у листі до Міністерства освіти УРСР (1981 р.) наголошувала на тому, що «здійснення міжпредметних зв'язків є обов'язковим у роботі на уроках з усіх предметів, у тому числі й з української літератури, що зобов'язувало вчителів-словесників підвищувати свою кваліфікацію шляхом поповнення знань відомостями з суміжних наук і мистецтв, оволодівати новими формами та методичними прийомами педагогічної діяльності» [1, с. 1]. На переконання сучасної вченої С. Жили, після виходу методичного листа, що орієнтував словесників комплексно підходити до навчання, указував на основі засоби активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою предметів гуманітарного циклу, роль і значущість творів образотворчого мистецтва на уроках літератури значно посилилась. Відтак використання на уроках літератури суміжних образотворчостей активізувало увагу учнів на «особливостях виразних можливостей слова і зображення, сприяло узгодженню знань із основ різних галузей мистецтвознавства, створювало умови для формування єдиної наукової системи поглядів на мистецтво як форму суспільної свідомості» [8, с. 49–50].

Варто наголосити, що посиленню уваги до проблеми міжпредметної та міжмистецької взаємодії з боку педагогів, методистів і учителів-практиків сприяло введення у проєкт програм з української літератури за 1980/81 н. р. (автори – О. Бандура, Н. Волошина) спеціального розділу «Міжпредметні зв'язки». Настанови цього розділу активізували творчі пошуки словесників, стимулювали їх до вдосконалення власної педагогічної майстерності щодо здійснення на уроках української літератури і в позакласній роботі міжпредметної та міжмистецької комунікації. Уведення до програм відповідного розділу розкривало нові можливості для обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в радянській школі.

Варто наголосити, що навчальні програми передреформеної доби (1984) характеризувалися достатньо деталізованими вказівками щодо міжпредметних зв'язків. У програмах з української літератури 80-х рр. ХХ століття зроблено акцент на зв'язки вивчення літератури з іншими предметами на основі відповідних навчальних програм, передбачено ознайомлення учнів із російською літературою, історією, суспільствознавством, музикою, образотворчим мистецтвом тощо на основі встановлення взаємозв'язків та урахування специфіки суміжних видів мистецтва на основі спільної тематики, проблематики, ідейно-естетичних позицій митців. Відтак активізація знань учнів із інших предметів, опертя на вже відомі факти, уміння зіставляти ті чи інші явища допомагали глибшому осягненню явищ літератури.

Так, у пояснювальних записках до програм акцентовано на розвиткові загальнокультурного та літературного кругозору учнів, що здійснюватиметься на основі життєвих спостережень школярів та ознайомлення їх із творами кіно, театрального мистецтва, живопису та музики, поглиблюватиме уявлення про мистецтво в цілому та про взаємозв'язки і специфіку кожного з них. Під час вивчення літературних творів із метою розширення і збагачення сприймання їх учнями рекомендовано використання діафільмів, кінофрагментів, діапозитивів, радіо- і телепрограм із застосуванням звукописів, екранних, наочних посібників, а також поєднання уроків літератури з факультативними заняттями та позакласною роботою

(гуртковою діяльністю, читацькими конференціями, літературними вечорами, відвідуванням музеїв, концертів, театральних і кіновистав, проведенням екскурсій, походів по літературних місцях, літературним краєзнавством тощо). Структура і зміст навчальних програм орієнтували на осмислення ідейно-естетичних цінностей літературного твору в широкому мистецькому контексті.

Так, наприклад, під час оглядового вивчення теми «Давньоруська література» восьмикласникам пропонувалося розглянути тему з української мови «Близька спорідненість російської й української мов», з історії – «Ранньофеодальна держава – Київська Русь, феодальна роздробленість на території країни», образотворче мистецтво було представлено ілюстраціями В. Фаворського до «Слова о полку Ігоревім», а музичне мистецтво – фрагментами з опери О. Бородіна «Князь Ігор» [13, с. 43].

Серед основних видів усних і письмових робіт, якими мали оволодіти учні, у програмі наскрізно від класу до класу акцентовано на формуванні мовленнєвих умінь на основі виконання різних завдань, як-от: створення усних та письмових творів-роздумів, рецензій, відгуків тощо на прочитані книги, переглянуті кінофільми, телепрограми, вистави, твори живопису та музики з висловленням власного ставлення до зображених подій чи героїв. Запропоновані види робіт активізували інтерес учнів до художньої літератури та суміжних видів мистецтва, розвивали їхню ініціативність та творчість, розширювали кругозір, формували емоційно-ціннісне ставлення до сприйнятих мистецьких творів.

Візуалізації суміжних видів мистецтва, запропонованих програмою з української літератури, сприяв перелік навчально-наочних та екранних посібників з літератури, що містив фонохрестоматії, літературні альбоми за творчістю українських письменників, їхні портрети, літературні плакати про життя і творчість митців слова, а також анотований каталог навчальних кінофільмів з української літератури [14].

У проекті програми з української літератури для середньої загальноосвітньої школи, підготовленому Міністерством освіти УРСР спільно з НДІ педагогіки УРСР (1988) [18], та у програмах з української літератури для 5–11 та 8–11 класів для шкіл з українською і російською мовами навчання (1990) [15] рубрика «Міжпредметні зв'язки» не представлена, проте автори акцентують на формуванні вмінь та навичок, якими мають оволодіти школярі на уроках зв'язного мовлення під час написання власних творів на основі сприйнятих суміжних видів мистецтва. У пояснювальних записках згаданих програм зазначається, що вчитель на уроках літератури має ознайомлювати учнів із суміжними видами мистецтва (театром, музикою, живописом, архітектурою), а також у позакласній роботі використовувати екскурсії в літературні музеї, музеї живопису та скульптури, де учні зможуть не тільки розширити свої знання, а й більше дізнатися про інші види мистецтва, попрацювати із необхідними документами, підготувати твори за картиною тощо, що, безперечно, позначиться на формуванні в них читацької компетентності. Варто наголосити, що у зазначених програмах з української літератури для читання та аналізу подано досить розлогий пласт зарубіжної літератури та літератур народів СРСР (рубрика «Із зарубіжної літератури», «Із літератур народів СРСР»), проте мистецький контекст авторами проекту залишено без належної уваги.

До змісту навчальних програм, розроблених на початку 90-х років ХХ століття, було включено теми, що мали яскраво виражене мистецтвознавче спрямування. Так, наприклад, у варіанті навчальної програми, створеної колективом науковців Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка, для ознайомлення пропонували такі теми: «Літературний процес. Взаємодія літератури з іншими видами мистецтва», «Поняття синкретизму в мистецтві» тощо [15].

Варто відзначити й Проєкт програм для шкіл і класів із поглибленим вивченням української літератури та для спецшкіл суспільно-гуманітарного профілю для 8–11 класів (1989), який спрямовував організацію навчальної діяльності учнів з урахуванням ідей культурологічного підходу. Проте про врахування мистецького контексту йдеться лише у настановах до вступних оглядових лекцій, зокрема щодо розгляду літературного процесу 70-х – 90-х років ХІХ століття (10 клас) та 1917–1940 років (11 клас). Так, наприклад, під час вивчення реалістичної літератури в 10 класі рекомендовано залучення творів образотворчого

(твори С. Васильківського, М. Мурашка, А. Куїнджі, К. Трутовського та інших), музичного (твори М. Лисенка, П. Ніщинського, Ф. Колесси, М. Аркаса та інших) мистецтва, а в 11 класі лише запропоновано у вступній лекції акцентувати на питанні становлення театру періоду 20-х років ХХ століття та появі нових жанрів (кінодраматургія, кіноповість) [17, с. 36]. В означеній програмі актуалізовано значущість реалізації культурологічного підходу під час поглибленого вивчення творів української літератури та водночас засвідчено відсутність методичних настанов щодо його реалізації у процесі опрацювання конкретних літературних творів. Важливо зауважити, що Проєкт програми для поглибленого вивчення української літератури (1989) не набув чинності, а відтак, і впровадження в шкільну практику.

Висновки. Аналіз програмового й навчально-методичного забезпечення з української літератури у визначений історичний період дає підстави до таких висновків:

–реалізація ідей культурологічного підходу до вивчення художніх творів мала переважно тенденційний характер і засвідчувала відсутність методичних настанов щодо його реалізації у процесі опрацювання конкретних літературних творів;

–методистами, дослідниками, вчителями-словесниками усвідомлювалася важливість викладання літератури як мистецтва слова серед інших видів образотворчостей;

– робота вчителів-практиків була скерована на використання на уроках української літератури різноманітних засобів унаочнення (літературних портретів і плакатів, художніх ілюстрацій, репродукцій живописних полотен), творів суміжних мистецтв (театру, музики, живопису, архітектури) з метою їх аналізу, зіставлення;

–у навчально-методичних посібниках акцентувалося на взаємозв'язку літератури з образотворчим мистецтвом, музикою та кіно, висвітлювалася методика роботи з екранними та звуковими посібниками, розглядалися окремі аспекти використання телебачення на уроках літератури;

–науковою новизною і практичною значущістю відзначались експериментальні науково-методичні дослідження вчених, провідних методистів-словесників означеного історичного періоду, завдання яких полягало у визначенні шляхів удосконалення методики викладання літератури на культурологічних засадах.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні й обґрунтуванні культурологічного підходу до навчання літератури засобами шкільного підручника.

Список використаної літератури

1. Бандура О. М. Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури: метод. лист. Київ: Рад. шк., 1981. 48 с.
2. Браже Т. Г. Изучение литературы в вечерней школе: пособ. для учителя / под ред. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1977. 254 с.
3. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Рад. шк., 1962. 392 с.
4. Верховская Н. П., Сосницкая М. Д. Иллюстрированные таблицы по литературе. Наглядное пособие для IX классов средней школы. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958.
5. Верховская Н. П., Сосницкая М. Д. Иллюстрированные таблицы по литературе. Наглядное пособие для VIII класса средней школы. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953.
6. Гречинская В. С. Наглядность на уроках русской литературы: пособ. для учителя. Киев: Рад. шк., 1983. 152 с.
7. Дмитровський Є. М. Кабінет української мови і літератури в школі. Київ: Рад. шк., 1962.
8. Жила С. О. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом (9–11 класи): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1994. 195 с.
9. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. 1976. № 4. С. 3–7.
10. Наглядные пособия по литературе в старших классах средней школы / под ред. Л. В. Чухининой. Москва: Просвещение, 1966. 101 с.
11. Перечень типовых учебно-наглядных пособий и учебного оборудования для общеобразовательных школ. Москва: Просвещение, 1969.
12. Програма з української літератури для серед. загальноосвіт. школи 4–10 кл. Київ: Рад. шк., 1967. 69 с.
13. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. IV–X кл. Київ: Рад. шк., 1984. 105 с.

14. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 4–10 кл. для шкіл з українською і російською мовами навчання. Київ: Рад. шк., 1987. 97 с.
15. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 5–11 класи, 8–11 класи для шкіл з українською і російською мовами навчання. Київ: Рад. шк., 1990. 397 с.
16. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська мова та література для шкіл з українською та російською мовами навчання. 4–10 класи. Київ: Рад. шк., 1973. 135 с.
17. Проект програм для шкіл і класів з поглибленим вивченням української літератури. 8–11 класи. Київ: Рад. шк., 1989. 96 с.
18. Проект програм середньої загальноосвітньої школи. Українська література 4–10 класи. Київ: Рад. шк., 1988. 136 с.
19. Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури на друге півріччя 1986/87 навчального року. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 1. С. 18–22.
20. Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури на перше півріччя 1987/88 навчального року. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 8. С. 27–30.
21. Цимбалюк В. І. Літературно-мовний кабінет у школі: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1975. 104 с.
22. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 464 с.

CULTUROLOGICAL BASES OF THE SCHOOL LITERARY EDUCATION CONTENT IN THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE SOVIET IDEOLOGIES PERIOD (1950–1990)

Hohol Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Introduction. *Competence guidelines of modern school literary education indicate the need to substantiate the culturological bases of the school literary education content in the historical and pedagogical discourse of 1950–1990, which provides for retrospective analysis, actualization and creative implementation of the acquired methodical experience in teaching Ukrainian literature on a culturological basis. The study of culturological bases of the school literary education content in the educational and methodological support of Ukrainian literature in the Soviet ideologies allows a deeper examination and understanding of the dynamics of pedagogical phenomena of this historical period, actualizing effective educational and methodological achievements of researchers in modern school literary education.*

Purpose. *The purpose of this study is to determine and describe the culturological bases of the school literary education content proceeding from the constructive-critical analysis of syllabuses and educational and methodological support of Ukrainian literature in the Soviet ideologies period (1950–1990).*

Methods. *During the study, we use 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 article identifies and describes the culturological bases of the school literary education content based on the analysis of program and educational and methodological support of Ukrainian literature in 1950–1990. It states that that the constructive-critical analysis of the historical experience of the methodology of teaching Ukrainian literature in the Soviet ideologies period is an important source for developing a modern literary education strategy on the basis of a culturological approach. A chronological overview of educational programs and training-methodical support of Ukrainian literature classes on the implementation of the culturological approach is presented. The importance of researchers' experimental scientific and methodological studies of this historical period is revealed, the objectives of which were to determine ways of improving methods of teaching the literature and practical implementation of interaction of arts and school subjects in Ukrainian literature classes.*

Originality. *The article emphasizes that studying of the culturological bases of school literary education with the analysis of effective methodological approaches is carried out on the basis of*

systematic analysis of regulatory documents, educational and methodological works, and numerous sources that provide information on the genesis of school literary education from the standpoint of the culturological approach.

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 Ukrainian literature on a culturological basis.*

Key words: *historical and pedagogical research, culturological bases of the school literary education content, teaching Ukrainian literature on a culturological basis.*

References

1. Bandura O. M. (1981) *Zdiisnennia mizhpredmetnykh zviazkiv na urokakh ukrainskoi literatury: metod. lyst* [Using interdisciplinary links in Ukrainian literature classes: methodical letter]. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
2. Brazhe T. G. (1977) *Izuchenie literatury v vechernei shkole* [Teaching Literature at evening school: a teacher's manual]. Brazhe T. G. (Ed.). Moskva: Prosveshchenie. [in Russian].
3. Buhaiko T. F., Buhaiko F. F. (1962) *Ukrainska literatura v serednii shkoli. Kurs metodyky* [Ukrainian literature at the secondary school. A methods course]. (2th ed.). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
4. Verkhovskaia N. P., Sosnitckaia M. D. (1958) *Illiustrirovannye tablitsy po literature. Nagliadnoe posobie dlia 9 klassov srednei shkoly* [Illustrated tables for literature lessons. A visual manual for the 9th grade of a secondary school]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo Ministerstva prosveshcheniia RSFSR [in Russian].
5. Verkhovskaia N. P., Sosnitckaia M. D. (1953) *Illiustrirovannye tablitsy po literature. Nagliadnoe posobie dlia 8 klassa srednei shkoly* [Illustrated tables for literature lessons. A visual manual for the 8th grade of a secondary school]. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo Ministerstva prosveshcheniia RSFSR [in Russian].
6. Grechinskaia V. S. (1983) *Nagliadnost na urokakh russkoi literatury* [Visual aids in Russian literature classes]. Kyiv: Radianska shkola. [in Russian].
7. Dmytrovskiy Ye. M. (1962) *Kabinet ukrainskoi movy i literatury v shkoli* [Ukrainian language and literature classroom at school]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
8. Zhyla S. O. (1994) *Vyvchennia ukrainskoi literatury u vzaiemozviazku z obrazotvorchym mystetstvom (9–11 klasy)* [Studying Ukrainian literature in connection with fine arts (9–11 grades)]. (Candidate's thesis). In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
9. *Zbirnyk nakaziv ta instruktsii Ministerstva osvity URSSR* [The collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the USSR] (1976). (4), 3–7. [in Ukrainian].
10. Chukhinina L. V. (Ed.). (1966). *Nagliadnye posobiia po literature v starshikh klassakh srednei shkoly* [Visual manuals on literature for senior students of a secondary school]. Moskva: Prosveshchenie. [in Russian].
11. *Perechen tipovykh uchebno-nagliadnykh posobii i uchebnogo oborudovaniia dlia obshcheobrazovatelnykh shkol* [List of typical teaching-visual manuals and teaching equipment for secondary schools] (1969). Moskva: Prosveshchenie. [in Russian].
12. *Prohrama z ukrainskoi literatury dlia sered. zahalnoosvit. shkoly 4–10 kl.* [Syllabus in Ukrainian literature for a secondary school. Grades 4–10] (1967). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
13. *Prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Ukrainska literatura dlia shkil z ukrainskoiu i rosiiskoiu movamy navchannia. 4–10 kl.* [Secondary school programs. Ukrainian literature. For schools with Ukrainian and Russian languages of instruction. Grades 4–10] (1984). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
14. *Prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Ukrainska literatura. 4–10 kl. dlia shkil z ukrainskoiu i rosiiskoiu movamy navchannia* [Secondary school programs. Ukrainian literature. Grades 4–10. For schools with Ukrainian and Russian languages of instruction] (1987) Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
15. *Prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Ukrainska literatura. 5–11 klasy, 8–11 klasy dlia shkil z ukrainskoiu i rosiiskoiu movamy navchannia* [Secondary school programs. Ukrainian literature. Grades 5–11, 8–11. For schools with Ukrainian and Russian languages of instruction] (1990). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
16. *Prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Ukrainska mova ta literature dlia shkil z ukrainskoiu ta rosiiskoiu movamy navchannia. 4–10 klasy* [Secondary school programs. Ukrainian language and literature. For schools with Ukrainian and Russian languages of instruction. Grades 4–10] (1973). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
17. *Proekt prohram dlia shkil i klasiv z pohlyblyenym vyvchenniam ukrainskoi literatury. 8–11 klasy* [Draft of programs for schools and classes with in-depth study of Ukrainian literature. Grades 8–11] (1989). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
18. *Proekt prohram serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Ukrainska literatura 4–10 klasy* [Draft of secondary school programs. Ukrainian literature. Grades 4–10] (1988). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].
19. *Tematychnyi plan ta anotatsii navchalnykh televiziinykh peredach z ukrainskoi movy i literatury na druhe pivrichchia 1986/87 navchalnoho roku* [Thematic plan and abstracts of educational television programs on the Ukrainian language and literature for the second half of the 1986/87 academic year] (1987). *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, (1), 18–22. [in Ukrainian].

20. Tematychnyi plan ta anotatsii navchalnykh televiziinykh peredach z ukraïnskoi movy i literatury na pershe pivrichchia 1987/88 navchalnoho roku [Thematic plan and abstracts of educational television programs on the Ukrainian language and literature for the first half of the 1987/88 academic year] (1987). *Ukrainska mova i literatura i shkoli*, (8), 27–30. [in Ukrainian].

21. Tsybaliuk V. I. (1975). *Literaturno-movnyi kabinet u shkoli* [Literature and language classroom at school]. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].

22. Yatsenko T. O. (2017). *Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukraïnskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools (late XX – early XXI century)]. (Candidate's thesis). Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.03.2021 р.

УДК 378:37.091.113:373]:004:005.33(045)

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-151-161

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Швардак Маріанна Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту

Мукачівський державний університет

e-mail: anna-mari_p@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9560-9008

У статті проведено педагогічний екскурс становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти на Україні від 90-х років XX століття до сьогодення. Зосереджено увагу на технологізації управлінського процесу. Мета статті: дослідити процес становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. Детально розглянуто чотири етапи професійної підготовки майбутніх керівників: 1) 1990-2000 рр. – етап зародження професійної підготовки керівників навчальних закладів; 2) 2000–2009 рр. – етап становлення системи професійної підготовки керівних кадрів освіти; 3) 2010–2015 рр. – етап адаптації та активного пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів; 4) 2015 р. – по сьогодні (2021 р.) – етап подальшого розвитку та вдосконалення професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти відповідно до європейських вимог. З'ясовано, що докорінне реформування освіти вимагає якісної високотехнологічної професійної підготовки майбутніх освітніх керівників у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, становлення, розвиток, майбутній керівник, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Система вищої освіти в Україні неперервно реформується і трансформується в контексті європейських вимог, у зв'язку із чим актуалізується потреба в осмисленні якісної підготовки фахівців із вищою освітою з урахуванням історичного досвіду та сучасних викликів. На особливу увагу заслуговує професійна підготовка майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, що володіють технологіями педагогічного менеджменту, здатні приймати якісно нові управлінські рішення, управляти інноваціями, адаптуватися та вчасно реагувати на зміни в освітній сфері. Це зумовлює потребу дослідження історії становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх керівників в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем історичного становлення та розвитку професії керівників закладів освіти знаходимо в наукових доробках таких учених, як В. Берека, Л. Васильченко, І. Гришина, М. Лещенко, О. Локшина, В. Лунячек, О. Мармаза, В. Пікельна, А. Светлоусова та ін.

Важливим для нашого дослідження є аналіз проблеми застосування технологій педагогічного менеджменту в діяльності керівника, що розглядається в роботах таких науковців, як В. Берека, Н. Василенко, Л. Даниленко, О. Керекеша-Попова, Л. Кравченко, О. Лебідь, О. Мармаза, Л. Мартинець, С. Ніколаєнко, Л. Пшенична, Н. Сас, М. Сорочан та ін.

Підкреслюючи вагомість проаналізованого наукового доробку, варто врахувати, що в

теоретичних та емпіричних дослідженнях все ж не виявлено відповідної деталізації та наукового обґрунтування питань системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО в аспекті технологізації управлінського процесу.

Формулювання мети статті: дослідити процес становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Науковці, досліджуючи генезу професійної підготовки керівників закладів освіти, М. Лещенко та А. Светлоусова чітко визначили сім етапів процесу становлення і розвитку, їх хронологічні межі та подали відповідні обґрунтування [12]. Ми ж зосередимо нашу увагу на детальному вивченні чотирьох, ключових для професійної підготовки майбутніх управлінців етапів.

1. *1990–2000 рр. – етап зародження професійної підготовки керівників навчальних закладів.*

На початку 90-х років ХХ ст. експериментально почала реалізуватися професійна підготовка керівників навчальних закладів. Тим самим було покладено початок нового етапу в професійній освіті, центральною фігурою якого став професійно підготовлений керівник-менеджер.

Проголошення незалежності України, прагнення новоствореної самостійної країни ствердитись та вижити економічно, децентралізація державної влади та подальша демократизація суспільства – це все вимагало невідкладного реформування управління освітою [4]. Гостро постає необхідність професійно навчати керівника нової формації, який в умовах змін буде ефективно управляти розвитком закладу. Відтак, в означений період реалізуються перші спроби реалізації окремими ВНЗ професійної підготовки керівників нового покоління, менеджерів у системі освіти.

Реформування управління освітою закладено ще в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.). Визначено такі завдання: «перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави» [5].

Експериментальне впровадження професійної підготовки керівних кадрів починається на початку 1990-х років. Одним із перших в Україні почав готувати керівні кадри для сфери управління освітою на той час ще Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. У 1990 р. (наказ Міністерства освіти № 209 від 08.10.1990) в університеті як експеримент було відкрито спеціальний факультет із перепідготовки за спеціальністю «Організатор освіти» з подальшим присвоєнням кваліфікації «Організатор освіти» [13, с. 264].

У 90-ті роки ХХ ст. поряд із поняттям «керівник» почав активно вживатися термін «менеджер» та розвиватися менеджмент освіти, під яким розуміють вид управлінської діяльності, що складається із сукупності засобів, методів, форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі. Людина, яка володіє цими знаннями та уміннями, – менеджер [16, с. 11].

1997 року розпочато провадження освітньої діяльності, пов'язаної з наданням освітніх послуг на рівні кваліфікаційних вимог до перепідготовки спеціалістів за напрямом 6.052 «Менеджмент» за спеціальністю 7.050201 «Менеджмент освіти». 1999 року Державною атестаційною комісією спеціальність «Менеджмент освіти» була замінена на спеціалізацію до спеціальності «Менеджмент організацій» (Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди) [13, с. 264].

Аналіз науково-педагогічної літератури приводить нас до висновку, що саме в цей період набувають поширення тенденції щодо адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління освітою, навчальним закладом. Розвивається менеджмент в освіті. Оновлення функцій управління закладом освіти обумовлюється новими видами діяльності, які виконує директор із тенденцією входження керівників навчальних закладів до

загального складу менеджерів.

М. Лещенко та А. Светлоусова вказують на те, що саме в період 1990–2000 рр. удосконалюються вимоги до кваліфікації керівників закладів освіти в разі присвоєння їм кваліфікаційних категорій, що включали такі показники, як кваліфікація, професіоналізм, продуктивність діяльності [12, с. 78].

Починають з'являтися праці, пов'язані з розумінням потреби в професійній підготовці керівників-менеджерів освіти та праці з педагогічного менеджменту. Оpubліковані роботи Г. Дмитренка, Н. Коломінського, в яких розкривають сутнісні характеристики педагогічного менеджменту.

2. 2000–2009 рр. – етап становлення системи професійної підготовки керівних кадрів освіти. Цей період характеризується підготовкою та реалізацією професійного навчання майбутніх керівників закладів на всеукраїнському рівні.

У 2000 році Міністерством освіти і науки України затверджено освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра за спеціальністю 8.000009 – «Управління навчальним закладом», яка відповідала чинному на той час Державному стандарту вищої освіти і входила до його галузевої складової.

Відрадно зазначити, що у Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженому наказом МОНУ від 07.11.2000 № 522, вже акцентується увага на ефективності технологічного підходу в провадженні освітньої діяльності, в тому числі в управлінському аспекті: «Освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології..., що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності» [23]. Таким чином, результатом інноваційної діяльності керівника освітнього закладу визначені сучасні управлінські технології.

У 2002 році Міністерство освіти і науки разом із Академією педагогічних наук України розробило Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, в якій йдеться про те, що реформування галузі передбачає передусім модернізацію управління освітою. Нова система управління повинна бути державно-громадською, враховувати регіональні особливості, орієнтувати освітній заклад на розвиток. Нова модель визначалася як відкрита та демократична [15, с. 13].

У відповідь на введені в дію означені нормативно-правові документи в межах українсько-голландського проекту (Ukrainian-Dutch Educational Management program – UDEM 2001–2003 рр.) з освітнього менеджменту виходить ґрунтовне видання «Освітній менеджмент», підготовлене групою науковців на чолі з Л. Даниленко та Л. Карамушкою. Праця містить стандарт директора школи, модернізований навчальний план підвищення кваліфікації директора школи, освітньо-професійну програму. Програма затверджена Міністерством освіти і науки України.

Авторами означеного посібника розроблено і апробовано в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти 11-компонентний навчальний модуль із підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, адаптований до європейського стандарту керівника школи.

Реалізований проєкт з ініціативи Європейської Асоціації директорів шкіл, Голландської Асоціації шкільних менеджерів, Школи освітнього менеджменту при Амстердамському університеті (NSO), Асоціації керівників шкіл України за фінансової підтримки фонду «MATRA» Європейського Союзу та Міністерства закордонних справ Голландії [20].

У 2006 році Міністерством освіти і науки України затверджується Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом» кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)» [29, с.81]. Галузевий стандарт містить освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра та освітньо-професійну програму підготовки. Зорієнтований на адміністративно-менеджерську парадигму управління.

Галузевим стандартом визначено цілі та зміст системи підготовки, вимоги до фахівця

кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». У переліку функцій переважають функції адміністративно-контролювального спрямування.

Галузевий стандарт поширювався на органи управління вищою освітою, вищі навчальні заклади, а також на міністерства, відомства, асоціації, підприємства, організації різних форм власності, де готуються або працевлаштовуються фахівці з повною вищою освітою згаданого освітньо-кваліфікаційного рівня спеціальності та кваліфікації з узагальненим об'єктом діяльності – «управління навчальним закладом».

Галузевий стандарт регламентує управлінську підготовку майбутніх керівників навчальних закладів і ліквідує стан, за якого керівники не мали спеціальної управлінської (менеджерської) підготовки.

Галузевий стандарт розроблено на засадах компетентнісного підходу. Це підтверджує той факт, що в документі констатується актуальність вимог до компетентності керівника закладу освіти, яка трактується як «необхідний обсяг і рівень знань, досвіду в певному виді діяльності» [3, с. 6]. Містить перелік знань, умінь і навичок.

Галузевий стандарт включає рекомендовані блоки змістових модулів, назви навчальних дисциплін та практик, які автономно визначаються закладом і вводяться в навчальний план підготовки керівників навчальних закладів. Ця спеціальність є загальною для всіх типів навчально-виховних закладів. У процесі підготовки необхідно враховувати специфіку функціонування не тільки загальноосвітніх закладів, а й дошкільних, позашкільних, професійно-технічних, вищих. Також зміст модулів мав формуватися з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом».

Професійна підготовка майбутнього керівника закладу освіти стає повноправним компонентом системи вищої освіти. Реалізується в процесі навчання в магістратурі за спеціальністю «Управління навчальним закладом» у вищих закладах IV рівня акредитації різних типів та форм власності, а також в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Варто відзначити, що вимогами прийому на навчання до магістратури за даною спеціальністю визначалась наявність обов'язкового педагогічного стажу абітурієнта на момент вступу обсягом п'ять років. До того ж вступити на спеціальність «Управління навчальним закладом» можна було тільки після отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», і вважалася вона другою вищою освітою.

В. Берека трактує фахову підготовку магістрів із менеджменту освіти як неперервний і керований процес набуття майбутніми менеджерами освіти досвіду управлінської діяльності, що дає змогу цілісно сприймати дійсність та діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій [1].

Як стверджує Г. Кашкар'юв (2007), сучасний керівник має суттєво відрізнитися від традиційного, що зумовлено концептуальними та технологічними підходами до його діяльності (гуманізація, демократизм, людиноцентризм, програмно-цільовий та особистісно орієнтований підходи до управління тощо).

Н. Василенко у дисертаційній роботі «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності» традиційні адміністративні технології доповнила проєктно-інвестиційною, адаптивною, проєктно-цільовою та іншими управлінськими технологіями [2, с. 8].

Особливо цінним для нашого дослідження є навчальний посібник Т. Сорочан «Сучасні технології шкільного менеджменту», орієнтований на керівників шкіл. Автор трактує технологію шкільного менеджменту як науково обґрунтовану систему проєктування певної послідовності дій з урахуванням необхідних ресурсів, яка забезпечена управлінськими рішеннями та спрямована на розв'язання проміжних цілей і досягнення кінцевого результату [30, с. 7]. Науковець класифікує технології шкільного менеджменту на: технології формування культури шкільної організації, фасилітації, науково-методичного супроводу, управління персоналом, технології розвитку школи, управління громадсько активною школою, прийняття управлінських рішень, оцінювання діяльності закладу. У посібнику стисло та покроково

описано алгоритми технологій шкільного менеджменту, що дає можливість показати шлях упровадження теоретичних знань у повсякденну практику управління школою.

В основу посібника Т. Шоутен, Л. Даниленко, О. Зайченко, Н. Софій «Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти» покладено міжнародно визнані стандарти якості щодо професійних компетентностей для керівників освіти, сформульовані у Нідерландській Школі Лідерів (Nederlandse Schoolleiders Academie). Під час його написання використовувалися тренінгові матеріали із менеджменту в освіті, публікації Нідерландського Центру Лідерства в Освіті (Nederlands Centrum voor Ervaring Gericht Onderwijs), публікації провідних українських науковців у галузі освітнього менеджменту, що сприяло наближенню європейського досвіду до українського контексту. Особливу увагу автори зосереджують на технології лідерства [34].

Вагомий внесок у розвиток технологічного підходу до управління закладами освіти та в підготовку майбутніх керівників зробила науковець Л. Кравченко. Увела в освітній менеджмент таке поняття, як ринково-педагогічні управлінські технології. Л. Кравченко досліджені технології класифікує на: індивідуально-рефлексивні технології самоздійснення менеджера освіти (технологія самоменеджменту особистісних ресурсів, риторичної майстерності, конструювання ортобіотичної поведінки, самоіміджування, самодіагностики фахових компетентностей тощо); особистісно-соціальні технології реалізації владних повноважень менеджером освіти (реінжинірингу освітніх бізнес-процесів, бенчмаркінгу досвіду конкурентів, маркетингу і моніторингу якості освітніх послуг, конструювання і навчання трудового колективу та ін.) [9].

3. 2010–2015 рр. – етап адаптації та активного пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів; перехідний етап від адміністративно-розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту.

27 серпня 2010 р. Кабінетом Міністрів України видано Постанову № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» [22]. У ній затверджено оновлений перелік галузей, їх шифрів та спеціальностей, їх кодів. Відтак, підготовка майбутніх керівників продовжилась за галуззю знань 1801 «Специфічні категорії», спеціальністю 8.18010020 «Управління навчальним закладом (за типом)» [33].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013, також орієнтована на модернізацію системи управління освітою. Передбачає: децентралізацію управління у сфері освіти; професіональний підхід під час здійснення добору та призначення керівників навчальних закладів, органів управління освітою; впровадження ідеї автономії навчальних закладів, розширення їх прав і можливостей щодо фінансової самостійності; подолання бюрократизації в системі управління освітою; професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, в тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси; запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації керівників освіти та ін. [18].

Тобто держава поставила амбітні цілі реорганізувати систему управління, проголосивши перехід від адміністративно-розпорядчого управління навчальними закладами до системи освітнього менеджменту.

З 01 вересня 2014 року вектор освітньої політики України радикально змінюється в європейському напрямі – ухвалено нову редакцію Закону України «Про вищу освіту» [24]. Перехід до єдиних європейських стандартів, розширення наукових і кар'єрних можливостей здобувачів в Україні відбувся завдяки переходу на дворівневу систему вищої освіти, що передбачає базову підготовку за програмою бакалаврату і наступну за нею додаткову, поглиблене навчання в магістратурі [6, с. 56]. ОКР «спеціаліст» скасовано.

У прикінцевих та перехідних положеннях (розділ 15, п. 7) означеного Закону йдеться

про те, що «Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти протягом шести місяців ... подати на затвердження ... єдиний перелік спеціальностей на засадах поєднання чинного переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах вищої освіти, з чинним переліком спеціальностей, за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань, взявши за основу останній» [24].

Застосування інноваційних управлінських технологій нині активно досліджує науковець Н. Сас. Цей процес алгоритмізований та має такий вигляд: формування інноваційної стратегії розвитку навчального закладу; застосування технології управління якістю освіти на засадах тотального управління якістю (Total Quality Management – TQM); використання алгоритму вдосконалення освітньої технології; застосування програмно-цільового управління навчальними закладами як інноваційної технології; використання допоміжних процесів; застосування процесного підходу до управління навчальним закладом; використання алгоритму перманентного інноваційного управління навчальними закладами [29, с. 429–430].

С. Немченко, О. Голік, О. Кривильова, О. Лебідь у підручнику «Управління навчальним закладом» для магістрантів спеціальності 8.18010020 розглядають такі технології менеджменту: технологію лідерства, технологію формування управлінської команди (ретимінг), технологію адаптивного управління [32].

4. 2015 р. – по сьогодні (2021 р.) – етап подальшого розвитку та вдосконалення професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти відповідно до європейських вимог.

Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 галузь 1801 «Специфічні категорії» та спеціальність 8.18010020 «Управління навчальним закладом (за типом)» ліквідовані. Затверджено новий Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015) – суттєво оптимізований, зі зміненим підходом до класифікації галузей та спеціальностей. Наскрізний підхід дав можливість упорядкувати та чітко структурувати оновлені галузі та спеціальності таким чином, що їх шифри, коди та назви стали актуальними для всіх рівнів вищої освіти. Відтак, у 2015 році кардинально змінилася філософія структурування галузей та спеціальностей. Вступила в дію стаття 32 п. 2 Закону України «Про вищу освіту», згідно з якою заклади вищої освіти мають розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності. Їх кількість заклад вищої освіти визначає самостійно [35]. Освітня програма може визначати єдину в її межах спеціалізацію [24, ст. 1, п.17], яка самостійно запроваджується ЗВО, окреслюється її зміст та програми навчальних дисциплін [24, ст. 32, п. 2, пп. 10].

Таким чином, у Листі МОН України «Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм» (2018) йдеться про те, що для запровадження окремих спеціалізацій ЗВО створює профільні освітні програми, назви яких збігаються із назвами спеціалізацій. При цьому освітня програма повинна забезпечувати виконання стандарту вищої освіти за спеціальністю (за наявності). Назви спеціальностей, які були чинними станом на 06 вересня 2014 року, набувають статусу спеціалізацій.

Тому спеціальність «Управління навчальним закладом» відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) трансформувалася у спеціалізацію. Реалізуватися ця спеціалізація почала за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» та 073 «Менеджмент» та профільними освітньо-професійними програмами другого (магістерського) рівня вищої освіти. Назва спеціалізації відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) [25] модифікувалася в «Управління закладом освіти» та варіюється в закладах вищої освіти, оскільки визначення назви освітньої програми є у межах його автономії. ЗВО на підставі відповідної ОП розробляє навчальний план. У межах законодавства ЗВО самостійно визначає також назви навчальних дисциплін. Однакова назва спеціалізації в різних закладах, звісно, не означає однаковості змісту їх освітніх програм та навчальних планів [35]. Основні напрями підготовки майбутніх керівників об'єднані в блоки – обов'язкові та вибіркові компоненти.

27 жовтня 2016 року рішенням колегії МОН України ухвалено ще один стратегічний документ – Концепцію «Нова українська школа», що ставить за мету створити нові механізми,

правила, процедури, нову культуру управління та співпраці. Йдеться також про те, що інформаційно-цифрові технології дозволять зробити процеси управління максимально прозорими [8].

Нині інноваційний менеджмент із технологічним підходом активно розвивається в системі освіти. Корисним є звернення до посібника О. Мармази «Інноваційний менеджмент», в якому розкрито актуальні для нашого дослідження технології: партисипативного та фасилітативного управління, тайм-менеджменту, коучинг-технологію тощо [14].

Посібник «Керівник навчального закладу» Л. Пшеничної цінний тим, що автор розкриває сутність технологічного підходу, історію виникнення та концептуальні положення, а також визначає особливості управління загальноосвітніми закладами. Технології управління розуміє як послідовність операцій, які вибирає менеджер освіти для впливу на об'єкт управління з метою досягнення найвищих результатів [28, с. 351]. Подає таку класифікацію технологій управління: самообстеження освітньої установи стосовно якості забезпечення освіти, технологія прийняття управлінських рішень про оперативне управління якістю функціонування освітнього процесу, статистичний контроль якості освітнього процесу, перевірка технологічних процесів у їх критичних точках [28, с. 350–351].

Л. Мартинець у посібнику «Управлінська діяльність керівника навчального закладу» наголошує на важливості реалізації технології стратегічного управління у сфері освіти. Порівнюючи стратегічне управління з оперативним, робить висновок, що саме стратегічне управління закладом освіти покликане забезпечити його розвиток у майбутньому, а не тільки функціонування [16, с. 103].

Проблема стратегічного управління та формування готовності майбутнього керівника закладу освіти лежить в основі дисертації О. Лебідь (2018). Актуальність дослідження зумовлена реформуванням освітньої політики, відповідно до якого сучасні тенденції розвитку системи освіти спрямовані на збільшення автономії закладу освіти, що передбачає вищий рівень його відповідальності. Тому керівництву ЗЗСО потрібні нові підходи до здійснення управлінської діяльності та переведення закладу на інноваційний шлях стратегічного розвитку. У зв'язку із цим особливого значення набуває досліджувана О. Лебідь технологія стратегічного управління [11, с. 30].

С. Ніколаєнко в підручнику «Керівник закладу освіти» детально розкриває технологію прийняття управлінських рішень, визначаючи сутність, функції, вимоги, класифікацію управлінських рішень; етапи прийняття означених рішень, індивідуальний та колегіальний підходи до їх прийняття; контроль за виконанням управлінських рішень [19].

Наказом МОН України від 10 липня 2019 року № 959 затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» для другого (магістерського) рівня. Цей стандарт є основою для підготовки майбутніх керівників закладів освіти у розрізі відповідної профільної спеціалізації [31]. Станом на 2021 рік зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського рівня) – стандарту вищої освіти наразі немає.

Законом України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року № 463-ІХ визначені права та обов'язки керівника закладу загальної середньої освіти, обрання, призначення на посаду та звільнення з посади керівника [26, ст. 38, 39].

Ще один важливий для нашого дослідження документ наразі на стадії проекту, його розробником є МОН України. Це Професійний стандарт за професією «Керівник закладу загальної середньої освіти», в якому визначено загальні та професійні компетентності, трудові функції керівника ЗЗСО; подана розгорнута матриця співвідношень трудових функцій, професійних компетентностей, знань, умінь та навичок керівника. Особлива увага зосереджена на стратегічному управлінні, моніторингу освітнього процесу, лідерстві, партнерській взаємодії, рефлексивному управлінні. Така професійна компетентність, як здатність до інноваційного управління розвитком ЗЗСО, подається сукупністю знань про інноваційні технології менеджменту організацій (в т. ч. закладу освіти) та вмінь, навичок їх застосування в управлінській діяльності [27, с. 6].

О. Керекеша-Попова, досліджуючи формування управлінської компетентності, визначає такі технології управлінської діяльності як: основи планування й нормування освітнього процесу, власної праці, організації діяльності учнів та власної діяльності, сучасних теорій лідерства та командного управління, видів, методів та засобів управлінського контролю [7, с. 64].

Висновки. Зміст та правові імперативи професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти пройшли тривалу еволюцію, початок якої закладено ще у 2000 році, разом з введенням МОН України Галузевого стандарту вищої освіти для спеціальності специфічних категорій магістрів «Управління навчальним закладом». Реалізація цього Стандарту так і не привела до появи нового покоління керівників закладів освіти, що є носіями підприємницької культури, яка визначає можливість особи ефективно господарювати, покращувати матеріально-технічні, естетичні, енерговитратні, безпекові, брендові та інші характеристики установи [10, с. 20].

Відтак, на подолання зазначених недоліків спрямовані нові законодавчі ініціативи та концепції, що включають технологізацію управлінської діяльності, зокрема, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) та ін. Більш контекстними щодо особливостей застосування в управлінні системи технологій стали проаналізовані наукові праці стосовно системи підготовки майбутніх керівників освітніх закладів. На часі реалізація Стандарту з посиленою автономією закладів вищої освіти в контексті підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Отже, актуальність модернізації професійної підготовки майбутніх керівників пов'язана з потребою суспільства мати висококваліфікованих управлінців, менеджерів освіти, здатних на засадах технологізації ефективно здійснювати управлінську діяльність у сучасних ЗЗСО. Подальшого дослідження заслуговує розроблення моделі системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Список використаної літератури

1. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 482 с.
2. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. науки. Київ, 2007. 213 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Київ, 2006. 61 с.
4. Галус О. М. Історіографічна основа досліджень процесу адаптації особистості у працях вітчизняних учених-психологів (80–90 рр. ХХ ст.). *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 140–146.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»): Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text>
6. Єрмоєнко О. А. Деякі питання створення адаптивної системи підготовки магістрів з управління навчальним закладом. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія: *Педагогіка*. 2018. Вип. 4 (7). С. 54–60.
7. Керекеша-Попова О. В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2020. 317 с.
8. Концепція Нової української школи: Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 р. 40 с.
9. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. 2009.
10. Кузьменко Ю. А. Підготовка майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2020. 270 с.
11. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 697 с.
12. Лещенко М., Светлоусова А. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс. *Актуальні проблеми процесу модернізації соціальних систем*. 2010. С. 75–82.
13. Лунячек В. Е. Деякі питання становлення спеціальності «Управління навчальним закладом». *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38 (2). С. 264–271.
14. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків: ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с.

15. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
16. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу. Вінниця, 2018. 196 с.
17. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
18. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 15.01.2021).
19. Ніколаєнко С. М. Керівник закладу освіти (організаційно-педагогічні та правові основи управлінської діяльності): підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ, 2019. 408 с.
20. Освітній менеджмент: посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.
21. *Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*: Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п#Text> (дата звернення: 15.01.2021).
22. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.01.2021).
23. *Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності*: Наказ МОН України від 07.11.2000 № 522 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#n13> (дата звернення: 15.01.2021).
24. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.01.2021).
25. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.01.2021).
26. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 15.01.2021).
27. Професійний стандарт за професією «Керівник закладу загальної середньої освіти»: Проект. 2020. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/profesiyniy-standartkerivnik.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
28. Пшенична Л. В. Керівник навчального закладу: навч. посіб. Суми, 2016. 520 с.
29. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2015. 465 с.
30. Сорочан Т. М. Сучасні технології шкільного менеджменту: опорний конспект для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Луганськ, 2009. 208 с.
31. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент другого (магістерського) рівня: Наказ МОН України від 10.07.2019 р. № 959. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> (дата звернення: 04.01.2021).
32. Управління навчальним закладом: підручник / С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. В. Лебідь, О. А. Кривильова. Донецьк, 2012. 516 с.
33. Швардак М. В. Контент-аналіз освітніх програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Вісник Кременчуцького нац. ун-ту ім. М. Остроградського*. 2020. № 4 (123). С. 9–16.
34. Шоутен Т., Даниленко Л. І., Зайченко О. І., Софій Н. З. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / за заг. ред. Л. Даниленко. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Київ, 2009. 112 с.
35. Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм: Лист МОН України від 05.06.2018 №1/9-377. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05062018-19-377> (дата звернення: 15.01.2021).

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE APPLICATION OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT TECHNOLOGIES

Shvardak Marianna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management Department
Mukachevo State University

Introduction. *The system of higher education in Ukraine is constantly being reformed and transformed in the context of European requirements, in connection with which the need to understand the quality of training with higher education, taking into account historical experience and current challenges. Particular attention should be paid to the professional training of future heads of general secondary education institutions with pedagogical management technologies, capable of making qualitatively new management decisions, managing innovations, adapting and responding to changes in the educational sphere. This necessitates the study of the history of establishment and development of professional training of future heads in Ukraine.*

Purpose. *The purpose of the article is to study the process of establishment and development of professional training of future heads of general secondary education institutions for the application of pedagogical management technologies.*

Results. *The article discusses the pedagogical discourse of the establishment and development of professional training of future heads of secondary education institutions in Ukraine from the 90s of the 20th century to the present day. The main attention is paid to the technologization of the management process. Four stages of professional training of future managers have been studied in detail: 1) 1990-2000 - the stage of origin of professional training of heads of educational institutions; 2) 2000-2009 - the stage of creating the system of professional training of educational management; 3) 2010-2015 - the stage of adaptation and active search for ways to improve the quality of professional training of future heads of educational institutions; 4) 2015 - to date (2021) - a stage of further development and improvement of professional training of future heads of educational institutions in accordance with European requirements.*

Conclusion. *The content and legal imperatives of professional training of future heads of educational institutions have undergone a long evolution, which began in 2000, with the introduction of the Ministry of Education and Science of Ukraine Sectoral Standard for Higher Education for specific categories of masters «Management of educational institutions». The implementation of this Standard has not led to the emergence of a new generation of heads of educational institutions. It is time to implement the Standard with enhanced autonomy of higher education institutions in the context of preparing future heads of educational institutions for the use of pedagogical management technologies. It was found that radical education reform requires high-quality high-tech professional training of future educational managers in higher education institutions.*

Key words: *professional training, formation, development, future head, general secondary education institution.*

References

1. Bereka V. (2008). Fakhova pidhotovka mahistriv z menedzhmentu osvity. *Professional training of masters in education management: theory and methods*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
2. Vasylenko N. V. (2007). *Pidhotovka kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv do innovatsiinoi diialnosti* [Preparation of heads of general educational institutions for innovative activity]. (Candidate's theses). Kyiv. [in Ukrainian].
3. *Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu spetsyfichnykh katehori 8.000009 «Upravlinnia navchalnym zakladom»* [Industry standard of higher education of Ukraine in the specialty of specific categories 8.000009 «Management of educational institution»] (2006). Kyiv. [in Ukrainian].
4. Halus O. M. (2013). Istoriohrafichna osnova doslidzhen protsesu adaptatsii osobystosti u pratsiakh vitchyznianskykh uchenykh-psykholohiv [Historiographical basis of research on the process of personality adaptation in the works of domestic psychologists]. *Pedahohichniyi dyskurs*, 15, 140-146. [in Ukrainian].
5. *Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)* [State National Program «Education» («Ukraine of the XXI century»)]. (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy). (3.11.1993). № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p#Text> [in Ukrainian].
6. Ieromenko O. A. (2018). Deiaki pytannia stvorennia adaptyvnoi systemy pidhotovky mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom [Some issues of creating an adaptive system of master's degree in school management]. *Elektronne naukove fakhove vydannia «Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka»*. Seriya «Pedahohika», 4 (7), 54-60. [in Ukrainian].
7. Kereksha-Popova O. V. (2020). *Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky* [Formation of managerial competence of future engineers-teachers in the process of professional and pedagogical training]. (Candidate's theses). Berdiansks. [in Ukrainian].
8. *Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [The concept of the New Ukrainian School]. (Rishennia kolehii MON Ukrainy). (27.10.2016). Kyiv. [in Ukrainian].
9. Kravchenko L. M. (2009). *Naukovi osnovy pidhotovky menedzhera osvity u systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity* [Scientific bases of training of the manager of education in system of continuous pedagogical education: dis ... Dr. ped. Science]. (Candidate's theses). [in Ukrainian].
10. Kuzmenko Yu. A. (2020). *Pidhotovka maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom do finansovo-ekonomichnoi diialnosti* [Preparation of future masters in school management for financial and economic activities]. (Candidate's theses). Zaporizhzhia. [in Ukrainian].
11. Lebid O. V. (2018). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury* [Theoretical and methodical bases of formation of readiness of the future head of a comprehensive school for strategic management in the conditions of a magistracy]. (Candidate's theses). Starobilsk. [in Ukrainian].

12. Leshchenko M. & Svetlousova A. (2010). Profesiina pidhotovka mahistriv upravlinnia navchalnym zakladom: istoryko-pedahohichniy dyskurs [Professional training of masters of educational institution management: historical and pedagogical discourse]. *Aktualni problemy protsesu modernizatsii sotsialnykh system*, 75-82. [in Ukrainian].
13. Luniachek V. E. (2013). Deiaiki pytannia stanovlennia spetsialnosti «Upravlinnia navchalnym zakladom» [Some issues of formation of the specialty «Management of educational institution»]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*, 38(2), 264-271. [in Ukrainian].
14. Marmaza O. I. (2016). *Innovatsiinyi menedzhment* [Innovation management]. Kharkiv. [in Ukrainian].
15. Marmaza O. I. (2017). *Menedzhment osvitnoi orhanizatsii* [Management of educational organization]. Kharkiv. [in Ukrainian].
16. Martynets L. A. (2018). *Upravlinska diialnist kerivnyka navchalnoho zakladu* [Management activities of the head of the educational institution]. Vinnytsia. [in Ukrainian].
17. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity* [National Doctrine of Education Development]. (Ukaz Prezydenta Ukrainy). (17.04.2002). № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
18. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. (Ukaz Prezydenta Ukrainy). (25.06.2013). №344. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>. [in Ukrainian].
19. Nikolaienko S. M. (2019). *Kerivnyk zakladu osvity (orhanizatsiino-pedahohichni ta pravovi osnovy upravlinskoj diialnosti)* [Head of educational institution (organizational-pedagogical and legal bases of administrative activity)]. Kyiv. [in Ukrainian].
20. Danylenko L., Karamushky L. (Ed.). *Osvitnii menedzhment* [Educational management]. (2003). Kyiv. [in Ukrainian].
21. *Perelik haluzei znan i spetsialnosti, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka здobuvachiv vyshchoi osvity* [List of branches of knowledge and specialties in which higher education seekers are trained]. (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy). (29.04.2015). № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p#Text> [in Ukrainian].
22. *Perelik spetsialnosti, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh za osvitno-kvalifikatsiynymy rivniamy spetsialista i mahistra* [The list of specialties for which training of specialists is carried out in higher educational institutions at the educational and qualification levels of specialist and master]. (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy). (27.08.2010). № 787. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
23. *Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti* [Regulations on the procedure for carrying out innovative educational activities]. (Nakaz MON Ukrainy). (07.11.2000). №522 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#n13> [in Ukrainian].
24. *Pro vyshchu osvitu* [On higher education]. (Zakon Ukrainy). (01.07.2014). № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
25. *Pro osvitu* [On education]. (Zakon Ukrainy). (05.09.2017) № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
26. *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu* [On complete general secondary education]. (Zakon Ukrainy) (16.01.2020) № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].
27. *Profesiyniy standart za profesiieiu «Kerivnyk zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [Professional standard for the profession «Head of general secondary education»]. (Proiekt). (2020). URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/profesiyniy-standardkerivnik.pdf> [in Ukrainian].
28. Pshenychna, L.V. (2016). *Kerivnyk navchalnoho zakladu* [Head of educational institution]: posib. Sumy.
29. Sas N. M. (2015). *Tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh kerivnykiv navchalnykh zakladiv do innovatsiinoho upravlinnia (teoretyko-metodolohichniy aspekt)* [Tendencies of professional training of future heads of educational institutions to innovation management (theoretical and methodological aspect)]. (*Candidate's theses*). Cherkasy. [in Ukrainian].
30. Sorochan T. M. (2009). *Suchasni tekhnolohii shkilnoho menedzhmentu* [Modern technologies of school management]. Luhansk. [in Ukrainian].
31. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy iz haluzi znan 07 Upravlinnia ta administruvannia, spetsialnosti: 073 Menedzhment druhoho (mahisterskoho) rivnia* [Standard of higher education of Ukraine in the field of knowledge 07 Management and administration, specialties: 073 Management of the second (master's) level]. (Nakaz MON Ukrainy). (10.07.2019). № 959. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf> [in Ukrainian].
32. Nemchenko S. H., Holik O. B., Lebid O. V., Kryvylova O. A. (2012). *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Management of educational institution]. Donetsk. [in Ukrainian].
33. Shvardak M. V. (2020). Kontent-analiz osvitnikh prohram pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity [Content analysis of educational programs for training future heads of educational institutions]. *Visnyk Kremenchutskoho nats. un-tu im. M. Ostrohradskoho*, 4 (123), 9-16. [in Ukrainian].
34. Shouten T., Danylenko L. I., Zaichenko O. I. & Sofii N. Z. (2009). *Menedzhment kerivnykiv zakladiv doshkilnoi i pochatkovoї osvity* [Management of heads of preschool and primary education institutions]. Kyiv. [in Ukrainian].
35. *Shchodo nadannia roziasnen stosovno osvitnikh prohram* [Regarding the provision of explanations regarding educational programs]. (Lyst MON Ukrainy). (05.06.2018 №1/9-377). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05062018-19-377>. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 16.02.2021 р.

Розділ 4

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

CHAPTER 4

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

Представлені публікації охоплюють актуальні питання професійної освіти (сучасні тенденції та перспективи її розвитку; проблема компетентності педагога XXI століття: вимоги ринку праці та реалії системи освіти; сучасні стратегії підготовки педагога професійного навчання в умовах реформування системи освіти в Україні; технології розвитку педагогічної майстерності; створення в закладі вищої освіти інноваційного освітнього середовища особистісного розвитку майбутнього педагога; цифровізація освіти як тренд професійного розвитку педагога; наукові школи розвитку педагогічної майстерності), розглянуті на **Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій»** (2 квітня 2021 року).

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-162-170

ГУМАНІТАРНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРЕФІГУРАТИВНОЇ ОСВІТИ

Кузьмінський Анатолій Іванович

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: anatoliy230743@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-6108-4066

У статті висвітлюються нерозв'язані проблеми, суперечності і недоліки системи вітчизняної освіти. Наголошується на необхідності впровадження суб'єкт-суб'єктного формату відносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, а також зміни традиційної прогресистсько-сцієнтистської освітньої парадигми на гуманітарно-екзистенційну, базовану на філософії первинності буття людини в світі. При модернізації й реформуванні української освіти необхідно враховувати світові цивілізаційні процеси, зміни у сфері суспільного розвитку, а також особливості нинішньої політичної, економічної й соціальної ситуації в Україні. Визначено головні завдання в царині удосконалення функціонування освітньої системи, а також прогнозне передбачення умов її розвитку. Виокремлено роль інноваційних підходів у розбудові української освіти і важливість розширення можливостей для мобільності її суб'єктів. Окреслено роль і місце ключової постаті педагога в освіті майбутнього. Показано шкідливість радикалістської теорії антипедагогіки. Подається висновок, що освіта XXI століття має будуватися на поєднанні кращих вітчизняних освітніх традицій з передовим досвідом у освітній справі розвинених країн. Розглянуто найголовніші, найбільш характерні особливості, риси і якості, якими має володіти сучасний український учитель у вимірі нинішніх європейських вимог.

Ключові слова: проблеми розвитку вітчизняної освітньої системи, освіта майбутнього, перспективні напрями удосконалення української освіти, ключова роль педагога в освіті майбутнього, шкідливість теорії антипедагогіки, вчитель-свропесць.

Постановка проблеми. Проблеми розвитку префігуративної освіти у світовому й вітчизняному масштабі досліджуються багатьма зарубіжними й українськими представниками

різних наук. Ураховуючи, що рано чи пізно Україна все-таки стане повноправним членом європейського співтовариства, перспективи розвитку освітньої системи повинні враховувати світові цивілізаційні зміни, світовий і, зокрема, європейський досвід, а також зміни в техніці, технологіях, економіці, науці та інших сферах життєдіяльності людства. У статті висвітлюються основні недоліки системи сучасної української освіти, головні алгоритми їх усунення, а також вимоги до професійної підготовки українського вчителя у вимірі європейських вимог.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми форсайтного розвитку освіти досліджуються багатьма представниками різних наук. Зокрема, нові орієнтири у розвитку української освіти висвітлено у статтях: В. Г. Кременя «Освіта у викликах сучасності: проблеми і перспективи», В. П. Андрущенко «Майбутнє освіти для України і європейського простору», Н. Г. Ничкало «Професійна освіта у державній політиці: прогностичний аспект», опублікованих у збірнику наукових праць «Освіта для майбутнього у світлі викликів ХХІ століття» у видавництві Університету Казимира Великого (Бидгощ, Польща, 2017 рік) та ін.

Постановка завдання. Дослідження нерозв'язаних проблем у функціонуванні нинішньої освітньої системи України, шляхів подолання суперечностей і усунення недоліків у модернізації вітчизняної освіти, а також завдань, які постають при професійній підготовці вчителя-європейця.

Виклад основного матеріалу. Освіта є одним із найважливіших чинників, які сприяють сталому людському розвитку. Успішність економічного розвитку, соціального стану громадян, культура, мораль, духовність значною мірою залежать від рівня і якості освіти. За роки незалежності в Україні немало зроблено для поліпшення й удосконалення освітньої сфери. Система освіти практично перебуває у неперервному стані модернізації. Наскільки успішно відбуваються ці процеси, це вже інше питання, але розробляючи прогнози і перспективні плани розвитку української префігуративної освіти, необхідно за відповідний пункт брати нинішній стан вітчизняної освітньої справи. І передовсім чітко уявляти вектор, ідеал, кінцевий результат, якого ми прагнемо досягнути. Насамперед необхідно враховувати загальнодержавну тенденцію інтеграції у європейський освітній простір. Потрібно брати до уваги світові цивілізаційні зміни, а також прогрес у науці, економіці, техніці і технологіях. Майбутня освітня система будується на сучасних підвалинах освітньої справи, а тому необхідно враховувати і досягнення в цій галузі і, що особливо важливо, недоліки, суперечності й нерозв'язані проблеми, які потребують подолання. Головними й суттєвими серед останніх є суперечність між вимогами імплементації інноваційної освіти і наявністю старого освітянського мислення у значної частини педагогічної спільноти: застарілість і невідповідність вимогам часу окремих форм, методів і засобів навчання; відставання якості і темпів розвитку освіти від потреб і запитів суспільства; байдуже, а подекуди й негативне ставлення значної частини працівників освіти, особливо старшого віку, до інноваційних освітніх технологій; невідповідність між нормативним і новим знанням у навчальному процесі; відставання наукових досліджень у галузі освіти від об'єктивних потреб; слабе використання і впровадження в практику результатів наукових досліджень з освітології; зниження якості освіти і рівня знань випускників секундарної освітньої ланки і якості підготовки й рівня компетентності випускників вищої школи; відсутність належної автономії навчальних закладів; недосконалість системи управління в освітній сфері; недостатнє фінансування системи освіти; непомірна бюрократизованість освітньої системи; недооцінка суспільного статусу освітянського корпусу з боку держави і громадськості [9].

Першочерговим завданням педагогів-науковців, передовсім Національної Академії педагогічних наук України, вчених ЗВО є вироблення рецептів подолання вищезначених недоліків, розв'язання проблем і усунення суперечностей, властивих вітчизняній освіті.

Отже, розробляючи перспективи розвитку системи української освіти, необхідно передбачати і враховувати світові цивілізаційні зміни, світовий і, зокрема, європейський досвід, а також зміни в техніці, технологіях, економіці, науці та в інших сферах життєдіяльності людства. Україна докладає чимало зусиль для інтеграції у європейський освітній простір. А Європа у боротьбі за світову першість із якості освіти ставить перед собою

нові далекосяжні завдання, такі як «Лісабонський проєкт» – намір повернути собі світове технологічне лідерство шляхом інтенсифікації розвитку природничо-математичних наук, «Новий ренесанс» – відновлення культурного прогресу на базі широкого застосування ноотехнологій та інші [5]. У цьому зв'язку перед розробниками стратегії розвитку вітчизняної освіти постають завдання випереджувального, форсайтного здійснення і впровадження результатів відповідних наукових досліджень.

Складні й об'ємні завдання постають у зв'язку з переходом секундарної освітньої ланки на інтегровану систему освіти без поділу на традиційні предмети. Досвід Польщі, яка започаткувала цю систему ще в кінці збіглого століття, свідчить про неабиякі труднощі у цій справі. І це треба враховувати, проєктуючи освіту майбутнього.

Особливої уваги при прогнозуванні майбутньої освітньої системи потребує українська специфіка побудови відкритого, демократичного, громадянського, самоорганізованого суспільства. Українська освіта має остаточно подолати рудименти класичної німецької гімназійної освіти в середній ланці, радянської заідеологізованої і заполітизованої вищої школи, гуманодефіцитної сутності відносин у форматі «той, хто навчає, і той, кого навчають».

Попри велику кількість закликів до впровадження у вітчизняній освіті суб'єкт-суб'єктного принципу відносин у повсякденній дійсності педагог залишається доміномом, суб'єктом освітньої дії, а студент, учень – підлеглим, залежним реципієнтом, об'єктом у педагогічному процесі. Ця реліктова практика має бути обов'язково подолана.

Традиційна прогресистсько-сцієнтистська парадигма, орієнтована на засвоєння знань, все більше й більше піддається критиці й відживає як формальна, технократична, гуманодефіцитна. Увага переважної більшості дослідників і практичних працівників освіти сконцентрована на гуманістичному, особистісно-розвивальному, антропоцентричному дискурсі в освіті, який, як уважається, є найбільш адекватним викликам сучасного етапу розвитку цивілізації. Щодо майбутнього вітчизняної освіти, то найбільш прогнозованою, перспективною парадигмою є гуманітарно-екзистенційна, в основі якої лежить екзистенційна психологія, що базується на первинності буття людини в світі. Тут педагог виступає в ролі рівноправного суб'єкта навчальної взаємодії, фасилітатора, порадирика, консультанта, «старшого брата» (А. Адлер), який допомагає меншим сиблінгам, але не зазіхає на їхній вибір і самостійність [7].

Потребує подальшого вдосконалення нормативно-правова база освітньої системи України. Недосконалість чинних законодавчих і підзаконних актів створює певні труднощі у функціонуванні освітніх інститутів, породжує непорозуміння й конфлікти. Необхідно чітко визначити головні стратегічні напрями розвитку української освіти, узагальнивши продуктивні й актуальні на майбутнє ідеї таких документів як Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки та інші. Ураховуючи, що Україна це молода суверенна держава, її освіта має розвиватися таким чином, щоб максимально сприяти державному будівництву, розвитку громадянського, самоорганізованого суспільства, зміцненню позицій України у міжнародному просторі, формуванню політичної нації, держави-нації, яка об'єднує всіх громадян України незалежно від їх етнічного походження, політичних і релігійних переконань. Освіта повинна виховувати повагу до прав людини незалежно від її національності і соціального статусу, формувати почуття міжнаціональної толерантності й полікультурності.

Розробляючи проєкти розвитку вітчизняної освіти майбутнього, варто виходити з її нинішніх позитивних сторін і досягнень, враховувати світові загальноцивілізаційні і освітні тенденції, а також зважати на потреби розв'язання окремих назрілих проблем. Необхідність засвоєння стрімко зростаючих масивів знань, інформації і неможливість їх засвоєння традиційними методами диктує потребу створення інноваційних навчальних технологій, які дозволили б за рахунок раціональних способів організації праці досягати намічених цілей за мінімальних затрат часу і з найменшими затратами сил і коштів.

Необхідно широко й ґрунтовно вивчати досвід розвитку освіти в розвинених, демократичних країнах і екстраполювати його на вітчизняну освітню систему з урахуванням національних особливостей і традицій, інтегруючись таким чином у світовий освітній простір.

Ключовим терміном у прогнозуванні майбутньої освіти є «інновація». Подальший цивілізаційний прогрес залежить від успішності формування нової людини, людини інноваційної, гуманоорієнтованої, яка повністю усвідомлює необхідність ноосферного, екологопошанованого, критичного мислення, світобачення і світосприйняття. Продукт освітньої системи майбутнього повинен уміти інноваційно сприймати світ, інноваційно мислити, інноваційно бачити, інноваційно розуміти, мати інноваційну свідомість і, найголовніше – інноваційно діяти.

Отже, освіта майбутнього – це інноваційна освіта, суть якої полягає в тому, що вона здійснюється шляхом постійного введення нового. Головна мета інноваційної освіти – збереження і розвиток творчого потенціалу людини. Необхідність уведення інноваційних процесів у весь освітній простір України детермінована викликами часу, цивілізаційними змінами планетарного характеру, які полягають у стрімких, з наростаючим прискоренням змінах у всіх сферах життєдіяльності людини, у розширенні і поглибленні глобалізаційних і локалізаційних процесів, у небезпечній спрямованості людства до самознищення [6].

Прогнозуючи освіту майбутнього, варто чітко визначити роль і місце в ній ключової постаті педагога. Посилаючись на бурхливий розвиток техніки і технологій, окремі футурологи завищують роль техніки в освітній справі і недооцінюють роль педагога, пророкуючи, що нові інформаційні технології докорінно змінять характер едукції молодого покоління, освіта стане виключно дистанційною, а дитячі дошкільні установи, школи й університети стануть зайвими, оскільки донести до вихованця слово наставника зможе й комп'ютер. На наш погляд це є яскравим прикладом педагогічного дилетантства, механістичного підходу до справи навчання й виховання. І нинішня пандемічна ситуація переконливо свідчить, що система навчання *on – line* є далеко не досконалою, має низку істотних вад і недоліків.

Зрозуміло, що технічні засоби, інформаційно-комунікаційні технології все більше й більше впроваджуватимуться в навчальний процес майбутнього. Він буде розвиватися в напрямі індивідуалізації й диференціації. Але ніколи навіть найдосконаліша машина повноцінно не замінить живе слово викладача (*verba magistri*). Навчити, виховати, ввести в соціум людину може тільки людина, а роль техніки в цьому – допоміжна. Яких би висот не досяг науково-технічний прогрес, завжди залишиться актуальною думка мудрого вченого-педагога К. Д. Ушинського, який писав: «У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання» [8].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується прискоренням науково-технічного прогресу, створенням нових високоефективних технологій, широким застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій і ці тенденції в осяжному майбутньому будуть наростати і в якісному, і в кількісному вимірах. Великих змін зазнає комп'ютерна сфера. У зв'язку із заміною в електронній індустрії кремнію на водне-вуглецеві матеріали в широкий вжиток увійдуть новітні процесори – надзвичайно швидкодійні з величезним обсягом пам'яті. Майбутнє також за потужними терафлорними комп'ютерами. В освітньому процесі все більше й більше використовуватимуться різні гаджети типу пристрою «Google Glass», які забезпечують доступ до навчального контенту в будь-якому місці й у будь-який час. Розширюватиметься сфера використання хмарних технологій як у професійній діяльності педагогів, так і в навчальній діяльності учнів і студентів. Хмарні технології прості в поширенні й оновленні, надійні й економічно вигідні, забезпечують можливість створення віртуальних навчальних аудиторій.

Як стверджують науковці В. Ю. Биков і М. Лещенко, проблеми методології й методики педагогічних досліджень класичної педагогіки можна буде розв'язувати шляхом теоретико-методологічного обґрунтування нової галузі педагогічного знання – цифрової гуманістичної

педагогіки, що інтегрує біо й техно і роз'яснює, яким чином організувати навчальний процес за умов його здійснення у реально-віртуальному просторі [1].

Розмірковуючи над можливими шляхами розвитку префігуративної освіти, не можна не звернути увагу на окремі деструктивні на наш погляд тенденції у сфері едукції людини. З'являється все більше й більше охочих заперечувати педагогіку як науку, стверджувати, що класична педагогічна теорія Коменського, Дістервега, Дьюї, Макаренка, Сухомлинського вичерпала себе, віджила і не відповідає ні нинішнім, ні майбутнім потребам. Одні просто пропонують вважати педагогічну науку як надуману, таку, що не має свого предмета для вивчення. Інші вважають, що «застарілу» педагогіку необхідно замінити новими галузями знань – філософією освіти, психологією освіти тощо.

У пошуках нових концептуальних засад для педагогіки нового часу окремі вчені пропонують повністю відкинути традиції освіти й виховання, зречтися надбань і спадкоємності всього історичного досвіду у цій царині, відмовитися від організованого системного навчання молодих поколінь. Характерним прикладом такого нігілістичного ставлення до наукової педагогіки є заснована на філософській базі постмодернізму радикалістська теорія антипедагогіки. Найбільш активні представники вищезначеної течії Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Манноні та інші. Прихильники цієї концепції піддають нищівній критиці історичні надбання педагогічної теорії й практики, заперечують необхідність виховання й освіти. Освітні установи антипедагога розглядають як чинники насилля, пригноблення людини, а педагогіку як феномен дресирування й терору. Пропонується взагалі ліквідувати інститут шкільництва, зняти будь-які заборони, у тому числі й сексуальні, зробити вільним продаж наркотиків тощо. Американець П. Гудмен прирівнює школу до концентраційного табору і в'язниці. Молодь, на його думку, має виховувати вулиця: кафе, магазин, парк, підприємство, засоби масової інформації [2,3].

Ураховуючи, що цивілізаційні процеси при всіх труднощах і складностях розвиваються все-таки в тренді гуманістичності, людиноцентризму, вищезначені деструктивні позиції не мають перспективи в освітньому полі майбутнього.

Останнім часом вітчизняна освітня система орієнтується на цінності і особливості європейської освіти. Окрім здійснення необхідних реформ і модернізацій, очевидною і головною необхідністю є виховання нової людини, яка дотримується європейських норм співжиття, послуговується європейськими цінностями, тобто сучасний українець має бути підготовленим до життєдіяльності у спільному європейському домі. Щоб виховати таку людину, необхідно підготувати вчителя-європейця. Потрібна чітка орієнтація на принципи, форми, засоби і методи підготовки педагога, які застосовуються в країнах Європейського Союзу. Зрозуміло, що з урахуванням національної специфіки.

Європа проголосила принцип необхідності для шкільного вчителя мати вищу освіту. Зрозуміло, що в сучасному широко інформатизованому, високотехнологізованому і стрімко змінюваному світі той, хто здатний на належному рівні навчати молоде покоління, повинен мати повну вищу освіту, тобто диплом магістра. Лише повна, мультидисциплінарна вища освіта дає вчителю належні знання свого предмета, психолого-педагогічні знання, уміння й компетенції, необхідні для навчання й виховання учнів у відповідності з вимогами часу, для чіткого розуміння соціальних і культурних запитів вихованців та їх задоволення.

Щоб виховувати «покоління зет» і наступні (за теорією поколінь Штрауса і Хоу, молодих людей, які народилися у третьому тисячолітті) в душі і стилі європейськості, необхідно мати масового вчителя, який здатний виконати цю непросту місію, бо влитися в сім'ю європейських країн повноцінною і рівноправною учасницею Україна може лише підготувавши відповідно нові покоління в європейському дусі. А для цього потрібен учитель-європеець. Отже, нині зовсім недостатньо тих змін і нововведень у підготовці і післядипломній освіті українського шкільного вчителя, які були здійснені в останні десятиліття.

Учитель-європеець повинен мати міцні й глибокі знання, усталені навички й достатні вміння в царині свого предмета й загальнокультурних цінностей. Він має бути компетентним як у своїй предметній галузі, так і в багатьох інших питаннях людської життєдіяльності. Як

наголошує президент НАПН України, академік Кремень В. Г., одним із важливих ключових завдань учителя європейського масштабу є вміння навчити учня вчитися. Основи такого вміння повинні закладатися в початковій освітній ланці і далі спадкоємно розвиватися на наступних етапах навчання. Таке завдання дуже й дуже не просте. Лише бажання вчителя його реалізувати недостатньо. У цьому напрямі необхідно переглянути нинішні стандарти і програми, зміст підручників, який перевантажений знанневим складником. Його необхідно суттєво доповнити діяльнісним компонентом, який сприяв би формуванню здатності учнів самостійно розв'язувати життєві проблеми.

Сучасний учитель повинен вільно володіти європейськими критеріями якості навчання. Він має враховувати загальноєвропейські критерії якості освіти, брати активну участь у реалізації європейських освітніх проєктів, користуватися загальноєвропейськими інструментами і критеріями якості освіти.

Однією з наріжних вимог до праці вчителя-європейця є висока якість надаваних ним послуг, тобто високий, перфектний, безпретензійний рівень навчання й виховання учнів, повне розуміння соціальних і культурних запитів вихованців і відповідне їхнім очікуванням їх задоволення.

В учителя-європейця має бути сформований новий, глобальний тип свідомості – ноосферний. Він уміє і повинен формувати ноосферну свідомість у своїх вихованців.

У професійній діяльності вчителя-європейця категорично відсутні рудименти авторитарної, гуманодефіцитної, репресивної педагогіки, а домінує дитиноцентрична, суб'єкт-суб'єктна, партнерська форма відносин між суб'єктами навчального процесу.

Український учитель повинен мати європейський рівень професіоналізму. Він має освіту, яка дозволяє йому працювати за спеціальністю в будь-якій європейській країні, цікавиться різними традиціями навчання, використовує результати наукових досліджень, проведених в інших країнах.

Особливу роль у формуванні вчителя-європейця відіграють європейські мовні компетенції – вчитель володіє більш ніж однією європейською мовою і може викладати свій предмет іноземними мовами, він проводить певний час в іншомовній країні.

Для сучасного вчителя європейської школи притаманна європейська мультикультурність – учитель усвідомлює полікультурний характер європейського суспільства, позитивно ставиться до вітчизняної культури і відкритий для інших культур, а також працює з гетерогенними групами.

Характерною для вчителя європейського масштабу є європейська ідентичність. Український учитель є вчителем України, але таким, професійний тезаурус якого виходить за національні межі. Він поважає співіснування національної і транснаціональної свідомості.

Однією із важливих рис європейського вчителя є європейська громадянськість. Він відчуває себе і поводить як громадянин Європи, проявляє солідарність із громадянами інших європейських держав, цінує і поважає права людини, демократію, свободу, дотримання вимог законів України і європейських держав.

У переліку вимог Європейської комісії до освіти і професійної придатності вчителів однією із важливих вимог є мобільність учителя. Це значить, що вчитель-європеєць повинен мати можливість виїжджати до інших європейських країн для збагачення свого професійного тезаурусу, набуття досвіду і професійного розвитку. Це може бути можливим лише за умови, що український учитель вільно володіє мовою країни, яку він планує відвідати, що ця країна визнає його статус і дає згоду на його прийом, а Україна зацікавлена у відрядженні вчителя, цінує його участь в освітньому процесі іншої держави і фінансово підтримує цю участь. Вимога щодо мобільності вчителя є необхідністю, враховуючи, що вчитель-європеєць повинен підготувати випускника загальноосвітнього навчального закладу до подальшого навчання і праці на ринку освітніх і трудових послуг Євросоюзу.

Учитель-європеєць не може бути замкнений лише на своїх професійних обов'язках у рамках навчального закладу, в якому він працює. Успіх діяльності вчителя залежить від його вміння співпрацювати з широким колом соціальних партнерів: батьками, громадськими

організаціями, спортивними, екологічними та іншими товариствами, з виробничою сферою, науковими організаціями та ін. Сучасний учитель європейського масштабу має бути зацікавленим і відкритим для будь-яких зовнішніх контактів, у тому числі й міжнародних, оскільки в його професійні обов'язки входить підготовка учнів до успішної життєдіяльності в сучасних умовах [4].

Щоб статус суб'єктів навчального процесу (той, хто навчає, і той, хто навчається) відповідав європейським стандартам, необхідно надати реальну, а не багаторічно декларовану автономію навчальним закладам і свободу вчителю, викладачеві. Єдино можлива об'єктивна оцінка якості діяльності шкільного вчителя – це результати державної атестації його учнів. Щоб ці результати були достатньо високими, вчитель повинен мати повну свободу у розв'язанні всіх питань навчального процесу.

Викладач сучасної школи все менше має змогу застосовувати традиційні педагогічні методи в учнівській аудиторії. Йому треба ґрунтовно освоювати роль фасилітатора, тьютора, модератора. Завдання нинішньої педагогіки, незвичні у зв'язку з дотриманням ринкових відносин вимоги до людини диктують викладачам школи необхідність оволодіння новими, сучасними, більш ефективними методами едукції.

Сучасний учитель має бути здатним не тільки чути, бачити й розуміти свого вихованця, а й відчувати його внутрішній світ, рефлексивно й атракційно реагувати на його навіть глибоко потаємні, підсвідомі порухи й потреби, враховуючи, що нинішнє суспільство за З. Бауманом і Л. Донскісом вражене втратою чутливості через такі особливості сучасного людського життя, як атомізація, самотність, ізоляція, непевність, незахищеність і ненадійність.

Висновки. Отже, освіта XXI століття має будуватися на позитивній спадщині, трансляції й збереженні загальнолюдських цінностей на етнокультурному, міжкультурному та полікультурному рівнях. Розвитку полікультурної освітньої палітри України і виробленню освітніх стратегій значною мірою сприяє вивчення соціокультурних, освітніх реформ у розвинених країнах світу, зокрема у країнах Євросоюзу, США, Канаді, Китаї та ін.

Еволюція завдань, функцій, стилю діяльності українського шкільного вчителя в умовах полікультурності освіти, орієнтації на європейський освітній простір, затребуваності людини з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного виду діяльності пред'являє підвищені вимоги до сучасного педагога в усіх вимірах. Він має бути здатним до співробітництва в умовах Євроспільноти, розуміти і поважати різні культури країн – членів Євросоюзу, вміти формувати в учнів розуміння необхідності здобуття якісної освіти.

Для забезпечення належної професійної підготовки українського вчителя-європейця необхідні суттєві зміни у вітчизняному освітньому законодавстві, низка інституційних і програмних трансформацій на державному, регіональному рівнях, на рівні вищих навчальних закладів педагогічного профілю, а також на рівні ринку праці.

Список використаної літератури

1. Биков В., Лещенко М. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць: у 2-х ч. / за ред. О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХП», 2016. Вип. 45 (49). Ч. 1.
2. Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 54–67.
3. Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 79–86.
4. Вишнеvsька Е. Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі Європейського інтеграційного процесу: монографія / за наук. ред. В. Т. Лозоветської; пер. з польської. Київ: Артєк, 2014. 516 с.
5. Корсак К. В., Корсак Ю. К. Ноотехнологічні виклики і скерування Болонського та Лісабонського процесів на інтеграцію вищої освіти й науки. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. № 3 (додаток 1). Т. 1.
6. Кремень В. Освіта у викликах сучасності: проблеми і перспективи. *Освіта для майбутнього у світлі викликів XXI століття*. Бидгощ: Вид-во Університету Каземіра Великого, 2017. С. 23.
7. Кузьмінський А. І. Європейська кредитно-трансферна система і міжнародна мобільність студентів. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 24 с.
8. Ушинський К. Д. Твори в шести томах. Київ: Радянська школа, 1954. Т. 1.
9. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. Київ: Таксон, 2002. 176 с.

HUMANITIES AND EXISTENCE DISCOURSE OF DEVELOPMENT NATIONAL PREFIGURATIVE EDUCATION

Kuzminsky Anatoliy

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

Introduction. *The article highlights unresolved problems, contradictions and shortcomings of the national education system. The author is note about the necessity of introducing the subject-subject format of relations between those who teach and those who learn, as well as changing the traditional progressive-scientistic educational paradigm to a humanitarian-existential one, based on the philosophy of the primacy of human existence in the world.*

In modernizing and reforming Ukrainian education it is necessary to take into account global civilizational processes, changes in social development, as well as the peculiarities of the current political, economic and social situation in Ukraine.

Due to the fact that the modern national educational system is oriented to the values of European education, the obvious and main requirement is to educate a new person who adheres to European norms of community and prepared for life in a common European home. The main requirements for a teacher who should be able to educate such a person are presented.

The purpose. *It is proposed to identify the main challenges in improving the functioning of the educational system, as well as predict conditions for its development, to highlight the role of innovative approaches in the development of Ukrainian education and the importance of expanding opportunities for mobility of its subjects, define the role and place of the key personality of the teacher in the education of the future, to show the harmfulness of radical theory of anti-pedagogy.*

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

Results. *The unresolved problems in the functioning of the current educational system of Ukraine are studied, proposed ways to overcome the contradictions and eliminate deficiencies in the modernization and reform of domestic education.*

The key term in predicting the future of education is «innovation». The role and place of the key figure of the educator-European in the prefigurative education is defined. Education XXI century should be built on positive heritage, translation and preservation of universal values in ethno-cultural, intercultural and multicultural levels.

Conclusion. *The main and significant shortcomings of modern Ukrainian education is the contradiction between the requirements of the implementation of innovative education and the presence of the old educational thinking of a large part of the teaching community, indifferent attitude to innovative educational technologies, outdated and non-compliance with the requirements of time some forms, methods and means of education, etc. The primary task of educators-scientists is to develop recipes to overcome the above-mentioned shortcomings, to solve problems and eliminate contradictions inherent in the national education.*

Ukrainian education must finally overcome the rudiments of classical German gymnasium school education at the secondary level and Soviet ideologized and politicized high school.

The traditional progressiv-scientist paradigm, which focused on the assimilation of knowledge, must be replaced by a humanitarian-existential paradigm based on existential psychology, which is based on the primacy of human existence in the world.

The regulatory framework of the educational system of Ukraine needs further improvement. The role and place of the key figure of the Ukrainian educator-European in the education of the future is defined.

Key words: *problems of development of the national educational system, education of the future, promising areas of improvement of Ukrainian education, the key role of educators in the education of the future, harmfulness of the theory of anti-pedagogy, the teacher-European.*

References

1. Bykov V. Yu., Leshchenko, M. (2016) Tsyfrova humanistychna pedahohika vidkrytoi osvity [Digital humanistic pedagogy of open education]. Romanovskyi O. H. (Ed.). Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite, (P. 1), 45 (49), 392. [in Ukrainian]

2. Vysshee obrazovanye v Rossyy [Higher education in Russia] (2002). (4), 54 – 67. [in Russian]
3. Vysshee obrazovanye v Rossyy [Higher education in Russia] (2002). (5), 79 – 86. [in Russian]
4. Vyshnevska E. (2014). Profesiina pidhotovka vchyteliv u Polshchi na tli Yevropeiskoho intehratsiinoho protsesu [Teacher training in Poland against the background of the European integration process]. Lozovetska V. T. (Trans.from Polish). Kyiv: Artek. [in Ukrainian]
5. Korsak K. W., Korsak J. K. (2012). Nootekhnolohichni vyklyky i skeruvannia Bolonskoho ta Lisabonskoho protsesiv na intehratsiiu vyshchoi osvity u nauky [Notechnological challenges and directions of the Bologna and Lisbon processes for the integration of higher education and science]. Higher education of Ukraine, (T. 1, 3), (Ap. 1), Thematic issue «Pedagogy of higher education; methodology, theory, technologies». [in Ukrainian]
6. Kremen V. H. (2017). Osvita u vyklykakh suchasnosti: problemy i perspektyvy [Education in the challenges of modernity: problems and prospects]. Education for the future in the light of the challenges of the XXI century. Bydgoszcz: University of Kazemir the Great. [in Polish]
7. Kuzminsky A. I. (2008). Yevropeiska kredytno-transferna systema i mizhnarodna mobilnist studentiv [European credit transfer system and international student mobility]. The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, (126), 84 -94. [in Ukrainian]
8. Ushinsky K. D. (1954). Tvory v shesty tomakh: Tom 1 «Pedagogichni statti» [Works in six volumes: volume 1 «Pedagogical articles»]. Kyiv: Soviet school. [in Ukrainian]
9. Finikov T.V. (2002). Suchasna vyshcha osvita: svitovi tendentsii i Ukraina [Modern higher education: world trends and Ukraine]. «Higher education in the modern world». International Foundation for Educational Policy Research, Krok Institute of Economics and Law. Kyiv: Tucson. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 20.03.2021 р.

УДК 37.091.12:005.336.2: 37.018.43

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-170-178

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ ТА ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ: СВІТОВИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Мандрагеля Володимир Андрійович

доктор філософських наук, професор кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін

Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

e-mail: mandra09@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0807-5309

У статті розглянуто питання вдосконалення науково-педагогічної компетенції педагогів під впливом інтенсивного розвитку ІКТ та в умовах кризи, спричиненої пандемією COVID-19. Визначені основні етапи еволюції форм і змісту дистанційного та онлайн навчання в контексті посилення ролі цифрових технологій у соціально-економічному та науково-технічному прогресі людства. Здійснено компаративний аналіз основоположних документів ОЕСР, Європейського Союзу та нормативно-правової бази України стосовно критеріїв оцінювання цифрової компетенції громадян і, зокрема, педагогів. Узагальнено основні недоліки у системах розвитку цифрових компетенцій учасників навчального процесу в країнах ЄС та в Україні, зазначено напрями та шляхи їх подолання. Аргументована необхідність покращення науково-методичної компетентності педагогів у сфері використання цифрових технологій для організації більш широкої взаємодії з учнями, спільного розвитку громадської відповідальності, чіткого дотримання правил мережевого етикету тощо.

Ключові слова: науково-методична компетентність, цифрова компетенція, цифрові технології, ІКТ, навчальний процес, Європейський Союз, Міністерство цифрової трансформації України, пандемія.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку людства цифрові технології постають головною рушійною силою модернізації економіки, наукового та науково-технічного прогресу, чинять значний вплив на глобальні соціальні, політичні та духовно-культурні процеси, прискорюють формування інноваційних суспільств. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), що супроводжується динамічним посиленням їх використання у навчальному процесі, зумовлює необхідність підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів усіх рівнів і спеціальностей з огляду на необхідність покращення їхньої цифрової компетенції. Криза пандемії, що почалася у березні 2020 р., актуалізувала ці важливі питання. Глобальна небезпека, спричинена швидким поширенням COVID-19, позначилася практично на всіх сферах життя і мала катастрофічно негативний

вплив на діяльність освітніх закладів. Дехто із фахівців навіть називає перехід від традиційного навчання в аудиторії до навчання онлайн та в дистанційному режимі зміною парадигми.

За цих умов ІКТ швидко перетворюються на невід'ємний інструмент і каталізатор освітнього процесу, що тісно пов'язаний із сутнісними професійними компетенціями педагогів, їхніми світоглядно-аксіологічними орієнтирами, мотиваційними важелями, знаннями, перспективами подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування компетенцій сучасного педагога відображено в багатьох наукових працях, міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актах, соціологічних дослідженнях тощо. Загальні питання розвитку професійної компетенції досліджували Р. Бленк, О. Глузман, О. Й. Демонте, Дубасенюк, Д. Енніс, О. Красильникова, В. Кремень, В. Луговий, М. Мулдер, Н. Ничкало, О. Овчарук та ін. Компетенції та майстерність педагога розглядалася в працях О. Антонової, С. Гуеррієро, І. Зязюна, В. Ковальчука, О. Лавриненка, В. Сидоренко, М. Сноек, В. Шмідт, О. Щербак та ін. Ефективне використання цифрових технологій у навчальному процесі відображено в розвідках В. Бикова, М. Жалдака, Ю. Жука, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Співаковського, М. Стігмара, К. Хелма, С. Хубера. Цифрову компетентність педагогічного працівника вивчали О. Базелюк, О. Білоус, І. Воротникова, Н. Дементієвська, Ф. Кхан, К. Новела-Гарсія, С. Редекер, Н. Сороко, О. Спирін, Л. Чернікова. Крім цього, існує значний пласт наукових матеріалів і документів ОЕСР, ЄС, України, неурядових організацій, які містять рекомендації та стратегії розвитку цифрових компетенцій педагогів у контексті розвитку їхньої загальної професійної та науково-методичної компетенції.

Мета статті полягає у з'ясуванні впливу глобальних процесів діджиталізації та кризи пандемії на професійну, науково-методичну компетентність педагогів, який значною мірою залежать від знань, умінь та навичок ефективного використання цифрових технологій у країнах Європейського Союзу та України.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дистанційного та онлайн навчання у світі надзвичайно динамічний і вражає своїми темпами. Його можна проілюструвати такими фактами:

1960-і рр. – фірма IBM, створює дистанційну програму Coursewriter.

1981 р. – Інститут стратегії і управління (США), починає розроблення онлайн-курсів.

1989 р. – Університет Фенікса (США) започатковує навчання в режимі реального часу.

1992 р. – Університет штату Мічиган розробляє програму індивідуального підходу до онлайн навчання.

1997 р. – компанія Blackboard розробляє стандартну платформу для надання курсів та управління ними. Сьогодні вона найпотужніша у сфері дистанційних технологій, її продукти використовують більше 10 000 організацій.

2012 р. – початок діяльності компаній Coursera і MITx / EDX. Coursera (Стенфордський університет) – сучасний світовий лідер, на порталі якої міститься понад 4 000 курсів 150 кращих навчальних закладів. Доходи компанії зросли з 184 млн дол. у 2019 р. до 294 млн дол. у 2020 р.

Усі ці здобутки логічно вписувалися у контекст бурхливого розвитку ІКТ разом з відповідним обладнанням та електронними пристроями. Уже у 2008 р. кількість комп'ютерів на планеті перевищила 1 млрд одиниць, за цього річними прогнозами їх кількість досягне 1,77 млрд одиниць. Ще більша інтенсивність спостерігається в сегменті смартфонів. Від перших продажів у 2007 р. вони стрімко у 2020 р. перетнули позначку у 3,6 млрд одиниць.

Проте значне запізнення спостерігалось в концептуалізації цифрової компетенції як у пересічних громадян, так і в учасників освітнього процесу. Лише у 1997 р. за ініціативи швейцарського Федерального офісу статистики за підтримки американського Департаменту освіти ОЕСР прийняла Проєкт визначення та вибору компетенцій: теоретичні й концептуальні основи (Project for the Definition and Selection of Competence: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Наприкінці 2006 р. Європарламент та Єврокомісія ухвалили

рекомендації щодо ключових компетенцій навчання впродовж життя (Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning) [1]. У цьому документі зазначено 8 компетенцій, у тому числі цифрова, яка визначалася як упевнене та критичне використання технологій інформаційного суспільства (Information Society Technology – IST) для роботи, відпочинку та спілкування. Вона мала підкріплюватися відповідними базовими навичками в ІКТ: використання комп'ютерів для: отримання, оцінювання, зберігання, виробництва, презентації, обміну інформацією, а також спілкування та участі у спільних мережах через інтернет. У якості порівняння хотілося б зазначити, що у Фінляндії комп'ютерне навчання в школах у якості факультативної дисципліни було введено ще у 1985 р. Не випадково в статистичному звіті Фінляндії за 2018 р. констатовано, що 89 % громадян країни віком від 16 до 89 років використовують цифрові технології та щоденно перебувають у мережах інтернету [2, с. 17].

Вимоги керівних органів Європейського Союзу стосовно цифрових компетенцій постійно змінювалися та вдосконалювалися, однак практичні навички щодо використання ІКТ залишалися низькими. Зокрема, Рада ЄС в рекомендаціях про ключові компетенції навчання впродовж життя від 18 травня 2018 р. [3] зазначала, що 44 % населення Союзу мають низькі або взагалі не мають цифрових навичок. Відтак, було поставлене амбітне завдання – радикально покращити систему навчання та оволодіння цифровими навичками. Це передбачало:

- покращувати довідковий матеріал на основі фактичних даних щодо нових форм навчання та підтримувальних підходів;

- удосконалювати й розвивати інструменти підтримки працівників освіти та інші зацікавлені сторони через онлайн навчальні курси, механізми самооцінювання, більш ефективно використовувати мережі, включаючи eTwinning та електронну платформу для навчання дорослих у Європі (Electronic Platform for Adult Learning in Europe EPALE).

Більш детально було визначено зміст цифрових компетенцій, що охоплював: інформаційну (information and data) грамотність; навички цифрового спілкування та співпраці; медіаграмотність; уміння створювати цифровий контент (включаючи програмування); безпеку (включаючи цифровий комфорт / добробут (wellbeing) та компетенції, пов'язані з кібербезпекою); знання питань, пов'язаних з інтелектуальною власністю; навички розв'язання проблем; критичне мислення.

Проте ситуація з цифровими компетенціями населення радикально не покращувалася до початку кризи, пов'язаної з поширенням COVID-19. Як відомо, 11 березня 2020 р. ВООЗ оголосила, що епідемічна ситуація, спричинена коронавірусом, переходить в категорію пандемії. На момент написання цієї статті (кінець березня 2021 р.) відповідно до інформаційної панелі Центру системних наук та інженерії в Університеті Джона Хопкінса у світі нараховувалося близько 130 млн осіб зі 192 країн, що захворіли, з них 2,8 млн осіб померли. В Україні ці показники становили, відповідно, 1, 695 млн осіб та 33 571 осіб [4].

Ця ситуація серйозно позначилася на системі освіти у світі. Станом на 2 квітня 2020 р. кількість учнів, які змушені були залишатися вдома через закриття освітніх закладів усіх рівнів, досягла піку – 1, 484 млрд осіб (86,3 % від загальної кількості) у 194 країнах. В Україні цей показник становив 6 785 тис. осіб. Незважаючи на вжиті заходи, ще наприкінці березня 2021 р. в Європі були повністю закриті навчальні заклади Боснії і Герцеговини, Греції, Естонії, Польщі, Сербії, Угорщині [5].

Відтак, у Плані дій щодо цифрової освіти на 2021–2027 рр. (Digital Education Action Plan (2021–2027) Єврокомісії [6] оприлюднені узагальнені результати громадських консультацій, які тривали в європейських країнах із червня до вересня 2020 р. Зазначено, що майже 60 % респондентів не користувалися дистанційним та онлайн-навчанням до кризи пандемії, а 95 % вважають, що криза COVID-19 означає неповернення до минулих технологій, що використовувалися в освіті та навчанні. Загальне побажання учасників консультацій – щоб навчальні ресурси, які розміщуються в інтернеті, були більш релевантними, інтерактивними та простими у використанні. При цьому понад 60 % опитаних вважають, що вдосконалили свої

цифрові навички під час кризи, і більше 50 % респондентів хочуть докласти більше зусиль для цього.

Вищевикладене свідчить про актуалізацію питань стосовно якості навчання в умовах кризової ситуації пандемії, удосконалення цифрової компетентності педагогів, органічне поєднання ІКТ з поширенням спектру методів викладання в онлайн та дистанційному режимах. Ще у 2017 р., крім робочої рамки цифрової компетентності громадян ЄС (The European Digital Competence Framework – DigComp), був розроблений відповідний документ для педагогів – European Digital Competence Framework for Educators DigCompEdu.

У ньому визначено шість головних сфер цифрової компетентності педагогів.

1. Професійне залучення. Використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та підвищення кваліфікації.
2. Цифрові ресурси. Пошук джерел, створення цифрових ресурсів та обмін ними.
3. Викладання та навчання. Управління та організація використання цифрових технологій у викладанні та навчанні.
4. Оцінювання. Використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання знань, навичок та вмінь.
5. Розширення можливостей учнів. Використання цифрових технологій для покращення інклюзивного навчання, персоналізації та активного залучення учнів.
6. Сприяння розвитку цифрових компетентностей учнів. Надання учням можливості творчо та відповідально використовувати цифрові технології стосовно інформації, комунікації, змісту, створення, комфорту / благополуччя та вирішення проблем [7, с. 16].

До цього варто додати, що Міжнародне товариство технологій в освіті як одна з головних некомерційних організацій у цій сфері розробило поряд зі стандартами (для студента, адміністратора, інструктора) спеціальні стандарти цифрових компетенцій для педагога, які містять завдання для його різноманітних ролей у навчальному процесі, а саме:

1. Учня. Це передбачає: встановлення професійних цілей навчання для вивчення та застосування педагогічних підходів, що стали можливими завдяки цифровим технологіям, оцінювання їх ефективності; розвиток професійних інтересів, активну участь у створенні та функціонуванні місцевих та глобальних навчальних мереж; бути в курсі досліджень, що покращують результати навчання студентів, включаючи рекомендації педагогічної науки.
2. Лідера. Це вимагає: формувати, просувати та прискорювати спільне бачення посиленого навчання за допомогою технологій, взаємодіючи із зацікавленими сторонами в галузі освіти; домагатися рівного доступу до освітніх технологій, цифрового контенту та можливостей навчання для задоволення різноманітних потреб усіх учнів (студентів); бути прикладом для колег у виявленні, дослідженні, оцінюванні та використанні нових цифрових ресурсів та інструментів для навчання.
3. Громадянина. Це означає: збагачувати досвід тих, хто навчається, у позитивних, соціально відповідальних вчинках, демонструвати належну поведінку в інтернеті, яка буде стосунки та спільноту; розвивати культуру навчання, яка сприяє допитливості та критичному використанню інтернет-ресурсів, удосконаленню медіаграмотності та вільному користуванню медіа; бути прикладом безпечної, легальної та етичної практики щодо використання цифрових інструментів та захисту інтелектуальних прав та власності; сприяти управлінню особистими даними та цифровою ідентичністю та захищати конфіденційність цих студентів.
4. Співпрацівника. Це спрямовано на: планування спільної роботи з колегами; співпрацю та навчання разом зі студентами; використання інструментів спільної роботи; вдосконалення культурної компетентності у спілкуванні з учнями, учнями та їхніми батьками.
5. Дизайнера. Це призначено для: використання технології при створенні, адаптації та персоналізації навчального досвіду, який сприяє самостійному навчанню та враховує відмінності та потреби учнів; розроблення автентичної навчальної діяльності, що дотична до змісту викладання; реалізації принципів навчального проєктування для створення інноваційних цифрових навчальних середовищ.

6. Фасилітатора. Це полегшує навчання за допомогою технологій; популяризує культуру спілкування і навчання; створює новітні цифрові платформи, віртуальне середовище, практичні майстер-простори; моделює та розвиває творчі здібності.

7. Аналітика. Це забезпечує альтернативні способи демонстрації учням (студентам) компетентності; сприяє розробленню та реалізації різноманітних підсумкових оцінок, забезпечує своєчасний зворотний зв'язок тощо [8].

Значною популярністю серед педагогів користуються так звані «Робочі рамки ІКТ компетентності для вчителів», (UNESCO Framework of ICT Competence for Teachers), що були розроблені ЮНЕСКО. На сьогодні в дії вже третя версія цього документа від 2018 р. [9].

У ньому зазначено три важливі напрями діяльності педагога: набуття знань, їх поглиблення та створення. Кожен із них аналізується крізь призму шести оцінювальних підходів: розуміння ролі ІКТ в освітньому процесі; навчальні програми та оцінки; педагогічний аспект; застосування цифрових навичок; організація та адміністрування; професійне навчання педагога.

Дуже важливе значення для подальшого вдосконалення цифрових компетенцій педагога належить об'єктивній й неупередженій самооцінці. Тривалий час педагоги скаржились на відсутність ясних і зрозумілих критеріїв у цій сфері на кшталт тих, які тривалий час існують щодо знання іноземної мови. Однак останнім часом почали з'являтися доволі цікаві платформи для індивідуального оцінювання цифрових компетенцій не тільки педагога, але й кожного індивіда. Так, значної популярності набув кейс «Колесо цифрових компетенцій» (The digital competence wheel), який був розроблений в Данії на основі методології, що використовувалася у DigComp. Спочатку була підготовлена матриця з більш ніж 300 складових цифрової компетенції, які згодом були зведені до 54 більших за обсягом, які, у свою чергу, остаточно репрезентуються 16 найбільш загальними компетенціями за чотирма кластерами – безпека, інформація, комунікація, виробництво [10].

Цікаве дослідження на початку кризи пандемії було зроблене у трьох німецькомовних країнах – Австрії, Німеччині, Швейцарії. Аналізу піддавалися учні, їхні сім'ї, педагоги, персонал навчальних закладів, система обслуговування та підтримки останніх. Оцінювання рівня цифрової компетентності педагогів здійснювалося за п'ятьма показниками: досвід роботи з використанням цифрових носіїв інформації; знання про можливості використання ІКТ; мотивація стосовно використання цифрових носіїв інформації; компетенції щодо використання цифрових носіїв та самооцінювання ефективності їх використання [11, с. 242]. З'ясувалося, що педагоги Німеччини в середньому поступаються з огляду на цифрові компетентності своїм колегам з Австрії і тим більше – із Швейцарії. Також виявилася достатньо логічна пряма залежність між якістю та кількістю технічних засобів навчання в закладах освіти і рівнем цифрової компетентності викладачів.

В Україні також запроваджується масштабна робота щодо підвищення цифрової компетенції громадян. У 2019 р. утворено відповідне міністерство та Комітет цифрової інформації, які поставили перед собою на 2024 р. амбітні цілі: 100 % публічних послуг мають бути доступні громадянам та бізнесу онлайн; 95 % населення, соціальних об'єктів і головних автошляхів матимуть покриття швидкісним інтернетом; навчити 6 млн українців цифрової грамотності за три роки тощо [12]. КМУ 3 березня 2021 р. своїм розпорядженням схвалив Концепцію розвитку цифрових компетентностей і затвердив план заходів щодо її реалізації [13]. У ній зазначена відсутність: правового регулювання питань розвитку цифрових компетентностей; системи та опису цифрової компетентності (рамки цифрової компетентності), а також вимог до рівнів володіння цифровими навичками та цифровими компетентностями різних категорій працівників; єдиних підходів до визначення цифрових компетентностей у професійних стандартах та єдиних вимог до освітніх програм із розвитку інформаційно-цифрової компетентності фахівців різних професій; єдиних вимог до цифрових компетентностей у системі освіти; вимог до цифрової компетентності в професійних стандартах; системи індикаторів для моніторингу стану розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей; координації дій на рівні органів виконавчої влади та органів

місцевого самоврядування під час реалізації державної політики у сфері розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей; системи сертифікації рівня цифрових компетентностей.

Coursera, всесвітня платформа онлайн-навчання, за результатами аналізу 65 млн користувачів з 60 країн, які проходили навчання протягом останніх 12 місяців, опублікувала Global Skills Index 2020 – звіт про рівень кваліфікації фахівців у різних країнах. У 2020 р. українці посіли чеверте місце в рейтингу технічних навичок. До них належить володіння мовами програмування C і JavaScript, а також роботи з веброзробки, кібербезпеки, у сферах хмарних технологій, інтернету речей тощо. Проте в номінаціях «бізнес» та «наука даних» Україна опинилася, відповідно, на 43 і 29 позиціях [14].

Необхідно зазначити, що в нашій країні вдосконалення цифрових компетенцій викладачів та учнів, студентів, зазвичай, не відбувається в рамках цілеспрямованої державної політики, різноманітних національних програм. Безумовно, можна констатувати певні здобутки. У 2020 р. почала функціонувати національна онлайн-платформа «Дія». Цифрова освіта. Створено більше 50 освітніх серіалів із цифрової грамотності, які почали дивитися майже 500 000 українців. Діє перший національний тест на цифрову грамотність «Цифрограм». Побудована мережа із 2000 офлайн-хабів цифрової освіти всією Україною, в процесі долучення до мережі – ще 4000 хабів.

Однак головні позитивні результати є, вони стали наслідком кропіткої самостійної праці. Дослідження, проведене серед педагогів і студентів України у 2018 р., зафіксувало, що 43,1 % опитаних покращили свої цифрові компетенції самотужки, 14,9% – набули базові навички в школі, 14,9 % – в університетах і 21,2 % – у процесі участі в онлайн-курсах, вебсемінарах, завдяки допомоги друзів тощо [15].

Ми змушені констатувати практично хронічне відставання України в стратегії та програмах розвитку цифрових компетенцій громадян, зокрема педагогів, від передових світових держав і навіть сусідів. Так, ще 2013 р. Об'єднаним дослідницьким центром (ОДЦ) Європейської Комісії було започатковано науковий проєкт щодо розроблення та оприлюднення системи цифрової компетентності громадян DigComp, а у 2016 р. – опубліковано Рамку цифрової компетентності 2.0 (DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens) [16, с. 53]. Однак в Україні ця робота була розгорнута із запізненням майже у п'ять років. Як зазначено 30 березня 2021 р. пресофісом Міністерства цифрової трансформації України, вже підготовлено Рамку цифрової компетентності для громадян. За основу було взято відповідну Рамку для громадян ЄС (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens), а також інші рекомендації у сфері цифрових компетентностей від європейських та міжнародних інституцій, які адаптовано до національних, культурних, освітніх та економічних особливостей України. Наразі ця Рамка містить 4 виміри, 6 сфер, 30 компетентностей та 6 рівнів володіння цифровими навичками [17].

Концентрація уваги на знаннях цифрових технологій, можливостей їх використання в навчальному процесі, створення оригінального цифрового контенту відносять на периферію розгляду інші дуже важливі питання. Насамперед це стосується, того, що англійською мовою називається digital wellbeing. Зазвичай, це поняття перекладається як «цифровий добробут / благополуччя», однак це далеко не так. Навіть серед англійських експертів не існує його однозначного трактування. Але зазвичай у зміст цього поняття вкладається комфорт, безпека для фізичного, ментального та емоційного здоров'я під час користування цифровими носіями, а також збереження розумного балансу між роботою та особистим життям. Ця проблематика тільки починає досліджуватися вітчизняними експертами.

Поки не стали предметом належного наукового розгляду і питання, пов'язані з організацією взаємодії між педагогами та учнями, обміну інформацією і не тільки тією, що стосується безпосередньо навчального процесу. Значні можливості існують у розвитку громадянської відповідальності та участі в суспільно значущих проєктах за допомогою цифрових технологій. У початковому стані й формування принципів та правил мережевого етикету.

Можна зі значною впевненістю констатувати: для використання програм та ресурсів в інтернеті необхідні інструментальні навички, але передусім є потреба в опануванні дидактичних навичок для використання засобів ІКТ в різних ролях: викладача; посередника; консультанта; радника; джерела інформації; організатора навчання; моделі поведінки для наслідування; тренера; мотиватора.

Висновки. Як свідчать численні соціологічні дослідження, цифрова компетентність громадян ЄС, України суттєво відстає від бурхливого розвитку ІКТ у світі. Особливо тривожними на цьому тлі виглядають доволі мляві зусилля європейської і української еліт забезпечити пріоритетний розвиток науково-методичної компетентності педагогів за рахунок оволодіння ними знаннями, здатностями та мотиваціями щодо ефективного використання цифрових технологій. Криза пандемії, незважаючи на катастрофічні наслідки для сфери освіти, прискорила перехід навчальних закладів до викладання в онлайн та дистанційному режимі. Проте спектр інструментів, засобів та форм роботи при цьому залишається доволі вузьким, не повною мірою використовується значний потенціал ІКТ для організації ефективної взаємодії між педагогами та учнями, розроблення та виконання спільних проєктів, обміну інформацією, посилення правил мережевого етикету тощо.

Недостатньо налагоджена координація дій між державами, гілками влади, навчальними закладами щодо обміну передовим досвідом, створення спільних онлайн-платформ для навчання. Матеріалам, що розміщуються в інтернеті, бракує релевантності, інтерактивності та простоти у використанні. Недостатньо системно і енергійно запроваджуються в освітянську практику критерії науково-методичної і цифрової компетентності педагогів.

В Україні відсутні цільові програми технічного переоснащення навчальних закладів на основі цифрових технологій, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів з огляду на їхню цифрову компетентність. Очевидне хронічне відставання України в стратегіях розвитку цифрових компетенцій громадян, і зокрема педагогів, від передових світових держав.

Список використаної літератури:

1. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (Last accessed: 26.03.2021).
2. Khan F. Digital Competence Assessment Across Generations A Finnish Sample Using the Digcomp Framework. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*. 2019. Vol. 10. Issue 2. P. 15–28.
3. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01) URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) (Last accessed: 24.03.2021).
4. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). URL: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html> (Last accessed: 29.03.2021).
5. COVID-19 Impact on Education / UNESCO, 28/03/2021. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Last accessed: 24.03.2021).
6. Digital Education Action Plan (2021-2027) / European Commission. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (Last accessed: 27.03.2021).
7. Redecker C. (Author), Punie Y. (Editor) European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu. – European Commission, JRC Science Hub. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 pp.
8. ISTE Standards for Educators URL: <https://www.iste.org/standards/for-educators> (Last accessed: 25.03.2021).
9. UNESCO Framework of ICT Competence for Teachers. Version 3. URL: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/306820/mod_resource/content/2/UNESCO%20ICT%20Competency%20Framework%20V3.pdf (Last accessed: 22.03.2021).
10. Digital Competence Wheel URL: <https://digital-competence.eu/> (Last accessed: 21.03.2021).
11. Huber S.G., Helm C. COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2020. Vol. 32. P. 237–270.
12. Цілі до 2024 року. Міністерство та Комітет цифрової трансформації України. URL: <https://thedigital.gov.ua/ministry> (дата звернення: 29.03.2021).
13. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. Розпорядження Кабінету міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321> (дата звернення: 25.03.2021).

14. Yarova V. Ukrainians ranked 4th in tech skills proficiency globally – Coursera analysis. *AIN*, 20 July, 2020. URL: <https://ain.ua/en/2020/07/20/ukrainians-in-coursera-ranking/> (Last accessed: 14.03.2021).

15. Kuzminska O., Mazorchuk M., Morze N., Pavlenko V., Prokhorov A. Digital Competency of the Students and Teachers in Ukraine: Measurement, Analysis, Development Prospects. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_169.pdf (Last accessed: 20.03.2021).

16. Овчарук О. Цифрова компетентність учителя: міжнародні тенденції та рамки. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 52–55.

17. Мінцифра оприлюднює Рамку цифрової компетентності для громадян. Прес-офіс Міністерства цифрової трансформації, 30 березня 2021 р. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan?fbclid=IwAR3EmNSz2IDRQCC2WyrZfGde5kvwnYaQrdnnIpVy4ysYcbbJ1rQvwPVIdOw> (дата звернення: 27.03.2021).

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A PANDEMIC AND DIGITALIZATION: WORLD EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES

Mandrahelia Volodymyr

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Vocational Education, Methodology and Humanities Department
Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education of State Higher Education Institution «University of
Educational Management» National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Introduction. *The article is devoted to the impact of ICT development and the pandemic crisis on education in the EU and Ukraine. The article is concerned with issue of improving the scientific and pedagogical competence of teachers in the organization of the educational process online and remotely. Numerous studies conducted in European countries show that educators during the constant scientific and pedagogical updating must introduce the new methodologies and trends in their professional field, improve the level of digital competence. Studying the history and main stages of distance learning, analysis of its practice, basic recommendations, frameworks and standards of digital competences for EU citizens and teachers in comparison with existing practices and requirements in Ukraine allow us to identify certain general trends, features and characteristics of modern educational process requirements for the methodology of ICT application.*

Purpose of the article is to consider the impact of global ICT development and the pandemic crisis on the professional, scientific and methodological competence of teachers, which largely depend on knowledge, skills and abilities to effectively use digital technologies in the European Union's countries and Ukraine.

Methods. *The study used historical, logical, comparative and structural-functional methods, as well as methods of analysis, synthesis and analogy.*

Results. *The chronic lag of digital and scientific-methodological competence of teachers from the technical base of ICT development and the requirements of the modern educational process is stated. This conclusion is based on a comparative analysis of many sociological studies in European countries and Ukraine, relevant recommendations, frameworks and standards. A very narrow range of use of possibilities of digital technologies is noted. Their significant potential is not used to organize effective interaction between teachers and students, develop and implement joint projects, exchange information, strengthen the rules of network labeling, and so on. In Ukraine, there is a significant delay in the conceptualization of digital competence of citizens and teachers from the EU, horizontal and vertical links between educational institutions of all levels are not actively developed.*

Conclusion. *There is an urgent need to implement state programs to re- equipping educational institutions with modern ICT tools, training, retraining and advanced training of teachers at all levels of educational institutions in relation to digital competence and methods of using it the educational process, creating systemic motivational mechanisms. It is important to ensure a clearer and more coordinated work of the structures of all branches of government that take care of European integration and digital infrastructure development.*

Key words: *scientific and methodological competence, digital competence, digital technologies, ICT, educational process, European Union, Ministry of Digital Transformation of Ukraine, pandemic.*

References

1. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>. [in English].
2. Khan F. (2019). Digital Competence Assessment Across Generations A Finnish Sample Using the Digcomp Framework. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, (Vol. 10. Issue 2), 15 – 28. [in English].
3. *On key competences for lifelong learning* (Council Recommendation). (22 May 2018). 2018/C 189/01. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) [in English].
4. *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)*. URL: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html> [in English].
5. *COVID-19 Impact on Education*. UNESCO, (28 March 2021). URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [in English].
6. *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. European Commission. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en [in English].
7. Redecker C., Punie, Y. (Ed.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. European Commission, JRC Science Hub. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [in English].
8. *ISTE Standards for Educators*. URL: <https://www.iste.org/standards/for-educators>. [in English].
9. *UNESCO Framework of ICT Competence for Teachers*. Version 3. (2018) URL: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/306820/mod_resource/content/2/UNESCO%20ICT%20Competency%20Framework%20V3.pdf [in English].
10. *Digital Competence Wheel*. URL: <https://digital-competence.eu/> [in English].
11. Huber S. G., Helm C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270. [in English].
12. *Tsili do 2024 roku* [Goals by 2024]. Ministerstvo ta Komitet tsyfrovoy transformatsii Ukrainy. URL: <https://thedigital.gov.ua/ministry> [in Ukrainian].
13. *Pro shvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoykh kompetentnostej ta zatverdzhennia planu zakhodiv z ii realizatsii* (Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy) [On approval of the Concept of development of digital competencies and approval of the action plan for its implementation. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. (March 3, 2021). № 167-p. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321> [in Ukrainian].
14. Yarova V. (2020). Ukrainians ranked 4th in tech skills proficiency globally – Coursera analysis. *AIN*, URL: <https://ain.ua/en/2020/07/20/ukrainians-in-coursera-ranking/> [in English].
15. Kuzminska O., Mazorchuk M., Morze N., Pavlenko V., Prokhorov A. (2018). *Digital Competency of the Students and Teachers in Ukraine: Measurement, Analysis, Development Prospects*. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_169.pdf [in English].
16. Ovcharuk, O. (2019). Tsyfrova kompetentnis' uchytelia: mizhnarodni tendentsii ta ramky [Digital competence of teachers: international trends and frameworks]. *New pedagogical thought*, 4 (100), 52-55. [in Ukrainian].
17. Mintsyfra opryliudniuie Ramku tsyfrovoy kompetentnosti dlia hromadian. (Prec-ofis Ministerstva tsyfrovoy transformatsii) [The Ministry of Publicity publishes the Digital Competence Framework for citizens. Press office of the Ministry of Digital Transformation] (March 30, 2021). URL: <https://thedigital.gov.ua/news/mintsyfra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoy-kompetentnosti-dlya-gromadyan?fbclid=IwAR3EmNSz2IDRQCC2WyrZfGde5kvwnYaQrdnnIpVy4ysYcbbJ1rQvwPVIOW> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 15.04.2021 р.

УДК 378.147+378.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-179-188

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Поясок Тамара Борисівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
e-mail: pozasoktb@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-2818-6524
Researcher ID U-7618-2017
Scopus-Author ID 5702587392

Беспарточна Олена Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
e-mail: bespartochnay@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-8210-314x
Researcher ID U-7547-2017
Scopus-Author ID 57202582754

У статті проаналізовано результати дослідження феномену прогнозування і поняття прогностичної компетентності; виокремлено етапи розроблення прогнозу. Визначена сутність прогностичної компетентності та виокремлено її загальні (інформаційна, операційна та оцінкова), базові (прогнозувальна, програмна, проектна, організаційна) та вузькопрофесійні компетенції, а також основні прогностичні вміння. Представлена структура прогностичної компетентності студентів, яка складається з мотиваційного, пізнавального, діяльнісного і особистісного компонентів, та узагальнена технологія її формування у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців, що складається із цільового, змістового, діяльнісного та результативно-діагностичного блоків; визначено критерії ефективності формування прогностичної компетентності студентів та рівні її сформованості.

Ключові слова: прогнозування, прогностична компетентність, прогностична компетенція, прогностичні вміння, технологія формування прогностичної компетентності.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення змушують працювати в умовах невизначеності, тому заклади вищої освіти, готуючи майбутніх фахівців до професійної діяльності, не можуть знати, якою буде реальність у майбутньому. Прогнозування охоплює практично всі сфери людської діяльності, тому необхідною умовою успішності й конкурентоздатності фахівця будь-якої галузі є вміння передбачати результати своєї роботи, корегувати й удосконалювати способи досягнення цілей. У зв'язку із цим виникла необхідність будувати навчальний процес таким чином, щоб студенти орієнтувались на вибір оптимальної освітньої траєкторії, що передбачає прогностичне бачення власної життєдіяльності та побудову своєї професійної перспективи.

Підґрунтям для впровадження прогностичного підходу в освітній процес є компетентнісний підхід, провідним завданням якого є створення підґрунтя для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню здатності майбутнього фахівця до адаптації в соціально-політичному, ринково-економічному, інформаційно-комунікаційному просторах.

Формування прогностичної компетентності студентів сприяє якісній підготовці фахівця відповідного профілю: конкурентоздатного, відповідального, який орієнтується не лише у своїй професії, але й у суміжних галузях знань, здатного до роботи на рівні світових стандартів, готового до неперервної освіти протягом життя, здатного до соціальної й професійної мобільності.

Прогностична компетентність фахівця є запорукою його успішного особистісного потенціалу, який передбачає здатність виконувати заплановане незалежно від зовнішніх чи внутрішніх умов. Вона є якісною характеристикою професійної діяльності особистості, сприяє ефективному аналізу реальності, моделюванню варіантів розвитку подальших подій, способів вирішення проблем, швидкому прийняттю рішень, адекватному оцінюванню результатів

вирішення професійних завдань. Тому одним із важливих компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців є сформованість прогностичної компетентності, яка дозволяє правильно розуміти дії колег, партнерів, конкурентів, передбачати їхні вчинки, прогнозувати власну діяльність, формулювати альтернативні варіанти розвитку подій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномену прогнозування стосуються дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Так, Б. Ломов, А. Нікітіна, Л. Регуш, Т. Рум'янцева та ін. розглядали його з точки зору здатності людського мислення уявляти майбутній спосіб розв'язання проблеми. Б. Гершунський, В. Лисичкін та ін. під прогнозуванням розуміють процес пізнання, спрямований на дослідження закономірностей і тенденцій майбутнього стану явищ і процесів. Складовою діяльності людини вищезазначений феномен уважають Т. Димова, Н. Кузьміна, Л. Спирін та ін. У більш широкому контексті розглядають сутність прогнозування зарубіжні дослідники Дж. Клірі [14], Ф. Полак [15] та ін. Вони трактують його як погляд у майбутнє.

Уточнюючи це поняття, Л. Регуш зазначає, що прогнозування є одним із видів людської діяльності, мета якої – отримання прогнозу, суттєвими ознаками якого є пізнавальна діяльність (родова), знання про минуле (видова), перетворення знань, результат діяльності (прогноз), тобто це знання, яке відображає специфіку майбутнього, яка має вірогіднісний характер [11, с. 17–18].

І. Батраченко визначає прогнозування (антиципацію) як темпорально орієнтовану форму організації психічного, яка призначена для відображення, проектування, упередження й опрідметнення майбутнього [1]. На думку К. Шестопалової, передбачення становить інформаційний, когнітивний аспект випереджального відображення, властивий живій матерії. Вона вважає, що прогнозування проявляється у вигляді довільної, усвідомленої та цілеспрямованої активності, має статус діяльності, формує ставлення до майбутнього і є інструментом взаємодії суб'єкта з майбутнім [13].

Спираючись на наші попередні дослідження [9], будемо розглядати прогнозування як вид діяльності, який здійснюється на основі теорії прогностики і спрямований на дослідження можливих перспектив розвитку і перетворення об'єктів і суб'єктів прогностичної діяльності. Воно містить знання, які мають вірогідний характер, уміння, які полягають в оцінюванні ступеня вірогідності прогностичних даних, очікування підтвердження чи заперечення прогнозу.

А. Горіков [4] зводить логічну послідовність ключових операцій розроблення прогнозу до десяти етапів:

- 1) розроблення програми дослідження;
- 2) побудова базової моделі прогнозованого об'єкта;
- 3) збір даних;
- 4) побудова динамічних рядів показників методами екстраполяції, які стануть основою прогнозованих моделей;
- 5) побудова серії гіпотетичних пошукових моделей прогнозованого об'єкта;
- 6) побудова серії гіпотетичних нормативних моделей прогнозованого об'єкта;
- 7) оцінка вірогідності прогнозу (уточнення гіпотетичних моделей);
- 8) вироблення рекомендацій для прийняття рішень;
- 9) експертиза прогнозу і рекомендацій;
- 10) зіставлення матеріалів розробленого прогнозу з новими даними і новий цикл досліджень.

Зважаючи на вищезазначене, ми згодні з твердженням І. Підласого, що основне завдання прогнозування полягає в тому, щоб за допомогою наукового аналізу отримати знання про доцільність застосування тих чи інших методів для досягнення намічених цілей [8, с. 357].

У цьому аспекті слушною є думка А. Присяжної, яка наголошує, що проблема формування прогностичної компетентності студентів є головною метою підготовки кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, відповідального фахівця, який володіє своєю професією і орієнтується у суміжних галузях знань, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до професійного зростання, який володіє соціальною і професійною мобільністю, прагне до

отримання високоякісної освіти [10].

Прогностична компетентність є універсальною для забезпечення ефективної професійної діяльності будь-якого фахівця. В. Сокурєнко, Д. Швець, В. Уваров визначають її як полідетермізовану властивість, яка поєднує в собі види детермінації: психічно-фізіологічну, феноменологічну, соціально-практичну та ситуативну, що дає підстави розглядати її як важливий чинник у реалізації поведінки особистості [12, с. 86].

Аналогічний підхід до визначення прогностичної компетентності і в А. Бунос, який також розуміє її як полідетермізовану властивість, яка є здатністю людини передбачати перебіг подій, власних дій, переживань, вчинків оточуючих і, відповідно, будувати діяльність на підставі адекватного ймовірнісного прогнозу. Саме прогноз є ланкою між оцінюванням наявного стану об'єкта та організацією засобів і способів впливу на нього. Така взаємозалежність елементів приводить до розуміння прогнозу як основи регулювання поведінки та активності індивіда. Спрямованість у майбутнє, яка опосередкована минулим, забезпечує свідому цілеспрямовану діяльність особистості [3, с. 53–54].

А. Присяжна під прогностичною компетентністю розуміє якість освіти, за якої рівень підготовленості до діяльності, знання, уміння, якості дозволяють адекватно ставити мету, планувати, програмувати, проєктувати діяльність, оперувати знаннями і вміннями процесу прогнозування з метою професійного зростання [10].

М. Лук'янова зазначає, що прогностична компетентність фахівця відображає ідеальні уявлення про когнітивні, поведінкові й афективні компоненти особистості, до змісту яких належать:

1) знання прогностичної термінології, уміння і навички прогнозування на певному відрізку професійної траєкторії і на певному рівні здібностей особистості тією мірою, якою це необхідно людині на конкретний момент (когнітивний аспект);

2) якість професійної діяльності, що дозволяє науково передбачити і адекватно оцінити власну освітню і професійну траєкторію, результати прогностичної діяльності, які забезпечують професійні потреби особистості й соціуму в даній ситуації прогнозування (поведінковий аспект);

3) цілеспрямованість, гнучкість і аналітичність мислення, здатність приймати рішення, комунікабельність, толерантність (емоційно-ціннісний аспект);

4) оптимальний для певних умов рівень професійного цілепокладання, уміння планувати, проєктувати власну прогностичну діяльність, здатність оцінити результати своєї діяльності, які забезпечують адекватну самооцінку (рефлексивно-оцінний аспект) [5].

Н. Мельник у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців пропонує виокремлювати чотири блоки: *результативний* (розкриття об'єднаних ознак, рис професійної ідентичності, змістово-функціональної складової саме в часовій перспективі); *процесуальний* (розширення гармонізації й послідовності часової перспективи, розкриття особистісного ставлення людини до життєвого часу); *фасилітативний* (упровадження системи заходів, спрямованих на розвиток прогностичної компетентності у студентів, що пов'язана з поступовим розвитком цілепокладання у професійній діяльності, моделювання власних можливостей і перспектив та обмежень у професії та кар'єрі, побудови професійних альтернатив, майбутнього образу професійного «Я») і *організаційний* (забезпечення формування статусу досягнутої (або вираженої, сформованої) професійної ідентичності [7].

Таким чином, оскільки прогностична компетентність є властивістю особистості, вона виступає регулятором діяльності, поведінки, емоцій. Від рівня її розвитку залежить адаптація майбутнього фахівця до соціального і професійного середовища.

Компетентність людини складається з низки відповідних компетенцій (знань, уявлень, алгоритмів дій, систем цінностей тощо). А. Присяжна вважає, що компетенції – це насамперед задані, нормативні, ідеальні характеристики, які регламентуються освітніми стандартами і вимогами до професії. Прогностичною компетенцією вона називає еталон освіти, при якому рівень підготовленості до діяльності, знання, уміння, якості дозволяють демонструвати дії з адекватного цілепокладання, планування, програмування, проєктування потрібних видів

діяльності; володіти знаннями процесу прогнозування, уміннями й навичками збору інформації прогнозного фонду, її аналізу, визначення тенденції її зміни; розвивати розуміння своїх схильностей, можливостей, шляхів їх удосконалення, які визначають успішність особистості в соціумі [10].

Тому, на наш погляд, логічним буде вважати, що сформованість прогностичної компетентності у студента ґрунтується на опануванні ним сукупності прогностичних компетенцій.

Метою дослідження є аналіз сутності прогностичної компетентності майбутніх фахівців та розроблення узагальненої технології її формування.

Для досягнення поставленої мети були використані такі **методи**: категоріальний і семантичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення для визначення сутності прогностичної компетентності, її структури та виокремлення відповідних компетенцій; систематизація і концептуалізація ідей, проектування для створення узагальненої технології формування прогностичної компетентності студентів.

За аналогією з виокремленням в освітніх стандартах загальних і спеціальних компетентностей пропонуємо згрупувати компетенції, з яких складається прогностична компетентність, на три блоки, що показано на рис. 1.

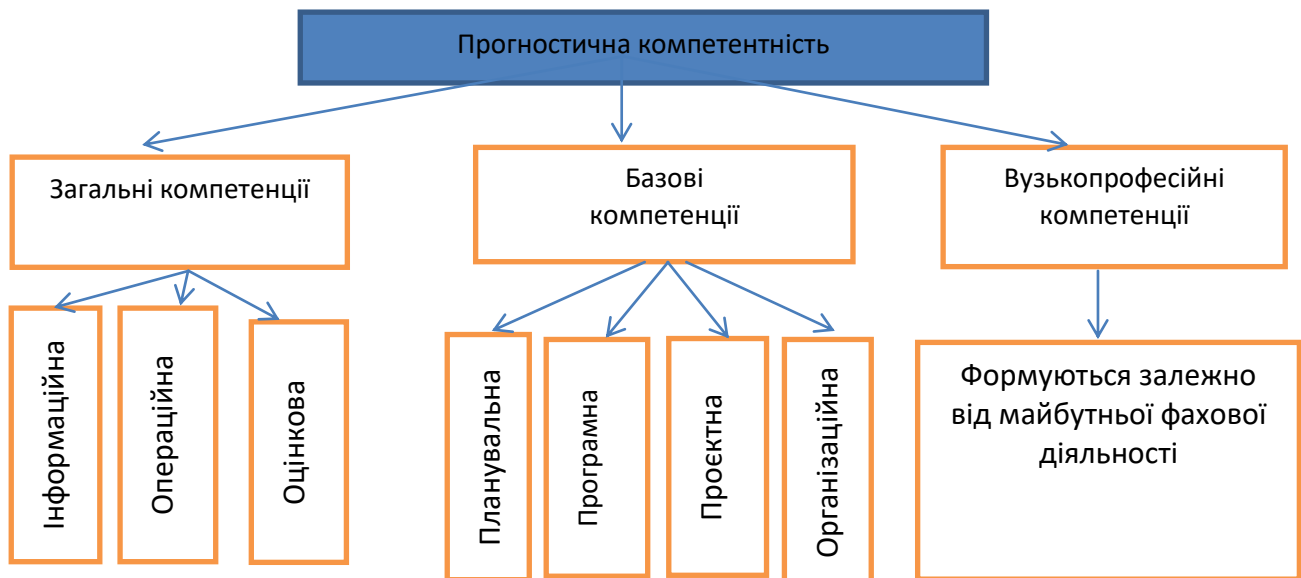


Рис. 1. Основні компетенції прогностичної компетентності

Загальні компетенції в межах прогностичної компетентності є спільними для всіх професій, тому оволодіння ними не залежить від майбутнього фаху студента. Так, *інформаційна* загальна компетенція передбачає знання основних етапів прогнозування, поняттєвого апарату, уміння збирати, аналізувати, узагальнювати, зберігати й передавати інформацію; *операційна* – знання прогностичних методів, ключових видів прогнозування, уміння їх розробляти, здатність розуміти основні напрями практичного застосування прогнозування у власній навчальній, професійній та інших видах діяльності; *оцінювальна* компетенція передбачає усвідомлення свого стилю діяльності, оцінювання власних психологічних характеристик та співвіднесення їх із прогнозами, що проектуються, здатність адекватно зіставляти результати своєї діяльності в аспекті прогнозування.

Базові прогностичні компетенції також є спільними для різних професій, вони передбачають знанняву, діяльнісну складові, і водночас є інваріативними для особливостей діяльності в межах фаху.

Вузькопрофесійні прогностичні компетенції діють у конкретних видах професійної діяльності і повинні формуватись у студентів залежно від обраного ними фаху.

Процес професійної підготовки майбутнього фахівця передбачає не лише формування у

нього відповідних фахових компетентностей, а й світогляд та здатність до неперервної освіти протягом життя. Формування прогностичної компетентності повинно здійснюватись у навчальному (опанування технологій прогнозування освітньої діяльності), професійному (передбачення способів професійної діяльності, результатів роботи, прогнозування способів підвищення кваліфікації) і світоглядному (вміння вирішувати проблеми у плані перспективи, наукового передбачення) аспектах. Це забезпечується організацією прогностичної діяльності, яка включає розгляд підстав для прогнозування (науково обґрунтованого варіанта розвитку швидкозмінної ситуації в минулому чи майбутньому), процес прогнозування (дії у соціально-професійному середовищі) та вибір варіанта прогнозу (визначається соціальними і особистісними цінностями) [2].

Організація прогностичної діяльності повинна бути спрямована на опанування студентами прогностичних умінь, під якими ми розуміємо систему теоретичних дій і операцій, спрямованих на отримання випереджувальної інформації про об'єкт/суб'єкт дійсності, які ґрунтуються на наукових положеннях і методах [9].

Прогностичні вміння передбачають, насамперед, можливість здійснювати дії, спрямовані на побудову прогнозу. Це також вибір способу виконання розумових дій, який дозволяє отримати випереджувальну інформацію; володіння комплексом розумових і практичних дій, спрямованих на вирішення прогностичних задач; здійснення професійної діагностики, визначення закономірностей розвитку об'єкта прогнозу, формулювання і аналіз гіпотези; встановлення наслідків дій; конструювання діяльності з реалізації прогнозу і управління процесом його реалізації.

Аналіз сутності прогностичної компетентності, компетенцій, з яких вона складається, та прогностичних умінь, опанування яких необхідне для її формування, спричинив необхідність розроблення структури прогностичної компетентності, яку ми представили на рис. 2.

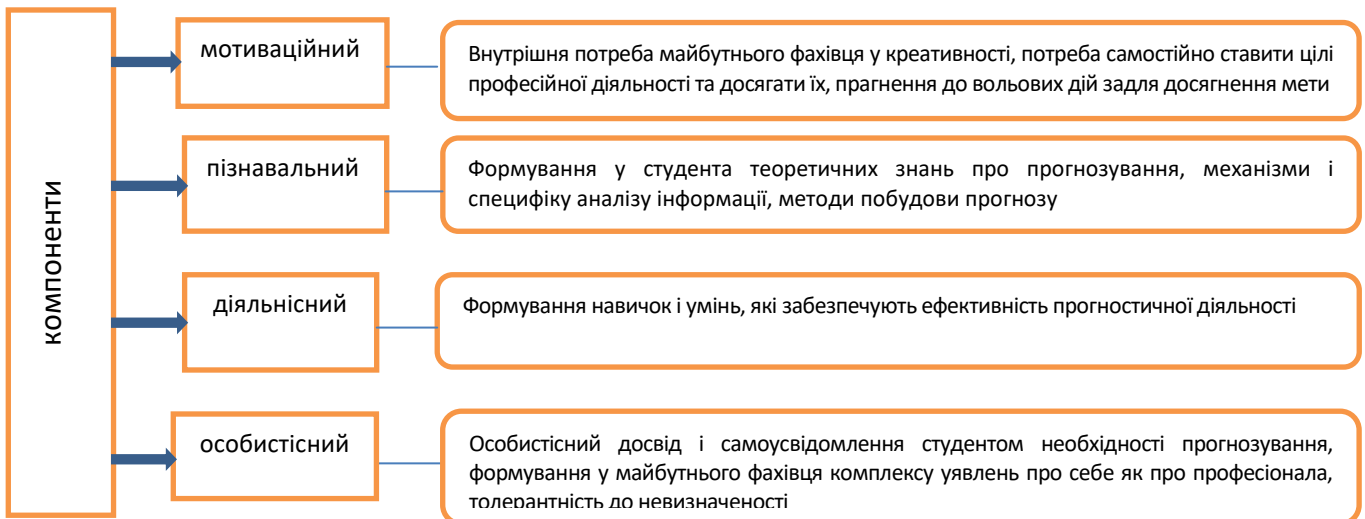


Рис. 2. Структура прогностичної компетентності

Ми згодні з О. Макаровою, яка запропонувала алгоритм викладання, спрямований на формування прогностичної компетентності:

- 1) усвідомлення мети реальної навчальної і майбутньої професійної діяльності;
- 2) створення оптимальних умов для формування прогностичної компетентності;
- 3) реалізація процесу формування прогностичної компетентності;
- 4) контроль і самооцінка проміжних результатів та їх корегування [16].

Реалізації вищезазначеного алгоритму сприятиме технологія формування прогностичної компетентності студентів, яка повинна відповідати таким вимогам, як: спрямованість на формування прогностичної компетентності; структурованість етапів;

комплексне застосування форм і методів навчання; оцінювання і корегування поточних та діагностування кінцевих результатів використання технології.

На підставі узагальнення наукових досліджень і власного досвіду, нами була розроблена узагальнена технологія формування прогностичної компетентності студентів у процесі фахової підготовки, яка ґрунтується на системному (що передбачає наявність усіх ознак системи: змістовності, структурності, логічності, взаємозв'язку всіх частин, ієрархічності), особистісно-діяльнісному (який забезпечує розвиток особистості через діяльність, спрямовану на результат), компетентнісному (що передбачає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети), прогностичному (передбачення й оцінка дій, що впливають на сферу функціонування суб'єктів/об'єктів) та аксіологічному (що спрямований на розвиток ціннісної свідомості майбутнього фахівця, що сприятиме побудові моделі своєї діяльності, яка буде орієнтиром у професійному розвитку та самоудосконаленні) підходах. У процесі реалізації були враховані принципи варіативності, індивідуалізації, суб'єктивності та гнучкості. На рис. 3 нами показані блоки, з яких складається технологія формування прогностичної компетентності студентів.



Рис. 3. Структура технології формування прогностичної компетентності студентів

Цільовий блок передбачає формування ціннісного ставлення до прогностичної діяльності й позитивної мотивації до засвоєння основ прогнозування, системи прогностичних знань у професійній діяльності і практичних умінь здійснювати прогноз; здатності й готовності до самоаналізу і самооцінки власної прогностичної діяльності.

Відповідно до змістового блоку, зміст навчальних дисциплін професійного циклу пропонується доповнити темами, які сприяють формуванню прогностичних знань; вирішенням професійних завдань; розбором проблемних ситуацій; реалізацією професійно орієнтованих елементів; моделюванням проблемних ситуацій.

Діяльнісний блок передбачає організацію прогностичного навчання на лекціях

(проблемний виклад, контекстний виклад і т. п.), на практичних заняттях (застосування частково-пошукового, проєктного, дослідницького методів, кейс-технологій тощо), у процесі проведення контрольних заходів (експрес-опитування, резюме занять і відповідей, тестування тощо), під час самостійної роботи (мінідослідження, складання портфоліо, підготовка презентації, есе тощо).

Ефективність упровадження діяльнісного блоку технології передбачає формування прогностичної компетентності протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти; використання освітніх технологій, які забезпечують формування всіх складових прогностичної компетентності в їх тісному взаємозв'язку; залучення студентів до творчої прогностичної діяльності.

Результативно-діагностичний блок технології передбачає визначення рівня сформованості прогностичної компетентності у студентів за такими критеріями: *мотиваційний* (прояв інтересу до прогнозування, ціннісне ставлення до нього; потреба в опануванні та використанні прогнозування); *пізнавальний* (знання про сутність прогнозування, його методи і основні форми); *діяльнісний* (формулювання цілей, задач, проблеми, робочих гіпотез, організації прогнозування; аналіз інформації про об'єкт, побудова моделі об'єкта прогнозування у майбутньому, її корегування; інтерпретація отриманих результатів, розробка наслідків прогнозу); *особистісний* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція власної прогностичної діяльності). Ці критерії відповідають структурі прогностичної компетентності. Рівні її сформованості можуть бути низьким, достатнім і високим. На низькому рівні у студента прогностична діяльність має характер наслідування, він недостатньою мірою готовий до самостійного пізнання; на достатньому – у студента в цілому сформована система знань та вмінь для здійснення прогностичної діяльності, усвідомлення логіки дослідницьких дій. На високому рівні наявна повна сформованість психологічної готовності до прогностичної діяльності, тобто студент повністю вмотивований до самостійної діяльності, має досвід самостійного дослідження, генерує підходи, логічність мислення, стратегію вирішення задач, що забезпечує самовдосконалення діяльності.

Формування прогностичної компетентності студентів здійснюється поетапно. Але першочерговим є опанування технології науково-педагогічними працівниками. Із цією метою доцільно організувати для них спецкурси (в межах підвищення кваліфікації), де вони будуть ознайомлені з сутністю, структурою прогностичної компетентності та її компонентами. Після цього викладачам пропонується активне опанування власне технології формування прогностичної компетентності, розроблення ними проєктів рішень щодо опанування студентами прогностичних компетенцій у межах відповідних дисциплін професійної підготовки.

Після цього викладач повинен здійснити втілення розроблених технологічних рішень у зміст навчальних дисциплін. При цьому ключовими послідами є орієнтація студента на активізацію потреби в прогностичній діяльності. Навчальна діяльність повинна мати актуально-пошуковий характер самореалізації, проведення дослідницької роботи як у процесі аудиторної, так і позааудиторної роботи (компіляція приватних рішень проблемних груп, самоосвітня діяльність, внутрішні й виїзні семінари з демонстрацією виступів студентів тощо); спонукання студентів до власної дослідницької діяльності.

Таким чином, запропонована нами універсальна технологія формування прогностичної компетентності студентів знаходить утілення в авторських модифікаціях викладачів відповідно до конкретних дисциплін. І саме ці модифіковані технології впроваджуються у навчальний процес. За визначеними нами критеріями проводиться перевірка рівня сформованості прогностичної компетентності у майбутніх фахівців і на підставі отриманих результатів здійснюється коригування.

Висновки. В умовах глобальних соціально-економічних змін, що відбуваються у сучасному суспільстві, до особистості фахівця ставляться нові вимоги. Оскільки прогностична компетентність має універсальне значення для всіх видів людської діяльності, проблема її формування у майбутніх фахівців є актуальною і необхідною для підвищення їх конкурентоздатності й підготовки до роботи на рівні світових стандартів.

Проведений аналіз наукових досліджень із проблеми формування прогностичної компетентності свідчить, що вона є обов'язковою складовою професійної компетентності, яка передбачає наявність у фахівця професійно-прогностичних знань, практичних умінь, досвіду в галузі прогнозування і здатності застосовувати цей досвід у професійній діяльності.

Прогностична компетентність майбутнього фахівця є регулятором його діяльності, поведінки, емоцій і запорукою його адаптації до соціального і професійного середовища. Вона складається із загальних (інформаційна, операційна та оцінювальна), базових (прогнозувальна, програмна, проєктна, організаційна) та вузькопрофесійних компетенцій.

Структура прогностичної компетентності становить єдність мотиваційного, пізнавального, діяльнісного і особистісного компонентів, які забезпечують формування відповідних прогностичних знань, умінь та навичок.

Формуванню прогностичної компетентності сприяє впровадження узагальненої технології, яка складається з цільового, змістового, діяльнісного та результативно-діагностичного блоків, кожний з яких має специфічний зміст і методичні особливості та вирішує певну частину загальної педагогічної задачі. Ця технологія знаходить своє втілення в конкретизації в авторських модифікацій викладача, які створюються відповідно до дисципліни, що викладається, з дотриманням алгоритму узагальненої технології. Перевірка рівня її сформованості здійснюється за мотиваційним, пізнавальним, діяльнісним та особистісним критеріями відповідно до структури прогностичної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування прогностичної компетентності студентів. Перспективними напрямками вважаємо дослідження взаємодії прогностичної компетентності з іншими видами компетентностей, які формуються у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Батраченко І. Антиципація як продукт еволюції. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2009. № 1. С. 44–50.
2. Беликовская И. Д., Филиппова Е. О. Моделирование проблемных ситуаций в прогностической подготовке будущего юриста. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. № 11. С. 163–168.
3. Бунас А. А. Прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості при прояві схильності до ризикової поведінки. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 2. С. 52–61.
4. Гориков А. В. Прогностические умения как показатель профессиональной подготовки специалистов сервиса. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2009. Вып. 9. С. 109–113.
5. Лукьянова М. И. К вопросу о развитии прогностической компетентности специалистов. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития*. 2010. Вип. 3. С. 34–38.
6. Макарова Е. В. Технология формирования прогностической компетентности студентов аграрных вузов в процессе преподавания отдельной учебной дисциплины. *Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. 2010. Вып. 1 (44). С. 88–92.
7. Мельник Н. Антиципаційна компетентність як фактор становлення професійної ідентичності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 385–395.
8. Подласый И. П. Продуктивная педагогика: книга для учителя. Москва: Народное образование, 2003. 496 с.
9. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Прогностичні уміння як показник якості професійної підготовки. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 1 (2). С. 89–95.
10. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателя и обучаемых. *Педагогика*. 2007. № 5. С. 71–78.
11. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с.
12. Сокуренок В., Швець Д., Уваров В. Прогностична компетентність правоохоронців у контексті їхньої готовності до інноваційної діяльності. *Наука і освіта*. 2018. № 3. С. 85–91.
13. Шестопалова К. М. Особистісні чинники прогнозування майбутнього. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Психологія*. 2010. № 9/1. Вип. 16. С. 131–138.
14. Cleary J. P., Н. Levenbach. The professional forecaster: the forecasting process through data analysis. Belmont, Calif.: Lifetime Learning Publications, 1982. 402 p.
15. Polak F. I. *Prognostics: A Science in the future*. Amsterdam, New York: Elsevier Pab Co., 1971. 425 p.

TECHNOLOGY OF BUILDING PROGNOSTIC COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Poiasok Tamara

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Psychology, Pedagogy and Philosophy Department
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Bespartochna Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Psychology, Pedagogy and Philosophy Department
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Introduction. *The predictive competence of the practitioner is a guarantor of his successful personal potential, which implies the ability to perform the planned activity regardless of external or internal conditions. It is a qualitative characteristic of the professional activity of the personality, promotes an effective analysis of reality, modeling the variants of development of further events, ways of solving problems, quick decision making, and adequate evaluation of the results of solving professional tasks. That is why one of the most important components of the professional training of future specialists is the building prognostic competence, that allows to understand correctly the actions of the colleagues, partners, competitors, to predict their actions, to forecast own activity, to formulate alternative variants of development of events, etc.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze the essence of prognostic competence of future professionals and to develop a generalized technology of their building.*

Methods. *In order to achieve the set goal the following methods were used: categorical and semantic analysis, synthesis, comparison, and generalization for determining the essence of predictive competence. The essence of prognostic competence, structure and strengthening of relevant competences; systematization and conceptualization of ideas, design for creating the technology of students' predictive competence formation.*

Results. *The results of the study on the phenomenon of forecasting and the notion of prognostic competence are analyzed; the steps of forecasting development are specified. The essence of prognostic competence has been revealed and its general, basic and professional competences as well as the main prognostic skills have been specified. The structure of students' predictive competence, which consists of motivational, cognitive, activity and personal components, and the technology of its building in the process of professional training of future professionals, which is based on systemic, personal and activity components, is presented, competence, prognostic and axiological approaches and is composed of purpose, content, activity and result-diagnostic blocks; criteria of efficiency of formation of prognostic competence of students and the level of its formation were determined.*

Originality. *Scientific novelty of the scientific study lies in the fact that the essence of understanding forecasting, prognostic competence has been clarified; the necessary prognostic competences and predictive skills of future professionals have been identified; the structure and technology of students' prognostic competence building is presented.*

Conclusion. *The analysis of scientific study into the issue of building prognostic competence testifies that it is a necessary component of professional competence, which implies the presence of professional and prognostic knowledge, practical skills, experience in the predictive branch and the ability to use this experience in professional activity. The predictive competence of the future practitioner acts as a regulator of his or her activity, behavior, emotions, and is a check for his or her adaptation to the social and professional environment. It consists of the general (informational, evaluative and appraisal), the basic (perceptual, programmatic, and evaluative) and university professional competences.*

The structure of prognostic competence is the totality of motivational, cognitive, activity, and personal components, which ensure the formation of appropriate predictive knowledge, skills, and abilities.

Building prognostic competence is facilitated by the implementation of a generalized technology, which consists of a purposeful, content, activity and performance and diagnostic blocks, each of which has a specific content and methodological features and solves some part of the general

pedagogical issues. This technology is implemented through specification in the author's modifications, which are created in accordance with the discipline being taught, respecting the algorithm of the generalized technology. Verification of the level of its building is carried out according to the motivational, cognitive, performance and personal competence criteria in accordance with the structure of prognostic competence.

Keywords: forecasting, prognostic competence, prognostic skills, technology of building prognostic competence.

References

1. Batrachenko I. (2009). Antytsypatsiia yak produkt evoliutsii [Anticipation as a product of evolution]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian State Pedagogical University. K. D. Ushinsky*, (1), 44–50. [in Ukrainian]
2. Belikovskaya I. D., Filippova E. O. (2011). Modelirovanie problemnykh situatsiy v prognosticheskoy podgotovke budushhego yurista [Modeling problematic situations in the prognostic preparation of a future lawyer]. *Bulletin of the Orenburg State University*, (11), 163–168. [in Russian]
3. Bunas A. A. (2014). Prohnostychna kompetentnist yak sotsialno znachuscha vlastyvist osobystosti pry proiavi skhylnosti do ryzykovoi povedinky [Prognostic competence as a socially significant property of the individual in the manifestation of propensity to risky behavior]. *Bulletin of Odessa National University. Psychology series*, T. 19, (2), 52–61. [in Ukrainian]
4. Gorikov A. V. (2009). Prognosticheskie umeniya kak pokazatel professionalnoj podgotovki spetsialistov servisa [Prognostic skills as an indicator of professional training of service specialists]. *Scientific problems of humanitarian research*, (9), 109–113. [in Russian]
5. Lukyanova M. I. (2010). K voprosu o razvitii prognosticheskoy kompetentnosti spetsialistov [On the development of the prognostic competence of specialists]. *Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*, (3), 34–38. [in Russian]
6. Makarova E. V. (2010). Tekhnologiya formirovaniya prognosticheskoy kompetentnosti studentov agrarnykh vuzov v protsesse prepodavaniya otdelnoj uchebnoj distsipliny [Technology of formation of predictive competence of students of agricultural universities in the process of teaching a separate academic discipline]. *Bulletin of the educational and methodological association for vocational pedagogical education*, 1 (44), 88–92. [in Russian]
7. Melnik N. (2013). Antypatsijna kompetentnist yak faktor stanovlennia profesijnoi identychnosti [Antipathic competence as a factor in the formation of professional identity]. *Problems of modern psychology*, 20, 385–395. [in Ukrainian]
8. Podlasyj I. P. (2003). Produktivnaya pedagogika: kniga dlya uchitelya [Productive pedagogy: a book for a teacher]. Moscow: Public education. [in Russian]
9. Poiasok T. B., Bespartochna O. I. (2015). Prohnostychni uminnia yak pokaznyk yakosti profesijnoi pidhotovky [Prognostic skills as an indicator of the quality of professional training]. *Bulletin of Kremenchug National University named after Mikhail Ostrogradsky*, 1 (2), 89–95. [in Ukrainian]
10. Prisyazhnaya A. F. (2007). Prognosticheskaya kompetentnost prepodavatelya i obuchaemykh [Prognostic competence of teachers and students]. *Pedagogy*, 5, 71–78. [in Russian]
11. Regush L. A. (2003). Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushhego [Psychology of forecasting: successes in the knowledge of the future]. Saint Petersburg: Rech. [in Russian]
12. Sokurenko V., Shvets D., Uvarov V. (2018). Prohnostychna kompetentnist pravookhorontsiv u konteksti ikhnoi hotovnosti do innovatsijnoi diialnosti [Prognostic competence of law enforcement officers in the context of economic readiness to innovative action]. *Science and education*, 3, 85–91. [in Ukrainian]
13. Shestopalova K. M. (2010). Osobystisni chynnyky prohnouzuvannia majbutnoho [Personal factors of forecasting the future]. *Bulletin of Dnepropetrovsk. university. Psychology series*, 9/1, (16), 131–138. [in Ukrainian]
14. Cleary J. P., Levenbach H. (1982). *The professional forecaster: the forecasting process through data analysis*. Belmont, Calif.: Lifetime Learning Publications. [in English]
15. Polak F. I. (1971). *Prognostics: A Science in the future*. Amsterdam, New York: Elsevier Pub Co. [in English].

Отримано редакцією 22.04.2021 р.

УДК 355.58; 372.8; 37.02

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-189-197

ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ БЕЗПЕКОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Заплатинський Василь Миронович

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри екології та економіки довкілля

Технічний університет «Метінвест політехніка»

e-mail: vasyi.zaplatynskyi@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0119-7135

Формування компетентностей, пов'язаних із безпекою, є складним завданням. На відміну від компетентностей, які не пов'язані з безпекою, ці компетентності важко сформувати повною мірою, щоб забезпечити безпеку для здобувачів освіти та оточуючих. У статті подано матриці небезпеки професійної діяльності та можливості створення ризиків, які допомагають визначити необхідність і вид оптимальної технології навчання. Проведено аналіз та обґрунтування доцільності та ефективності застосування симуляційних технологій для формування компетентностей, пов'язаних із забезпеченням безпеки самої особи, її найближчого оточення та інших людей, безпека яких залежить від прийняття рішень оператором чи керівником. Аналіз показав, що застосування симуляційних технологій дозволяє створити умови для формування необхідних компетентностей без підвищеного ризику для здобувачів та оточуючих. Однією з найбільш перспективних технологій для формування компетентностей, пов'язаних з безпекою, автор вважає застосування віртуальної реальності. Ця технологія забезпечує безпеку здобувача та одночасно дозволяє практично сформувати необхідні компетентності на необхідному рівні.

Ключові слова: освіта, безпека, імітаційні та симуляційні технології, компетентність, віртуальна реальність.

Постановка проблеми. Безпеку дедалі частіше розглядають як ключову характеристику діяльності людей. Поширення набули професії, пов'язані із захистом людей, підтриманням безпеки у технічній, екологічній, соціальній сферах життя.

Безпека стала однією з ключових характеристик під час обрання робочого місця. Усе частіше працівники при влаштуванні на роботу очікують безпечних та комфортних умов праці. Нерідко безпека та комфорт можуть стати перевагою у виборі робочого місця навіть порівняно із розміром заробітної плати, віддаленістю місця роботи та іншими факторами. Підвищення рівня безпеки на робочих місцях об'єктивно знижує плинність кадрів на підприємстві, що позитивно позначається на показниках його діяльності. Тому створення і забезпечення безпечних умов праці в умовах сьогоденного виробництва є важливим завданням керівництва підприємства та всього колективу. А відтак, кожен працівник повинен мати відповідні компетентності у створенні та підтриманні безпечних умов праці для себе, найближчого оточення та, прямо чи опосередковано, для інших членів суспільства.

У сучасних умовах формування компетентностей, пов'язаних з особистою безпекою, здоров'ям та безпекою і здоров'ям оточуючих, є важливим завданням у підготовці майбутніх фахівців. Здатність здійснювати безпечну діяльність є однією з найбільш важливих загальних компетенцій для кожного рівня вищої освіти відповідно до переліку Проєкту ЄС TUNING. Варто зазначити, що ряд інших загальних компетенцій, які наведено у Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 584), прямо чи опосередковано теж можна розглядати з позиції забезпечення та формування власної безпеки та безпеки оточуючих і навколишнього середовища, зокрема, здатність: до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; застосовувати знання у практичних ситуаціях; бути критичним і самокритичним; до адаптації та дії в новій ситуації; виявляти, ставити та вирішувати проблеми; приймати обґрунтовані рішення; прагнення до збереження навколишнього середовища.

Актуальним питанням у зв'язку зі специфікою формування компетентностей, пов'язаних із забезпеченням безпеки, є неможливість відтворення реальних небезпечних ситуацій, а відтак, необхідність використання специфічних методів навчання. Вибір та

оцінювання ефективності специфічних методів навчання для формування компетентностей, пов'язаних із небезпечними умовами та забезпеченням безпеки, є важливим питанням належної підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки фахівців, діяльність яких пов'язана із підвищеним ризиком та забезпеченням безпеки, висвітлено у низці праць. Науковий доробок з означеної тематики є досить широким та стосується специфіки багатьох професій. Дослідження питань формування культури здоров'я пов'язано з працями М. Антропової, І. Брехмана, І. Заюкова, В. Пугача, О. Кобилянського. Значний внесок у розвиток культури безпеки зробили В. Бегун, Ю. Пивоварський, Л. Хофрейтер.

Дослідженням загальних та спеціальних питань безпеки життєдіяльності людини займалися Я. Бедрій, В. Джигирей, М. Захарченко, Н. Заверуха, В. Зацарний, В. Кузнецов, Л. Корженевський, І. Пістун, І. Миценко, В. Мухін, В. Лапін, В. Прилипко та ін.

Дослідження в галузі безпеки та застосування симуляційних технологій у педагогіці безпеки проводили Р. Казанський, М. Месарош, С. Каван, В. Порада, В. Гайда, Є. Желібо, О. Третьяков.

Питання активних методів навчання досліджували А. Астахова, Л. Гурч, І. Дичківська, М. Леві.

Питання впровадження імітаційного моделювання в навчальний процес досліджували В. Краснопольський, О. Мартишок, Ж. Мельникова, А. Сільвейстр та ін. автори. Проблему використання віртуальної реальності порушували S. Thakral, В. Климнюк, Л. Неводник, М. Круглов.

Однак, попри ґрунтовні наукові розробки та вагомий внесок згаданих та ін. учених, питання застосування імітаційних технологій із метою формування компетенцій щодо забезпечення власної безпеки і здоров'я та безпеки і здоров'я оточуючих залишається актуальним.

Формулювання мети статті. Метою статті є оприлюднення результатів дослідження з питань визначення доцільності використання симуляційних технологій для формування компетентностей у майбутніх фахівців, діяльність яких пов'язана з підвищеним ризиком та забезпеченням безпеки.

Виклад основного матеріалу. Невелике, на перший погляд, коло фахівців, професійна діяльність яких пов'язана із підвищеним ризиком та забезпеченням безпеки, при детальному аналізі значно розширюється. Беручи до уваги одну з ключових аксіом науки про безпеки і безпеку щодо того, що «будь яка діяльність є потенційно небезпечною», можемо стверджувати, що формування базових компетентностей, пов'язаних із власним здоров'ям та безпекою, є актуальним. Водночас з огляду на перебування у суспільстві в більш чи менш тісній взаємодії з людьми у професійній діяльності актуальності набирає питання набуття компетентностей щодо забезпечення безпеки для оточуючих. Ці всі компетентності є загальними і повинні формуватися в процесі загальної та професійної підготовки. Крім того, у низки фахівців повинні бути сформовані спеціальні, фахові компетенції. Зважаючи на велику кількість фахівців, діяльність яких прямо чи опосередковано пов'язана з небезпеками, забезпеченням безпеки та взагалі має різноплановий характер, пропонується таких фахівців розподілити на групи залежно від вектора та величини небезпек. До першої групи слід віднести тих, чия професійна діяльність відбуватиметься в умовах підвищеного ризику для них особисто. Це військові, пожежники, низка технічних професій, хіміки, біологи, медичні працівники, поліцейські тощо. Зважаючи на різноманіття переліку небезпечних професій, єдиного підходу до їх визначення немає. Зокрема, крім уже згаданих вище професій, до небезпечних відносять професії пілота, лісоруба, рибака, шахтаря, шофера, вчителя, секретаря, стюардеси і навіть продавця-консультанта. Для класифікації професій за рівнем ризику пропонується використовувати матрицю небезпечності професійної діяльності (рис. 1.). У ній навмисно не вказані точні значення ризиків. Визначення рівня безпеки тієї чи іншої професії не може обмежуватися лише загальними статистичними даними щодо рівня смертності, кількості більш та менш важких травм, розвитку професійних захворювань, але й повинно

враховувати особливості професійної діяльності в різних країнах, різних кліматичних умовах та різницю в рівні технічного забезпечення і запровадження заходів щодо охорони праці та запобігання небезпекам.

Робота в умовах	Рівень ризику, притаманний певному виду діяльності (професії)		
	Малий (звичайний) рівень ризику	Середній рівень ризику	Високий рівень ризику
особистого ризику			
колективного ризику			

Рис. 1. Матриця рівня небезпеки професійної діяльності

Таким чином, замість єдиного показника небезпеки певної професії, краще застосувати інтегральний діапазон, який показує найвищий та найнижчий рівні ризику для професії в сучасних умовах. Звісно, можна було б застосувати середні значення ризику певної професійної діяльності, але такі усереднені цифри не будуть відображати реальної ситуації та вводити в оману при розрахунках.

Наступна група професій пов'язана із можливим створенням ризиків для безпеки та здоров'я навколишніх людей (рис. 2). Із них виокремимо ті, як можуть створити небезпеки безпосередньо. Це, зокрема, медики, пілоти, водії, капітани суден, працівники, пов'язані з використанням токсичних, отруйних, радіоактивних речовин, небезпечних біологічних організмів тощо. Наступна група – це професії, небезпеки в яких можуть бути створені опосередковано або віддалено в часі. Це фахівці, від яких залежить екологічний стан, безпека продукції (харчових продуктів та технічних виробів), фахівці з проектування та будівництва, частина медичних працівників, учителів та викладачів, фахівців із кібербезпеки, технологів та менеджерів у багатьох сферах.

Для якої категорії створюються ризики	Рівень ризику, що може створити фахівець унаслідок прямої чи опосередкованої діяльності			
	Малий рівень ризику	Середній рівень ризику	Високий рівень ризику	Катастрофічні наслідки
Ризики для себе				
Ризики для найближчого оточення				
Ризики для широкого кола осіб				

Рис. 2. Матриця можливості створення ризиків унаслідок професійної діяльності

Оцінювання можливості створення високих ризиків унаслідок професійної діяльності – процес досить складний, він потребує врахування низки показників та характеристик. У випадку очевидної прямої залежності між діями людини та наслідками питань не виникає. Зазвичай, для таких професій сьогодні вже створено низку заходів, що зменшують вірогідність прийняття випадкових чи навмисних (спонтанних або спланованих) рішень, які можуть спричинити підвищення рівня ризику або й катастрофічні наслідки. До цих професій слід віднести операторів ядерних електростанцій, пілотів тощо.

Значно складніше визначити можливість створення небезпек у професіях, де наслідки

непрямі або ж можуть проявитися через значний часовий проміжок. В окремих випадках, зокрема при оцінюванні віддалених екологічних наслідків, об'єктивний аналіз майбутніх ризиків може бути ускладнений через недостатній розвиток науки на період оцінювання, неможливості врахування всього комплексу екзо- та ендогенних впливів тощо.

Окрему групу становлять фахівці, діяльність яких пов'язана з наявністю високого рівня ризиків для самих фахівців та оточуючих. Зокрема, до цієї групи слід віднести військових, рятувальників, пожежників, фахівців з охорони праці, поліцейських тощо.

Використання матриць, представлених на рис. 1 та рис. 2, дозволяє віднести ту чи іншу професію до певної категорії за рівнем небезпеки, проте конкретні цифри можуть бути застосовані лише за окремими характеристиками, як правило, у разі достатніх статистичних даних.

Слід зауважити, що діяльність низки фахівців може бути пов'язана з низкою прямих та прихованих небезпек як для себе, так і для оточуючих. Ризики в кожному конкретному випадку можуть суттєво відрізнятися за видами та величиною.

Тому при підготовці фахівців тих чи інших професій слід керуватися не тільки визнаними рекомендаціями, але й ураховувати тенденції розвитку галузі, регіональні особливості, конкретні умови, в яких передбачається подальша робота здобувача освіти.

Звісно, специфічні методи навчання слід поєднувати з традиційними: лекціями, семінарськими, практичними, лабораторними заняттями і т. п. Традиційні методи навчання ефективні передусім для формування теоретичних знань, зокрема, про причини виникнення небезпек, загальні принципи формування безпеки, для набуття навичок роботи з документацією, первинного ознайомлення зі спеціальними засобами та інструментами тощо.

Ефективність формування компетенцій, пов'язаних зі швидким реагуванням на небезпеки в умовах кризової ситуації, психологічного тиску, браку часу та інформації, підвищеної відповідальності за життя, вимагає особливих методів навчання, які дозволять ефективно сформувати відповідні навички та не будуть створювати загрози для життя і здоров'я здобувачів освіти та навколишніх людей.

Першочерговим питанням у виборі методів навчання майбутніх фахівців, професійна діяльність яких буде пов'язана із забезпеченням безпеки, є вибір методів навчання для формування специфічних компетентностей. Специфічні компетентності вирізняються низкою характерних ознак, серед яких:

- необхідність прийняття рішення в стислі та обмежені терміни;
- обмежена поточна інформація;
- необхідність чіткого формулювання команди або розпорядження;
- психологічний тиск через відповідальність за правильність прийнятого рішення;
- діяльність у дискомфортних, небезпечних або екстремальних умовах.

Розглянемо детальніше кожен із характеристик специфічних компетентностей окремо та у їх взаємозв'язку. На відміну від більшості компетентностей, пов'язаних із забезпеченням безпеки, можуть вимагати прийняття термінових рішень, особливо у випадках аварій, надзвичайних ситуацій чи загрози їх настання. Це важливо з погляду на те, що у випадку небезпечних та надзвичайних ситуацій питання евакуації, захисту, порятунку суттєво детерміновано часовими рамками. Зазначимо, що швидке прийняття рішення пов'язане з такою характеристикою, як чітке формулювання наказу чи розпорядження. Уміння швидко прийняти рішення самого по собі недостатньо. Необхідно так само швидко перейти до дії та/або чіткого і стислого формулювання команди чи розпорядження, які б однозначно були сприйняті та виконані.

Не виключена можливість, що прийняття рішення буде відбуватися в умовах обмеженої та недостатньої інформації для вибору оптимального варіанта. Обмежені часові рамки можуть не дозволити скористатися засобами пошуку інформації. Крім того, технічні засоби комунікації в умовах небезпечної чи надзвичайної ситуації можуть бути пошкодженими або вимкненими.

Прийняття рішення в умовах загрози чи настання небезпечної ситуації, як правило, супроводжується психологічним тиском через відповідальність за правильність прийнятого

рішення. Адже від наслідків рішення може залежати власне життя та життя інших людей, а також негативні екологічні чи соціальні наслідки, матеріальні втрати тощо.

Слід зазначити, що прийняття рішень може відбуватися у двох варіантах умов, а саме в умовах безпосередньої небезпеки та впливу негативних факторів та в умовах, не пов'язаних з безпосереднім впливом небезпеки. За відсутності безпосередньої небезпеки для особи, яка приймає рішення, психологічний тиск відчувається слабше, іноді послаблюється відчуття відповідальності за наслідки. Приймати рішення в дискомфортних, небезпечних або екстремальних умовах значно важче. Як правило, для перших та других умов прийняття рішень суттєво відрізняється за повнотою, джерелами та швидкістю надходження інформації.

Відповідно, методи навчання для формування компетентностей, пов'язаних із забезпеченням безпеки в професійній діяльності, повинні відповідати принаймні частині характерних ознак, інакше марно говорити про ефективне опанування тієї чи іншої компетентності.

Із метою виділення найбільш ефективних методів навчання для специфічних компетенцій проаналізуємо низку сучасних методів.

Насамперед це активні методи, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів. Активні методики навчання мають досить широкий арсенал, зокрема: обговорення, мозковий штурм, демонстрація та скерована практика, рольові ігри, робота в малих групах, освітні ігри та моделювання ситуацій, вивчення ситуацій, розповідь історій, дебати, аудіовізуальна діяльність, створення карти рішення або дерева проблеми, практичне відпрацювання життєвих навичок у межах певного контексту з іншими учасниками, кейс-метод, тренінги. Досить детальний перелік та аналіз активних методів навчання наводить О. Башкір [1, с. 33–44], серед яких скрайбінг, «Plus – Minus – Interesting», сторітелінг тощо. Автор також виділяє інтерактивні методи навчання, серед яких одним із найважливіших для закладів вищої освіти є ділова гра. Детальну характеристику ста дев'ятнадцяти інтерактивних методів навчання наводить О. Пометун [2]. Вона вважає, що суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх здобувачів освіти. Здобувач освіти та викладач чи вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Серед наведених О. Пометун методів виокремимо такі: безперервна шкала думок; бліцдискусія; дебати; дерево рішень; засідання експертної групи (або петельна дискусія); круглий стіл; обмін проблемами; симпозіум; синтез думок; ситуативне моделювання (імітаційні або ділові ігри); спільна угода тощо.

Активні методи навчання є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних [3, с. 40–43].

Водночас застосування значної кількості з вищеназваних методів не завжди дозволяє досягнути необхідного результату в підготовці фахівців із питань безпеки. А конкретніше – з однієї сторони, дозволяє надати певні знання та сформувати у здобувача освіти певне вміння, але все-таки не забезпечує можливості реалізації означеного вміння в екстремальних умовах чи ситуаціях. Активні методи навчання дозволяють реалізувати специфічні компетентності з урахуванням лише трьох із п'яти характеристик, а саме:

- прийняття рішення в стислі та обмежені терміни;
- чітке формулювання команди або розпорядження;
- прийняття рішень в умовах обмеженої інформації.

Слід зазначити, що включення цих характеристик у активні методи навчання, які традиційно використовуються, вимагає додаткового доопрацювання того чи іншого обраного методу.

Найбільш перспективними методами формування компетенцій, реалізація яких у практичній діяльності пов'язана з підвищеним ризиком, є методи, засновані на моделюванні. Метод моделювання, або імітації (симуляції), повинен бути органічною частиною навчання питань безпеки, особливо для відпрацювання практичних навичок і психологічної

підготовки [4, с. 400–402].

Імітаційні технології або технології моделювання можна розподілити на декілька груп:

1. Жива (реальна) імітаційна технологія передбачає виконання завдань у реальних умовах на реальному обладнанні, але в умовах відсутності реальної загрози. Її доцільно використовувати на фінальних етапах підготовки для завершення формування необхідних компетентностей. Означена технологія дозволяє повною мірою сформувати необхідні навички у здобувачів.

2. Комп'ютерна імітаційна технологія передбачає використання комп'ютерних моделей. Ця технологія дозволяє моделювати процеси, включаючи спеціальну техніку, діяльність людей і т. д., створює можливості перевірки правильності прийняття рішень або внесених конструктивних змін. Дозволяє простежити наслідки в заданих просторових і часових межах. Створює враження здійснення діяльності в реальних умовах.

3. Віртуальна імітаційна технологія передбачає використання моделі обладнання. Для цього використовуються спеціальні моделі обладнання або робочих місць у комплексі з комп'ютерними системами, що створює реальне враження роботи в реальному часі. Застосовується найчастіше для підготовки льотчиків, водіїв, операторів атомних станцій тощо.

4. В інтерактивній імітаційній технології використовуються моделі обладнання в комплексі з комп'ютерними моделями. Ця технологія використовує спеціальний протокол (Distributed Interactive Simulation), який дозволяє поєднати комп'ютерне моделювання і віртуальну імітацію в єдиний комплекс. Це дозволяє проводити спеціальні заняття з групами здобувачів освіти, які виконують різні завдання, наприклад, об'єднати діяльність рятувальних команд, військових підрозділів, диспетчерів, спеціальних служб при моделюванні різних небезпек [5, с. 213–220].

5. Перспективним напрямом є використання систем віртуальної реальності, які дозволяють створити ситуації, що недосяжні при використанні інших технологій. Віртуальна реальність дає можливість створити штучний світ, наповнити його моделями об'єктів та пристроїв, взаємодія яких з іншими об'єктами та людьми надзвичайно реалістична. За допомогою сенсорних пристроїв здійснюється взаємодія користувача з об'єктами штучного світу. Віртуальна реальність дозволяє залучати групи людей, які взаємодіють з об'єктами штучного світу та між собою. Наразі системи віртуальної реальності поширені в ігровій сфері. Проте В. Березовський та інші автори вважають, що одним із найбільш популярних напрямів розвитку віртуальної реальності є освіта. Адже її здобувачі зможуть взаємодіяти з предметами у віртуальному просторі або навіть віртуально брати участь у важливих історичних подіях [6]. Перевагою віртуальної реальності є можливість для користувачів з особливими потребами мати доступ і використовувати такі самі навчальні матеріали з дому, як і у реальному навчальному закладі [7, с. 207–212]. В. Клименко виділяє п'ять основних переваг застосування технологій віртуальної реальності в освіті: наочність, безпеку, залучення, фокусування та віртуальні уроки. Насамперед – наочність. Віртуальна реальність здатна не тільки дати відомості про саме явище, а й продемонструвати його з будь-яким ступенем деталізації [7, с. 207–212] та в умовах, які недоступні в реальності. Ця технологія дозволяє заглибитись у мікросвіт і подивитись будову клітин чи навіть атомів, пришвидшити чи уповільнити реальність, продемонструвати небезпечні хімічні, фізичні, біологічні процеси. Людина може відчувати себе в натовпі, під час військових дій, в умовах пожежі тощо.

Залучення передбачає можливість змінювати сценарії, впливати на перебіг експерименту або вирішувати задачі в ігровій та доступній для розуміння формі.

Віртуальний світ оточує користувача з усіх сторін, що дозволяє цілком зосередитися на матеріалі й не відволікатися на зовнішні подразники, тобто сфокусуватися.

Розвиток систем віртуальної реальності дозволить у майбутньому повністю змоделювати заняття. Можна прогнозувати, що насамперед такі віртуальні заняття будуть використовуватися для набуття компетенцій, пов'язаних із безпекою. У віртуальній реальності можна змоделювати різноманітні дії, наприклад, під час гасіння пожежі чи під час інших техногенних і природних надзвичайних ситуацій. Дуже цінними будуть заняття для

військових, поліцейських, хірургів та здобувачів багатьох інших фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з високим особистим ризиком та ризиком для оточення.

Заняття з використанням систем віртуальної реальності у випадку дистанційної освіти дозволяють здобувачам відчувати ефект присутності, що дозволить за якістю наблизити ці заняття до очних. У віртуальній реальності можна змодельовати всі види занять: лекції, семінарські та практичні, лабораторні та навіть виробничу практику. Причому роль педагога може взяти на себе штучний інтелект. Уже сьогодні досягнення в галузі штучного інтелекту дозволили впровадити в систему освіти роботів-викладачів. Наприклад, віртуальні вчителі були створені в дослідницькому центрі інноваційних технологій навчання (Center for Research of Innovative Technologies for Learning – RITL) в університеті Флориди. Такий віртуальний викладач крім того, що подає матеріал, ще й взаємодіє зі здобувачем за допомогою невербальної комунікації. На відміну від живого педагога віртуальний може змінювати стать, етнічну належність, вік, індивідуальність та стиль спілкування, пристосовуючись до індивідуальних особливостей здобувача освіти. Віртуальних викладачів можна спеціально налаштувати та персоніфікувати, що підвищує емоційний відгук групи осіб чи конкретного здобувача. Це відкриває широкі можливості щодо моделювання та використання різних стилів навчання та навчальних стратегій. Слід зазначити, що віртуальний викладач не втомлюється, не переймається іншими проблемами, не запізнюється, завжди «емоційно стабільний», має значно вищу швидкість комунікації із здобувачами, здатен урахувати велику кількість факторів щодо реакції здобувачів та їх поведінки, може працювати цілодобово тощо. Використання віртуальних викладачів у системах віртуальної реальності, може стати одним із найперспективніших напрямів діджиталізації освіти.

Розвиток робототехніки сприятиме в майбутньому ще більшому поширенню роботів та систем, які будуть управлятися людиною спільно зі штучним інтелектом. Такі роботи знайдуть використання насамперед у професіях, які сьогодні є небезпечними. Відповідно, підготовка таких фахівців-операторів буде зосереджена у форматі віртуальної реальності з використанням обладнання, аналогічного реальному.

Використання систем віртуальної реальності є особливо перспективним для формування компетенцій, пов'язаних з питаннями безпеки. У системах віртуальної реальності можна змодельовати діяльність у дискомфортних, небезпечних або екстремальних умовах. Можливо навіть до певної міри створити психологічний тиск на особу, змодельовати негативні або й трагічні наслідки помилкових рішень тощо і водночас забезпечити безпеку здобувачів. Системи віртуальної реальності вдосконалюються і все реалістичніше формують штучний світ.

Попри всі переваги застосування симуляційних систем, уже стали з'являтися повідомлення про те, що використання симуляційних технологій нівелює у людини відчуття небезпеки у реальних обставинах. Це може стати фактором, який для низки здобувачів знівелює можливість використання набутих компетенцій. Реалізувати таку специфічну характеристику, як «психологічний тиск через відповідальність за правильність прийнятого рішення» можливо лише частково. Повною мірою реалізація цієї характеристики можлива лише в умовах тренувань, коли відбувається повна імітація і здобувачам не повідомляють про те, що це тренування або навчання в реальних умовах.

Висновки. Упровадження імітаційних технологій у навчальний процес вимагає аналізу можливості й доцільності їх застосування для тих чи інших дисциплін, при вивченні яких формуються навички безпечної поведінки та створення безпечного середовища. Із метою підвищення ефективності використання активних методів навчання необхідно з усіх дисциплін, у процесі вивчення яких формуються компетентності, пов'язані з безпекою, виділити ті, які формують компетентності для роботи в умовах настання загрози або безпосередньо в екстремальних ситуаціях, і дисциплін, практична реалізація компетентностей, набутих при вивченні яких, не пов'язана з безпосереднім ризиком. Такий самий аналіз необхідно провести в змістовній частині кожної з дисциплін.

У процесі використання імітаційних методів здобувач освіти виконує або моделює власні дії або дії підлеглих чи оточуючих людей, аналогічні тим, які можуть мати місце в його

реальній діяльності. При цьому є можливість «прискорити» або «уповільнити» час перебігу реального процесу, зупинитись у будь який момент із метою пояснення ситуації. Аналіз помилок після імітації ситуації дозволяє розкрити причини їх виникнення та зменшити вірогідність повтору таких помилок у реальному житті. Імітаційні методи дають можливість «пройти» ситуацію необхідну кількість разів із метою визначення найбільш оптимального шляху вирішення або поведінки та отримати стійку навичку діяльності в певній ситуації. Головною перевагою імітаційних технологій є їх безпечність для здобувачів освіти та оточення. Помилка в реальному житті, особливо в питаннях попередження та протидії небезпекам, може мати катастрофічні наслідки, тоді як імітаційні методи дозволяють здійснювати навчання безпечно. Необхідно зазначити, що імітаційні технології (крім реальної імітації) не можуть створити психологічних станів стресу, страху, розгубленості і т. ін., які характерні для реальних небезпечних ситуацій, що певним чином знижує їх ефективність, проте використання систем віртуальної реальності вже сьогодні здатне певною мірою наблизити психологічний стан здобувача освіти до реального.

Застосування імітаційних технологій в освітньому процесі дозволить інтенсифікувати його і підвищити якість навчання. Особливе місце імітаційні технології повинні посісти при підготовці фахівців, чия професійна діяльність пов'язана з підвищеним ризиком, а також зі значними негативними наслідками помилкових рішень, зокрема, при підготовці рятувальників, фахівців військово-прикладної спрямованості, поліцейських, операторів складних систем (зокрема транспортних, ядерних тощо), медичних працівників, в авіакосмічній галузі тощо.

Перспективними напрямками подальших досліджень щодо застосування імітаційних технологій для формування компетентностей, пов'язаних з безпекою, є розроблення методичного та програмного забезпечення. Важливим напрямом досліджень є оцінювання психологічних наслідків застосування імітаційних технологій, особливо питань, які стосуються зниження відчуття небезпеки для особи.

Список використаної літератури

1. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*. 2019. № 60. С. 33–44.
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 142 с.
3. Вонсович В. П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2008. № 126. С. 40–43.
4. Заплатинський В. Гайда В. Застосування інноваційних методів навчання у підготовці фахівців з питань безпеки у відомчих навчальних закладах. *Кримінально-виконавча політика України та Європейського Союзу: розвиток та інтеграція*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27 листопада 2015 р.). Київ: Ін-т крим.-викон. служби, 2015. С. 400–402.
5. Заплатинский В. Возможности и перспективы использования симуляционных технологий при преподавании курсов, связанных с безопасностью человека. *Zbornik vedeckych prac. «Riešenie krízových situácií prostredníctvom simulačných technológií»*. (elektronická forma – CD). Akadémia ozbrojených síl, Simulačné centrum, 2013. С. 213–220.
6. Березовский В. С., Стеценко И. В. Создание электронных учебных ресурсов и онлайнное обучение: учеб. пособ. Киев: Изд. группа ВHV, 2013. 176 с.
7. Клименко В. Є. Віртуальна реальність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2018. № 2. С. 207–212.

EXPEDIENCE OF FORMATION OF SAFETY RELATED COMPETENCIES USING IMITATION TECHNOLOGIES

Zaplatynskiy Vasyl

Candidate of Agricultural Sciences, Professor, Associate Professor of Ecology and Environmental Economics Department
Technical University «Metinvest Polytechnic»

Introduction. The article analyzes the use of imitation technologies for the formation of students' competencies related to ensuring the safety of a person, his immediate environment and other people.

The purpose of the article is to highlight the results of a study to determine the feasibility of using incentive technologies for the formation of competencies in the field of security. Particular

attention is paid to the formation of special competencies in future specialists, whose activities are associated with increased risk and safety.

Methods. The study used methods of analysis of scientific literature, projective methods, mathematical methods, in particular, registration and ranking, theoretical methods, including: analysis, synthesis, generalization, comparison, conclusions, modeling, induction, deduction.

Results. The study showed that the use of imitation technologies allows creating conditions for the creating of the necessary competencies without increased risk for applicants and others. One of the most promising technologies for the creating of security-related competencies is the use of virtual reality.

Originality. Scientific novelty of the study results: 1) in the creation and use of risk matrices for the choice of methods for the formation of competencies related to safety; 2) in assessing the feasibility of using simulation technologies for the creation of competencies related to safety.

Conclusion. The use of imitation technologies in the educational process will strengthen it and improve the quality of education. Simulation technologies should take a special place in the training of specialists whose professional activities are associated with an increased risk, as well as with significant negative consequences of erroneous decisions, in particular, in the training of rescuers, military specialists, police, operators of complex systems (including transport, nuclear, etc.) in the medical profession, in the aerospace industry, etc.

Key words: education, safety, security, imitation and simulation technologies, competence, virtual reality.

References

1. Bashkir O. I. (2019). Aktyvni j interaktyvni metody navchannia u vyschij shkoli [Active and interactive teaching methods in high school]. *Collection of scientific works of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Skovoroda «Pedagogy and Psychology»*. 60, 33-44. [in Ukrainian]
2. Pometun O. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv. 142 c. [in Ukrainian]
3. Vonsovych V. P. (2008). Vykorystannia imitatsijnykh tekhnolohij i pryjomiv u navchalno-profesijnij diialnosti studentiv [The use of simulation technologies and techniques in the educational and professional activities of students]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Science»*. 126, 40-43. [in Ukrainian]
4. Zaplatynskyi V. Hajda V. Zastosuvannia innovatsijnykh metodiv navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv z pytan bezpeky u vidomchykh navchalnykh zakladakh [Application of innovative teaching methods in the training of security specialists in departmental educational institutions]. *Criminal-executive policy of Ukraine and the European Union: development and integration: collection. materials international. scientific-practical conf.* (pp. 400-402). November 27, 2015, Kyiv, Ukraine: Inst. Of Crimean Executive. services. [in Ukrainian]
5. Zaplatynskyi V. (2013). Vozmozhnosti i perspektivy ispolzovaniya simulyacionnykh texnologij pri prepodavanii kursov svyazannykh s bezopasnostyu cheloveka [Opportunities and prospects for the use of simulation technologies in teaching courses related to human safety]. *Zbornik vedeckych prac. «Riešenie krízových situácií prostredníctvom simulačných technológií»*. (pp. 213-220.) Akadémia ozbrojených síl, Simulačné centrum. [in Russian]
6. Berezovskij V.S., Stecenko I. V. (2013). *Sozdanie elektronnykh uchebnykh resursov i onlajnovoe obuchenie* [Creation of electronic educational resources and online learning]. Kiev: Publishing house. group BHV. [in Russian]
7. Klymniuk V. Ye. (2018) Virtualna realnist v osvithnomu protsesi [Virtual reality in the educational process]. *Collection of scientific works of Kharkiv National University of the Air Force*, (2), 207-212. [in Ukrainian]

Отримано редакцією 20.03.2021 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-198-204

ПІДГОТОВКА РОБІТНИЧИХ КАДРІВ ДЛЯ ФЕРМЕРСЬКИХ ГОСПОДАРСТВ УКРАЇНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Росновський Микола Григорович

кандидат сільськогосподарських наук, доцент

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: nicolairo52@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9240-3198

Чумаченко Олена Анатоліївна

кандидат історичних наук, доцент

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: jasminel@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-6889-5221

У статті обґрунтовано необхідність підготовки та особливості відбору робітничих кадрів для фермерських господарств в умовах їх становлення та розвитку в Україні. Підкреслюється, що в умовах сьогодення необхідно створювати якісно нову школу підготовки кадрів для фермерських господарств, які володітимуть різнобічними знаннями та вміннями. Наведено приклади професійних умінь, знань та особливостей відбору майбутніх робітників фермерських господарств у деяких розвинутих країнах світу.

***Ключові слова:** фермерські господарства, кадри робітничих професій, професійна підготовка, зарубіжний досвід.*

Постановка проблеми. Багаторічний досвід господарювання на землі в розвинутих країнах світу свідчить, що однією з ефективних форм господарювання у селі, важливим засобом розв'язання продовольчих, економічних і соціальних проблем суспільства та сільських територій, зокрема, є фермерські господарства. Сучасний стан сільського господарства дає можливість передбачати у розвитку фермерства один із шляхів його майбутнього перспективного розвитку, а активна динаміка економічних та політичних перетворень, що відбуваються в українському суспільстві, вимагають активної та адекватної реакції.

Оскільки основою політичної незалежності Української держави, як і інших країн світу, є надійне продовольче забезпечення населення, то проблема становлення, розвитку та функціонування фермерських господарств належить до найпріоритетніших завдань суверенної України з історичної, економічної, політичної та інших точок зору. У цьому контексті вважаємо, що різнобічний розгляд вказаних питань, зокрема щодо підготовки робітничих кадрів для агроформувань, є досить актуальним в умовах сьогодення, коли відбувається активне становлення та розвиток фермерських господарств у нашій країні.

Наразі в Україні на розвиток фермерських господарств впливає багато чинників, а саме: недосконалість законодавчої бази; слабка підтримка з боку державних та регіональних утворень; слабкий розвиток інфраструктури збуту, переробки і зберігання готової продукції; недостатність методичного забезпечення організаційно-економічної діяльності фермерських господарств, а головне – дефіцит кваліфікованих кадрів.

Система підготовки кадрів для сільської місцевості в радянські часи була вузькопрофільною, а працю умовно поділяли на виконавчу та управлінську. Вважали, наприклад, що є тракторист, який управляє трактором, і повинен бути керівник, який управляє трактористом. Життя показало, що саме у фермерських господарствах поєднуються управлінські та технологічні функції [2, с. 225–230].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку аграрної галузі України можна констатувати значну кількість методологічних і методичних публікацій, що визначають організаційно-економічні основи функціонування фермерських господарств як на мікро-, так і на макрорівнях. Проте ці питання є недостатньо відпрацьованими, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень.

Проблеми організації та діяльності фермерських господарств, розв'язання яких є життєвою необхідністю, досліджуються в працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Вітчизняними науковцями, які займаються вивченням означених проблем, є І. Брюховецький, П. Гайдучий, Г. Головка, М. Дем'яненко, М. Коцупатрий, О. Ковбаса, Т. Маренич, М. Огійчук, Н. Пономаренко, П. Саблук та ін. Незважаючи на значне наукове опрацювання, проблема функціонування фермерських господарств у нашій країні залишається ще недостатньо вивченою. Велика кількість питань щодо розвитку вказаних господарств в Україні потребує подальшого дослідження. Зокрема, важливими є питання розвитку цих господарств з історичної, соціальної, політичної та інших точок зору.

Досить цікавою в контексті нашого дослідження є дисертаційна робота Т. Рахметова [3], в якій розглядаються теоретичні основи підготовки учнів середніх шкіл до праці фермера в умовах упровадження нових форм господарювання на селі. На думку цього автора, глибокі зміни в земельних відносинах і в житті селян, багатокладність економіки аграрного сектору висувають якісно нові вимоги до людини як суб'єкта суспільного виробництва. Він стає робітником нового типу, господарем, власником землі, головною виробничою силою в сільськогосподарському виробництві, а творчий потенціал майбутніх фермерів закладається ще в школі. У цьому зв'язку вказаний автор посилається на слова академіка К. Тімірязєва, який писав, що «поліпшення фермерського господарства потрібно починати тільки зі школи».

У своїх публікаціях ми також намагалися розкрити деякі особливості підготовки інженерно-педагогічних та робітничих кадрів для новостворюваних фермерських господарств України [4; 5].

У публікаціях вищевказаних авторів розглядаються переважно техніко-економічні та організаційні питання розвитку фермерства в сучасних умовах. Питанням підготовки робітничих кадрів приділяється незначна увага, вважається, що фермером може будь-яка людина, яка бажає працювати на землі. Взагалі, в Україні нині поки що не існує дієвої системи відбору робітничих кадрів для фермерських господарств, які перебувають у процесі свого становлення.

Мета статті. Питання підготовки робітничих кадрів для фермерських господарств є недостатньо дослідженими, що обумовлює необхідність проведення пошуків найефективніших шляхів підготовки робітничих кадрів для вказаних агроформувань.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що підготовка робітничих кадрів для фермерських господарств у системі професійної (професійно-технічної) освіти повинна розпочинатися насамперед із підготовки високоосвічених педагогів професійного навчання у вишах. Сучасний випускник закладу вищої освіти спеціалізації «Професійна освіта. Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології» має бути підготовлений до швидкого реагування на зміни вимог вітчизняних та міжнародних ринків праці, запровадження нових інноваційних технологій у галузі професійної освіти, технологій виробництва та переробки сільськогосподарської продукції, бути професійно мобільним, здатним до самоосвіти та самовдосконалення.

Нині в період соціально-економічного розвитку села відбуваються глобальні зміни як у технологіях виробництва продуктів сільського господарства, так і форм власності, а створення і функціонування сучасних фермерських господарств в Україні стає уже реальністю. Для таких агроформувань потрібні вже зовсім не ті робітничі та управлінські кадри, які готували в умовах радянської системи освіти. Це висуває особливі вимоги як до всіх суб'єктів економічної діяльності, так і до учасників освітнього процесу. Для фермерських господарств нагальною стає вимога виробляти більше якісної, екологічно чистої сільськогосподарської продукції високої якості з найменшими затратами. У цих умовах потрібен не просто працівник, який буде виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до заздалегідь підготовлених інструкцій, а професіонал, котрий у будь-яку працю буде вносити елементи творчості, що буде, в кінцевому підсумку, сприяти отриманню прибутку.

Високі технології, науково-технічні ідеї та розробки, загалом наукомістка продукція є головною рушійною силою стійкого розвитку будь-якої країни. У цих процесах діяльність майбутнього педагога професійного навчання, який згодом буде готувати робітничі кадри для

аграрної сфери економіки, відіграє домінуючу роль. Однак сучасна освітня практика й досі не може задовольнити такі важливі професійні запити реаліями освітнього процесу в закладах вищої освіти. Тому проблема пошуку й реалізації у педагогічній практиці дієвих чинників формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з технології виробництва та переробки продуктів сільського господарства наразі є вкрай актуальною. Діяльність сучасного педагога професійного навчання повинна базуватися на методологічних орієнтаціях, спрямованих як на загальнонаукові, так і на професійні методи пізнання та засвоєння дійсності. Виникає соціальна потреба підготовки фахівців, зокрема для системи професійної (професійно-технічної) освіти, які володітимуть високою професійною кваліфікацією, здатностями успішно реалізовувати в аграрній сфері свій творчий потенціал на вітчизняному та світовому ринках праці в умовах конкурентного середовища.

Дослідження підтверджує необхідність вивчення майбутніми педагогами професійного навчання інформації про сучасні підходи до методик підготовки фахівців аграрного профілю, здатних експлуатувати нову сільськогосподарську техніку, устаткування і технології. Не менш важливим під час професійної підготовки є розкриття перед студентами нововведень, які забезпечать підвищення родючості ґрунтів сільськогосподарського призначення, зростання продуктивності тварин та урожайності польових культур, упровадження нових ресурсозберезувальних технологій виробництва і зберігання продукції, шляхів удосконалення техніко-технологічного потенціалу сільськогосподарських підприємств у цілому. Порівняльний аналіз особливостей застосування інноваційних технологій у галузях освіти та сільськогосподарського виробництва підтверджує необхідність їх одночасного застосування у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання спеціалізації «Професійна освіта. Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології».

Проблеми підготовки робітничих кадрів для фермерських господарств України тісно пов'язані із загальними проблемами соціально-економічного розвитку країни. Серед найважливіших із них називають скорочення чисельності сільського населення, низьку обізнаність робітників щодо застосування новітніх розробок, відсталість матеріально-технічної бази аграрних підприємств, низьку заробітну плату, несприятливі умови праці, тому в уяві молоді галузь сільськогосподарського виробництва не є перспективною.

Механізм підготовки робітничих кадрів як для новостворених, так і функціонуючих фермерських господарств у сучасних економічних умовах має свої особливості та відмінності.

Так, Закон України «Про Фермерське господарство» від 16.06.2003 р. № 973-IV визначає правові, економічні та соціальні засади створення та діяльності фермерських господарств як прогресивної форми підприємницької діяльності громадян у галузі сільського господарства України [1]. Закон спрямований на створення умов для реалізації ініціативи громадян щодо виробництва товарної сільськогосподарської продукції, її переробки та реалізації на внутрішньому і зовнішньому ринках, а також для забезпечення раціонального використання фермерських господарств, правового та соціального захисту фермерів України.

Виходячи з вищевикладеного, працівник фермерського господарства повинен мати ґрунтовні знання з правових дисциплін, економіки, соціальних питань, основ підприємницької діяльності, технології виробництва та переробки сільськогосподарської продукції тощо.

Нами було з'ясовано, що в підручниках, за якими проводиться підготовка кваліфікованих робітників для аграрної сфери України, не приділяється належної уваги питанням щодо особливостей агро- та зоотехнологій виробництва продуктів рослинництва та тваринництва в фермерських господарствах. Це не випадково – адже в умовах радянської системи основною організаційною формою господарювання на селі були колгоспи та радгоспи.

Вважаємо, що в умовах педагогічних вишів при підготовці педагогів для системи професійної освіти у навчальні плани потрібно вводити навчальні дисципліни, раніше не властиві для цих закладів освіти. До них, наприклад, слід віднести такі навчальні предмети, як «Основи агрономії», «Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства», «Експлуатація машинно-тракторного парку» та інші, які раніше вивчали

виключно у вищих навчальних закладах аграрного профілю.

Оскільки фермерські господарства виникли шляхом виходу їхніх власників із сільськогосподарських підприємств різних організаційно-правових форм власності, то засновники фермерських господарств не мали необхідного професіоналізму, стартового капіталу, не одержали вони й належної підтримки з боку держави. Ринково-підприємницьке середовище, зокрема кон'юнктура на ринку засобів сільгосппризначення і сільгосппродукції, було й залишається вкрай несприятливим для усіх аграрних товаровиробників. Проте слід зазначити, що сільськогосподарське фермерське кооперування виконує досить важливу економічну функцію, об'єднуючи товаровиробників у напрямі підвищення ефективності використання належного їм ресурсного потенціалу.

Розглянемо детальніше основні функціональні переваги та недоліки великих агрохолдингів та малих за площею земельних угідь фермерських господарств у сучасних умовах, які нині є основними товаровиробниками сільськогосподарської продукції в Україні. Знаком + (плюс) позначимо переваги цих господарств, а знаком – (мінус) їх функціональні недоліки (табл. 1).

Таблиця 1

Переваги та недоліки великих агрохолдингів та малих за площею земельних угідь фермерських господарств

№ з/п	Показники	Агрохолдинги	+ або -	Фермерські господарства	+ або -
I Техніко-економічні показники					
1	Продуктивність сільськогосподарської техніки	велика	+	низька	-
2	Можливість переробки власної продукції	у рідких випадках	-	є можливість	+
3	Транспортні витрати на доставку працівників до робочих місць	значні	-	малі	+
4	Проблеми з реалізацією власної продукції	зазвичай відсутні	+	мають місце	-
5	Можливість виходу на зовнішні ринки	можливі	+	мають місце певні труднощі	-
II Спеціалізація в рослинництві та тваринництві					
6	Набір вирощуваних польових культур	обмежений	-	більш широкий	+
7	У структурі посівних площ переважають с/г культури	економічно привабливі (зернові, олійні та ін.)	-	зернові, кормові, овочеві, плодово-ягідні та ін.)	+
8	Вирощування худоби	як правило, не займаються	-	вирощують у незначній кількості	+
9	Добрива, які використовуються у виробничому процесі	переважно промислові мінеральні, рідко органічні	-	органічні та мінеральні	+
10	Можливість застосування сівозміни	є можливість	+	є певні труднощі	-
11	Можливості впровадження сучасних агротехнологій	є можливість	+	можливості обмежені	-
III Соціально-економічні показники					
12	Підготовка кадрів	знаходять, як правило, на стороні	-	готують власних фахівців	+
13	Система підготовки керівних та робітничих кадрів	вузькопрофільна	-	універсальна	+
14	Зайнятість трудових ресурсів	в основному сезонна	-	як правило, круглорічна	+
15	Зацікавленість працівників у кінцевих результатах роботи	не велика	-	значна	+
16	Кількість постійних (штатних) управлінських кадрів	значна	-	невелика кількість	+
17	Можливість зовнішнього кредитування	можливе	+	проблематичне	-
18	Порушення трудової дисципліни	мають місце	-	і випадки поодинокі	+
19	Випадки крадіжок отриманої продукції та інших цінностей	можуть мати місце	+	як правило, відсутні	-
Всього, позитивних показників			6		12

Як видно з наведеної таблиці, у ракурсі питання, що розглядається, найважливішими є функціональні соціально-економічні показники. Так, якщо великі агрохолдинги звертаються переважно до робітничих кадрів вузької спеціалізації (механізатори, водії та ін.) на стороні, то фермерські господарства готують майбутніх робітників власними силами з універсальною підготовкою. Аналіз різних позитивних та негативних функціональних показників, наведених у таблиці, показує, що фермерські господарства мають очевидні переваги перед великими агрохолдингами (відповідно 12 позитивних пунктів у фермерських господарствах проти семи пунктів у агрохолдингах). Вказаний аналіз свідчить про те, що у недалекій перспективі головними виробниками сільськогосподарської продукції в Україні будуть фермери.

Нині для українських реалій надзвичайно цінним є досвід зарубіжних країн щодо підготовки робітничих кадрів для фермерських господарств, оскільки зазначені господарства в розвинутих країнах світу функціонують уже досить тривалий час.

Зокрема, зупинимось коротко на досвіді підготовки та відбору майбутніх робітників для роботи в аграрній сфері на прикладі Німеччини та Великобританії.

У цьому ракурсі досить цікавою є система підготовки кадрів робітничих професій для фермерських господарств у Німеччині. У цій країні в межах дуальної професійної освіти у фермерських господарствах учні оволодівають, передусім, професійно-практичними навичками, перелік яких закріплений у типовому плані положення про освіту. У подальшому проводяться освітні заходи в спеціалізованих школах, наприклад, курси із сільгосптехніки, тваринництва, зварювання та ін. Водночас зміст програм професійних шкіл обов'язково узгоджується з виробничим навчанням. Якщо середній бал успішності учня 2,5 і вищий та є достатній рівень знань з англійської мови, то є можливість отримання атестата про неповну середню освіту разом зі свідоцтвом про здобуття професійної освіти.

Окрім суто професійних шкіл, де готують робітників для фермерських господарств, у Німеччині є велика кількість інших навчальних закладів для аграрної сфери, де можна отримати відповідну кваліфікацію. Так, у технікумах готують до іспиту на звання майстра, а у вищих школах землеробства можна отримати кваліфікацію майстра виробничого навчання. Школи техніків дають кваліфікацію з різних професійних сфер, наприклад, аграрної інформатики, молочного господарства та ін. [6, с. 476].

Заслуговує на увагу процес відбору та вимоги до робітничих кадрів для роботи у фермерських господарствах на прикладі Великобританії [7].

Так, одним із перших етапів найму додаткового працівника або заміни одного працівника іншим є підготовка опису роботи. Обов'язково думають про те, якою повинна бути людина, яку запрошують для виконання цієї роботи, і як вона буде «вливатися до складу» наявної на фермі робочої сили. Якщо ж призначення на нове місце є підвищенням по роботі, то надають перевагу кому-небудь із працівників ферми.

В описі робочих обов'язків, або в посадовій інструкції, чітко вказують, кому повинен підпорядковуватися новий фермерський робітник, вид його роботи, включно з основними операціями, ступенем відповідальності й повноважень, розміром платні, тривалістю робочого дня або тижня, святами і відпустками, умовами надання житла, порядку виходу на пенсію та іншими подробицями. При заповненні анкети вказують трудовий стаж, отриману професійну підготовку, кваліфікацію, характер, сімейний стан, особисті інтереси або здібності, стан здоров'я, а також інші деталі, що стосуються цієї посади. Обов'язково вказують необхідність професійної перепідготовки.

Вважають, що як посадова інструкція, так і анкета повинні бути складені так, щоб ними можна було користуватися і в подальшому; до них також додають короткий опис ферми і місця її розташування, щоб всю цю інформацію можна було надіслати на нове місце.

Будь-який фермер бажає, щоб у його господарстві працювали найкращі фахівці, тому й оголошення має бути складене так, щоб привернути їхню увагу. Вартість оголошення може швидко окупитися, якщо на нього відгукнеться дійсно першокласний фахівець. Обирають відповідні видання і розміщують у них дієву рекламу. Оголошення має бути небагатослівним, але інформативним і містити всі необхідні відомості про роботу, наприклад, розмір заробітної

плати, умови праці, можливість надання житла тощо. Повинна бути чітко обговорена процедура прийняття працівника на роботу. Зазвичай вказується телефон роботодавця, що полегшує встановлення контактів.

Висновки та перспективи проведеного дослідження. Проведений аналіз дає можливість дійти таких висновків щодо сучасного стану, перспектив підготовки та відбору робітничих кадрів для фермерських господарств. Організація ефективної діяльності фермерських господарств неможлива без висококваліфікованих робітничих кадрів. Починати їх необхідно з підготовки висококваліфікованих педагогів професійного навчання, які згодом працюватимуть у системі професійної (професійно-технічної освіти) освіти та готуватимуть майбутні робітничі кадри для фермерських господарств. Вони повинні отримувати всебічні знання з різних питань господарської діяльності вказаних господарств. В умовах сьогодення важливою є також підготовка майбутніх робітників фермерських господарств в умовах дуальної освіти, як це практикується в багатьох розвинених країнах світу. Людський чинник як найважливіший складник продуктивних сил буде, на нашу думку, сприяти в перспективі виходу агропромислового комплексу країни з тривалої кризи. До цього часу багато питань підготовки робітничих кадрів для вказаних господарств, організація обліку в них та управління на цих підприємствах є дискусійними.

Перспективи проведеного дослідження вбачаємо у глибшому вивченні тривалого досвіду функціонування фермерських господарств розвинених країн світу та перенесення його позитивних сторін на українські реалії.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про Фермерське господарство» від 16.06.2003 р. № 973-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/973-15#Text>
2. Росновський М. Г. Створення та функціонування фермерських господарств в Україні: педагогічний аспект. *Зб. наук. праць ГНПУ ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2015. Вип. 27. С. 225–230.
3. Рахметов Т. С. Подготовка учащихся средних школ к фермерскому труду в новых условиях хозяйствования (на материале республики Дагестан): дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 1997. 164 с.
4. Росновський М. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті сучасних реформ в сільському господарстві України. *Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Красноармійськ, 12 березня 2014 р.). Красноармійськ: КП ДонНТУ, 2014. С. 100–104.
5. Росновский Н. Г., Т. В. Самусь. Теоретические и практические аспекты подготовки будущих инженеров-педагогов в контексте развития фермерских хозяйств на Украине. *Актуальные проблемы профессионального и технологического образования*: материалы междунар. научн. конф. (г. Курск, 19–21 ноября 2011 г.). Курск, 2011. С. 74–79.
6. Аграрна економіка. Том 1. Фермер: базовий рівень. Видавництво Баварського Земельного Об'єднання ТОВ & Ко. Командитне товариство, Мюнхен / Німеччина, 2007. Т. 1. 615 с.
7. Бакетт М. Фермерское производство: организация управление, анализ /пер. с англ. А. С. Каменского. Москва: Агропромиздат, 1989, 494 с.
8. Основи підприємницької діяльності та агробізнесу: навч. посіб. / під ред. проф. І. М. Брюховецького. Суми: Обласна друкарня, Видавництво «Козацький вал», 2001. 474 с.

TRAINING OF WORKERS FOR FARMS IN UKRAINE: PEDAGOGICAL ASPECT

Rosnovskiy Mykola

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Chumachenko Olena

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *There is a need to train a new generation of workers for farms due to the change of ownership in independent Ukraine. The article considers the main requirements and features of training workers for farms in terms of their formation and development in Ukraine. It is emphasized that in today's conditions it is necessary to create a virtually new school of training for farms that will have diverse knowledge and skills.*

Purpose. *The issues of training workers for these farms are insufficiently studied, which led to*

the search for the most effective ways to train workers for these agricultural formations. Until now, the issues of training workers for these farms, the organization of accounting in them, and management in these enterprises are debatable. The human factor, as the most important component of the productive forces, will contribute in the long run to the country's agro-industrial complex out of the long crisis.

Methods. *The article provides examples of professional skills, knowledge and characteristics of the selection of future farm workers in some developed countries. A comprehensive approach to the problem of training workers for farms in Ukraine is used. In particular, the authors of the article point out that this important problem needs to be addressed, starting with the training of teachers of vocational training in agricultural education in higher education institutions. A functional analysis of the advantages and disadvantages of large agricultural holdings and small farms at present. Important advantages of farms over other forms of agribusiness are indicated. It is concluded that in the future the farming system will occupy a prominent place in the production of agricultural products in Ukraine.*

Originality. *The study indicate that the organization of effective activity of farms is impossible without highly skilled workers. Their training should begin with the training of highly qualified teachers of vocational training, so that in the system of vocational (professional training) education future workers for farms could receive comprehensive knowledge on various issues of economic activity of these farms.*

Conclusion. *In today's world, it is important to train future farm workers in a dual education environment, as is the practice in many developed countries.*

The obtained results make it possible to study more deeply the long-term experience of farms of developed countries and to transfer its positive aspects to the Ukrainian realities.

Keywords: *farms, workers, professional training, foreign experience.*

References

1. Pro Fermerske gospodarstvo (*Zakon Ukrayiny*) [On Farming (Law of Ukraine)]. № 973-IV. (16.06.2003). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/973-15#Text> [in Ukrainian].
2. Rosnovskiy M. H. (2015). Stvorenyya ta funkcionuvannya fermerskykh gospodarstv v Ukrayini: pedagogichnyi aspekt [Establishment and functioning of farms in Ukraine: pedagogical aspect]. *Coll. scientific works of O. Dovzhenko HNP*U «Pedagogical Sciences», (27), 225–230. [in Ukrainian].
3. Rakhmetov T. S. (1997). Podgotovka uchashhykhsya srednikh shkol k fermerskomu trudu v novux uslovyiakh khozyaistvovaniya (na materiale respubliki Dagestan) [Preparation of secondary school students for farm labor in the new economic conditions (based on the material of the Republic of Dagestan)]. (*Candidate's thesis*). Makhachkala. [in Russian].
4. Rosnovskiy M. H. Osoblyvosti profesiinoyi pidgotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv v konteksti suchasnykh reform v silskomu hospodarstvi Ukrayiny [Peculiarities of professional training of future engineers-teachers in the context of modern reforms in agriculture of Ukraine]. *Materials All-Ukrainian. scientific-practical conf. «Philosophical and pedagogical aspects of the formation of the consciousness of the technical intelligentsia»* (pp. 100–104). March 12, 2014, Krasnoarmiisk: KP DonNTU. [in Ukrainian].
5. Rosnovskiy N. G., Samus T. V. Teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty podgotovki budushhykh inzhenerov-pedagogov v kontekste razvitiia fermerskikh khozyaistv na Ukrainie [Theoretical and practical aspects of training future engineers-teachers in the context of the development of farms in Ukraine]. *Materials of the Intern. scientific. conf. «Actual problems of vocational and technological education»* (pp. 74–79). November 19-21, 2011, Kursk, Russia. [in Russian].
6. Agrarna ekonomika (2007). *Fermer: bazovyi riven*. Vydavnytstvo Bavarskoho Zemelnoho Obiednannya TOV & Ko. *Komandyne tovarystvo* [Farmer: basic level. Bavarian Land Association Ltd. & Co. Limited partnership]. Munich, Germany, (T. 1. 615 h.) [in Ukrainian].
7. Bakett M. (1989). *Fermerskoe proizvodstvo: organizaciya upravleniye, analiz* [Farm production: management organization, analysis]. (Trans. from English Kamensky A. S.) Moscow: Agropromizdat. [in Russian].
8. Bryukhovetsky I. M. (Ed.). (2001). *Osnovy pidpriyemnytskoi diyalnosti ta ahrobiznesu* [Fundamentals of business and agribusiness]. Sumy: Regional Printing House, Kozatsky Val Publishing House. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 27.04.2021 р.

УДК 377.091.12:005.336.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-205-213

СУЧАСНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Єрмоленко Андрій Борисович

кандидат політичних наук, доцент, завідувач кафедри методики професійної освіти та
соціально-гуманітарних дисциплін

*Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

e-mail: diamond_621@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3048-7844

У статті визначено актуальність розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в контексті модернізації освітнього середовища. Розкрито сутність лідерської компетентності педагога та рівні її сформованості. Визначено зміст сучасної моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації. Наведено приклади практичної реалізації розвитку компетентностей та їх певних компонентів.

Ключові слова: *лідерство, лідерські якості, лідерська компетентність, модель підвищення кваліфікації, компетентнісний розвиток, педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти.*

Постановка проблеми. Поточний момент трансформації вітчизняної системи освіти визначається низкою суперечностей, вирішення яких потребує адекватної реакції як політичного керівництва України, так і освітян. Нормативно-правове поле регулювання освітнього середовища ще не набуло завершеного стану та перебуває в процесі формування. Деякі структурні елементи національної освіти (освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта, професійна (професійно-технічна) освіта та ін.) перебувають у стані правового оформлення та реформування. Так, відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року ця сфера перебуває у стані реформування і очікується прийняття відповідного закону та інших ключових норм. Безпосередньо в самій Концепції визначено модернізацію освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, прозорість, гнучкість освітнього процесу. Поряд із цим значна увага приділяється вдосконаленню системи підготовки педагогічних працівників та їх компетентнісному розвитку [11]. Таким чином, спостерігається ситуація певної невизначеності, одним із аспектів якої є компетентнісний розвиток педагогічних працівників сфери професійної освіти в системі післядипломної освіти відповідно до поточних викликів та трансформацій вітчизняного соціокультурного простору.

У такій ситуації, коли суспільство і держава формують запит щодо якісної професійної освіти, а відповідно високого рівня професіоналізму педагогічних працівників, розвиток лідерської компетентності набуває ключового значення. У цьому контексті важливим вбачається розвиток лідерських якостей фахівців на різних етапах їх освітньо-професійної траєкторії. При цьому варто враховувати, що вміння прийняття компетентних рішень, навички самоорганізації та володіння лідерськими якостями є актуальним не лише для керівників, а й викладачів та інших категорій педагогічних працівників професійної освіти. Особливої актуальності навички лідерства педагогічних працівників набувають як необхідна умова досягнення якості освітніх організацій в мінливих умовах сьогодення, балансу між гнучкістю і стабільністю, творчістю та результативністю тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких науковці розглядають різні сторони окресленої проблеми, дозволяє визначити такі напрями. Фундаментальні засади вивчення феномену лідерства в педагогіці становлять роботи таких учених, як О. Бойко, Т. Вежевич, В. Гладкова, Б. Головешко, Л. Грень, Т. Гура, О. Дяків, В. Жигір, А. Зоріна, О. Кін, Ю. Кращенко, В. Локшин, О. Маковський, Н. Мараховська, В. Михайличенко, В. Міляєва,

С. Прохоровська, О. Романовський, Н. Семенченко, В. Сидоренко, Р. Сопівник, Н. Сушик, О. Уманський, В. Ягоднікова та ін. Безпосередньо розвиток управлінської компетентності та лідерських якостей керівних кадрів закладів освіти у системі післядипломної освіти досліджували Н. Протасова, В. Сидоренко, С. Сисоєва, С. Калашнікова. Зокрема, в контексті розроблення методологічних засад розвитку лідерства особливе значення мають напрацювання таких дослідників, як В. Бондар, А. Вихрущ, М. Діденко, А. Корнійчук, М. Лютий, О. Пилипчук, О. Хмизова та ін. Дослідження моделі дидактичної системи формування лідерської компетентності в освітньому середовищі здійснює С. Нестуля.

Вивчення напрацювань певного кола зарубіжних учених свідчить про зосередженість досліджень щодо впливу лідерської компетентності на результативність діяльності. Зокрема, місце та роль лідерських якостей та атрибутів у структурі лідерської компетентності (С. Заккаро, К. Кемп, П. Бейдер); вплив лідерської компетентності на ефективність діяльності (В. Пілайнен, Т. Ківенен, Дж. Ламінтанен); лідерські навички у структурі лідерської компетентності (А. Перейра, М. Пестана, П. Олівейра) [4].

Аналіз результатів наукових досліджень та публікацій дає змогу зробити висновок, що проблематиці лідерської компетентності, лідерських якостей, лідерства в освіті вітчизняні та зарубіжні науковці приділяють значну увагу, що вможливило накопичення певного досвіду. Проте питання розвитку окремих якостей лідера та лідерської компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти потребує подальшого вивчення. Зокрема, залишається повністю не розв'язаним питання розроблення інноваційної моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації.

Мета статті: визначення сутності та змісту сучасної моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. У повсякденній діяльності лідерські якості особистості педагогічні працівники, як правило, асоціюють з управлінською діяльністю та неформальним лідерством. Проте введення в дію Постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800, яка стала нормативно-правовим підґрунтям підвищення кваліфікації освітян на компетентнісній основі, розширило усвідомлення цього питання [2]. Осмислюючи виклики сучасності та перманентні перетворення соціокультурного середовища, вітчизняна система освіти потребує гнучкої адекватної моделі професійного розвитку педагогічних працівників в умовах певної невизначеності. Таким рішенням є збалансований розвиток компетентностей педагога на регулярній основі. Ураховуючи, що підвищення кваліфікації допускається засобами не лише формальної, але й неформальної та інформальної освіти, поряд з іншими постає питання планування власної освітньо-професійної траєкторії, самодисципліни та інших лідерських якостей сучасного фахівця.

На думку науковців, розвиток лідерських якостей педагога є важливим фактором його фахового зростання. Досліджуючи питання лідерства в контексті педагогічної діяльності, М. Лютий дійшов висновку, що лідерська компетентність як особистісне утворення забезпечує професійну успішність та прагнення до саморозвитку. На його думку, саме лідерство, що проявляється у педагогічній практиці, є рушійною силою, здатною переборювати адміністративні перепони та втілювати в життя інноваційні підходи у викладацькій та науково-дослідній діяльності. При цьому наявності лише лідерського потенціалу чи лідерських якостей у педагога недостатньо. Для реалізації академічних свобод в умовах сучасного освітнього середовища, педагог має володіти сформованою лідерською компетентністю, що буде проявлятися на всіх рівнях – від особистісних рис до сформованих знань, навичок та лідерських моделей поведінки. Загалом, лідерська компетентність забезпечує професійну успішність педагогічного працівника та прагнення до постійного саморозвитку і навчання [4].

В. Сидоренко акцентує увагу на навичках сучасного педагога в управлінні знаннями, тобто отримання знань, їх створення, організації і ціннісного використання [14]. Поряд із цим важливим моментом педагогічної діяльності є управління освітнім процесом. Як зазначає Н. Мойсеюк, педагогічний працівник визначає мету і завдання процесу в конкретних умовах, програмує розвиток особистості здобувача освіти, обґрунтовує систему педагогічних засобів,

форм, методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань [6]. У сучасних умовах педагогічний працівник здійснює не лише управління процесом особистісного та професійного розвитку здобувача освіти, а і організації певного сегменту (дисципліни, предмета) динамічного освітнього середовища закладу освіти. Це обумовлює наявність не лише організаційних, а й комунікативних якостей особистості в контексті взаємодії з іншими педагогами в процесі створення ефективного освітнього середовища.

Узагальнюючи сказане, можемо визначити, що в сучасних умовах професійна діяльність педагога, беззаперечно, потребує розвитку лідерських якостей, пов'язаних із процесами самоорганізації та саморозвитку. Поряд з цим важливим залишається питання організації освітнього середовища, конструктивного впливу на особистість здобувача освіти та супроводу його освітньо-професійної траєкторії.

Оскільки актуальність лідерських якостей педагогічних працівників професійної освіти в умовах реформування беззаперечно, важливим моментом її вдосконалення є визначення змісту перспективної моделі розвитку лідерської компетентності в системі підвищення кваліфікації. У цьому контексті логічним убачається дослідження науковцями сутності змісту лідерської компетентності та її складових.

Так, певне коло науковців у своїх дослідженнях визначає лідерську компетентність як багатокomпонентне утворення, що містить лідерські якості, уміння та знання й цінності, вона є рисою особистості, що забезпечує професійну успішність особистості та прагнення до постійного саморозвитку і навчання. [4]

На сьогодні є низка визначень поняття «лідерська компетентність», її сутності та змісту в різних контекстних ситуаціях. Пропонуємо розглянути варіант С. Нестуля, який став результатом глибокого наукового аналізу досліджень сучасників та в ретроспективних розвідок. Вона дійшла висновку, що лідерська компетентність – це здатність реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління, набувати професійного досвіду та досвіду лідерства як певних соціальних стосунків між членами групи, бути лідером. Вона є інтегрованою якістю особистості, яка складається із таких структурних компонентів: когнітивного (знання), операційно-діяльнісного (уміння та здатності) та особистісного (якості особистості, загальні та специфічні риси лідера). На її переконання, лідерська компетентність є основою успішної діяльності сучасного фахівця у колективі, оскільки вона полягає не лише в якісному виконанні ним своїх посадових обов'язків, а й в особливостях його особистісних якостей [7].

Когнітивний компонент лідерської компетентності представляє систему знань, якими має володіти педагог професійної освіти, щоб бути лідером у процесі освітньої діяльності. Цей компонент містить знання: сучасних теорій лідерства; його психологічних особливостей; теоретичних основ ефективного лідерства; технологій командного управління; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення; основних відмінностей лідерства й менеджменту; характеристики основних типів лідерства; залежності стилю лідерства від людей і ситуацій тощо.

Сучасні педагоги мають усвідомлювати сутність лідерства через знання: мотивації особистості, делегування повноважень, комунікації – як способу впливу на оточуючих, відмінностей діалогу та дискусії; командування та максимального розкриття особистісного потенціалу тощо.

Дослідник представляє операційно-діяльнісний компонент лідерської компетентності як систему організаційних і комунікативних умінь, які забезпечують здатність педагога інтегрувати діяльність групи як єдиної команди. Цей компонент охоплює вміння: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів лідерства та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером для колег та здобувачів освіти; виявляти лідерський потенціал; розвивати навички ефективної взаємодії, делегування повноважень; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль лідерства та мотиваційні стратегії в роботі з

колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; бути відкритим до нових ідей та перспектив; застосовувати на практиці принципи відповідальності, служіння людям, ініціативності; використовувати ефективні методи виходу із стресових, конфліктних і кризових ситуацій, а також тактики розумного переконання; підвищувати ефективність команди; управляти емоційним інтелектом тощо. Сучасний педагогічний працівник професійної освіти повинен уміти бачити і розуміти особистість, її взаємостосунки та ставлення до ініціатора спілкування; вступати в контакт, управляти ініціативою контакту, застосовувати весь комплекс засобів організації контакту на всіх його етапах.

Здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; досягати реалізації поставлених завдань; бачити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів лідерства при прийнятті рішень, та їх впровадженні; формувати команду; управляти як здобувачами освіти, колегами так і змінами і т.п. Фактично, цей компонент відображає здатність фахівця до застосування лідерських знань та вмінь в процесі освітньої практики. Відповідно, формує його готовність до трансформації практичного життєвого досвіду для досягнення професійних цілей на засадах лідерства, та застосування ефективних методів різних стилів лідерства [7].

Особистісний компонент лідерської компетентності педагога становить комплекс рис та якостей, необхідних для успішної реалізації освітньої діяльності. Він представлений інтелектуальними здібностями (розум і мислення, розсудливість, прозорливість, оригінальність, концептуальність, освіченість, знання справи, допитливість і пізнавальність, інтуїція); рисами характеру (ініціативність, амбіційність, гнучкість, пильність, творчість, чесність, особистісна цілісність, сміливість, самовпевненість, урівноваженість, незалежність, мобільність, самостійність, потреба в досягненнях, наполегливість і впевненість, комунікабельність, енергійність, владність, працездатність, обов'язковість, емпатія); загальними лідерськими якостями (система ціннісних орієнтирів і відносин до навколишнього світу й людей, емоційний інтелект, психологічна надійність, адекватна самооцінка, самосвідомість, впевненість, саморегуляція, мотивація та ін.); специфічними рисами лідера (лідерська спрямованість, лідерський потенціал, харизма, відданість своїй справі, відповідальність, прагнення до успіху, готовність до змін, прагнення до отримання суспільного визнання, задоволення від роботи, від здійснення соціального впливу, самовдосконалення, впливовість та ін.) [8].

Досліджуючи лідерську компетентність освітян у соціально-психологічній площині, науковці дійшли висновку, що лідерство, виявляючись через статичний аспект (положення), продукує динамічний – процес впливу. В основі цього феномену лежить вияв лідерських якостей особистості. Таким чином, лідерську компетентність можемо розглядати як статус (положення) індивіда, обумовлений його ефективною діяльністю та процес впливу на власну діяльність та поведінку інших.

Спираючись на висновки В. Міляєвої, можна визначити, що лідерська компетентність є соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображає як ситуаційно обумовлену, так і незалежну від ситуації здатність індивіда до успішного здійснення лідерства. Рівень зазначеної компетентності визначається ступенем розвитку його індивідуальної (здібності, особистісні риси, цінності) та універсальної (досвід, навички, стилі лідерства, рольовий репертуар) складових. Поряд із цим, як зазначає авторка, лідерський потенціал особистості містить: комунікабельність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, мотивацію до успіху, урівноваженість, розсудливість, емпатію, позитивну самооцінку, упевненість у собі, щирість, рішучість, розвинуту інтуїцію, чутливість, готовність до ризику, інноваційність, критичне ставлення та ін. У комплексі це забезпечує провідний вплив на членів групи при спільному вирішенні завдань у різних видах життєдіяльності та задає позитивну спрямованість процесу професійного становлення [5].

Виходячи із вищевказаного, можемо зробити висновок, що розвиток лідерської компетентності передбачає комплекс відповідних заходів, які певною мірою можна реалізувати педагогічним працівникам в контексті підвищення кваліфікації. Оскільки профіль (рамку) лідерської компетентності освітян не внормовано законодавчо, пропонуємо на основі

наукових досліджень, частково відображених у цій статті, визначити вимоги до моделі розвитку лідерської компетентності педагогічного працівника професійної освіти в контексті підвищення кваліфікації.

Виходячи із трактування самого поняття, визначеного чинним законодавством, компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [10]. Зазначене формує результативність розвитку лідерської компетентності як ефективного здійснення професійної діяльності педагогічного працівника, що вже само по собі визначає постійне фахове та особистісне вдосконалення. Тобто розвиток таких компонентів передбачає збалансований циклічний підхід. У системі освіти дорослих він може реалізовуватись на засадах щорічного підвищення кваліфікації за різними моделями. Як варіант реалізації такого підходу може бути апробована Білоцерківським інститутом неперервної професійної освіти (БІНПО) варіативна модель – Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Особливість такої програми полягає у можливості закладу освіти оптимально реагувати на запити здобувачів освіти з урахуванням рівня сформованості в них компетентностей. Сутність такого підходу полягає у можливості комбінації необхідного набору модулів, збалансуванні їх співвідношення обсягу (15 год, 30 год, 45 год) та плануванню розподілу реалізації підвищення кваліфікації педагогічного працівника у міжтестастійний період. Відповідно, одним із показників моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників є її варіативність та динамічна комбінація [12].

Наступним елементом пропонується розглянути комбінацію показників лідерської компетентності. Ураховуючи результати досліджень вітчизняних науковців, пропонуємо ввести три основних модулі на варіативній основі:

Модуль 1, зміст якого направлений на розвиток когнітивного компонента лідерської компетентності. Містить систему знань, якими має володіти педагог професійної освіти, щоб бути лідером у процесі освітньої діяльності.

Модуль 2, спрямований на вдосконалення операційно-діяльнісного компонента освітнього лідерства. Становить єдність організаційних і комунікативних умінь, що забезпечують здатність педагога інтегрувати діяльність групи як єдиної команди. Цей компонент відображає здатність фахівця до застосування лідерських знань та вмінь у процесі освітньої практики. Відповідно, формує його готовність до трансформації практичного життєвого досвіду для досягнення професійних цілей на засадах лідерства та застосування ефективних методів різних стилів лідерства.

Модуль 3 сприяє особистісному зростанню педагога та спрямований на збалансований розвиток рис та якостей, необхідних для успішної реалізації освітньої діяльності. Одним зі складників модуля може бути запропонований В. Сидоренко спецкурс «Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи» [13].

З іншого боку, вивчені результати досліджень свідчать про те, що кожен із показників лідерської компетентності має певний діапазон рівнів якості. Тобто на різних етапах становлення педагога як фахівця ці якості відрізняються різними ступенями сформованості й потребують відповідного механізму їх удосконалення. У цьому моменті доцільним вбачаємо підхід, відображений у дослідно-експериментальній роботі під патронатом МОН України за темою «Формування лідерської компетентності учня та вчителя для життя в інноваційному суспільстві» [9]. Його суть полягає в сегментації рівнів сформованості лідерської компетентності за особливостями проявів самоорганізації та впливу на колектив (групу). Розвиток лідерських якостей педагогічного працівника можна диференціювати:

перший рівень – високопрофесійний співробітник (робить свій внесок через активне використання власного потенціалу);

другий рівень – цінний член команди (робить особистий внесок у досягнення загальної мети, ефективно взаємодіє з іншими членами команди);

третій рівень – ефективний лідер (організовує людей, раціонально розподіляє ресурси з метою виконання поставлених завдань);

четвертий рівень – компетентний управлінець (формує бачення перспектив розвитку підрозділу (організації) і послідовно досягає визначеного результату, ефективно корегує діяльність, забезпечує високі стандарти якості освіти);

п'ятий рівень – акме-лідер (реалізовує свою місію, ефективно працює з командою і досягає цілей. Поряд із цим допомагає лідерам інших рівнів досягати більш високого рівня лідерства, сприяє їх зростанню до вищого порівняно зі своїм рівня) [9].

Комбінація та співвідношення структурних компонентів модулів моделі підвищення кваліфікації визначається рівнем сформованості лідерської компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О. Реалізація академічної свободи педагогічного працівника в сучасних умовах визначає його можливості самостійно або за рекомендацією управлінської ланки закладу освіти формувати запит щодо її змісту. Поряд із зазначеним доцільною може бути пропозиція визначення зазначеного показника засобами тестування фахівцями закладу освіти.

Результати емпіричного дослідження, представлені О. Кулик, свідчать про недооцінювання освітянами та випускниками педагогічних ЗВО значення лідерської компетентності в контексті їх професійної діяльності. З іншого боку, визначення реального рівня цього показника може слугувати підґрунтям для ефективного планування та розстановки акцентів їх компетентнісного розвитку [3].

Зазначене дослідження може бути основою для розроблення форми вхідного тестування для визначення реального стану сформованості лідерської компетентності педагогічного працівника. Таке анкетування охоплює чотири блоки. Перший блок направлений на оцінювання психологічних та особистісних якостей педагога як лідера (інтелект, екстраверсія, самосвідомість, емоційна стабільність, відкритість, мотивація, соціальний інтелект, рефлексивність, емоційний інтелект).

Другий блок визначав лідерські вміння (вирішувати проблеми, взаємодіяти з іншими, планувати, здійснювати соціальну оцінку, поведінкову гнучкість, мотивування себе та інших).

Третій – містив знання педагогічного працівника як лідера. До цього переліку було віднесено: знання теорій лідерства, стилів лідерства та можливостей їх застосування в різних ситуаціях, технологій командного управління, правил та законів освітнього менеджменту, шляхів розв'язання конфліктів, технік управління емоціями.

Останній сегмент опитування визначав ціннісні засади професійної діяльності, серед яких: повага до інших, служіння іншим, чесність, справедливість, спільність [3].

Таким чином, рекомендації керівництва та педагогічної ради закладу П(ПТ)О в поєднанні з висновками тестування можуть слугувати основою для визначення рівня розвитку лідерської компетентності та формування комбінації і співвідношення модулів цієї моделі підвищення кваліфікації.

Наступним вагомим чинником, який логічно завершує систему, є зворотний зв'язок. У цьому випадку доцільним вбачається використання інструментарію моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної освіти, розробленого та апробованого А. Денисовою [1]. Це дозволяє здійснювати оптимізацію моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників з урахуванням запитів стейкхолдерів та вимог часу.

Висновки. У сучасних умовах соціокультурних та економіко-політичних трансформацій лідерський потенціал стає однією із важливих умов, а лідерство – інструментом реформування сфери професійної освіти та модернізації вітчизняного освітнього простору. У цьому контексті лідерські якості є одним із базових чинників самоорганізації та професійної реалізації педагогічних працівників. Їх вияв та вдосконалення реалізовується через розвиток лідерської компетентності. На основі вивчення досвіду підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти у БНПО, дослідження напрацювань зарубіжних та вітчизняних дослідників визначено зміст сучасної моделі розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації.

Сутність такої моделі полягає у динамічній комбінації варіативних складників –

освітніх модулів, що спрямовуються на розвиток когнітивного, операційно-діяльнісного та особистісного компонентів лідерської компетентності. Їх співвідношення визначається відповідно до рівня лідерства педагогічного працівника та перспектив розвитку за етапами підвищення кваліфікації у міжтестастійний період. Моніторинг якості підвищення кваліфікації дозволяє модернізувати модель відповідно до запитів замовників та вимог часу.

Перспективами подальших досліджень є дослідження можливостей компетентнісного розвитку педагогічних працівників засобами неформальної та інформальної освіти.

Список використаної літератури

1. Денисова А. В. Моніторинг освітніх послуг на курсах підвищення кваліфікації фахівців професійної (професійно-технічної) освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* (71). 2019. С. 101–105.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#top> (дата звернення: 28.04.2021).
3. Кулик О. Стан сформованості лідерської компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.). С. 200–203.
4. Лютий М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 3. С. 85–97.
5. Міляєва В. Р. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_10 (дата звернення: 28.04.2021).
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-те вид., доп. і перероб. Київ: Б.В., 2007. 655 с.
7. Нестуля С. І. Поняття лідерської компетентності сучасного менеджера. *Збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності»*. 2018. Вип. 21. С. 133–137.
8. Нестуля С. І. Структурні компоненти лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2018. № 4. С. 62–71.
9. Про завершення дослідно-експериментальної роботи на базі Кременчуцького ліцею № 11 Кременчуцької міської ради Полтавської області: Наказ МОН України від 13.02.2015 р. № 144. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-19/3568/nmo-144-1.pdf> (дата звернення: 28.04.2021).
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. (№ 38-39). С. 380.
11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 419-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 28.04.2021).
12. Сидоренко В. В., Єрмоленко А. Б. Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Київ: Агроосвіта, 2020. 46 с.
13. Сидоренко В. В. Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи: спецкурс. Київ: Агроосвіта, 2020. 94 с.
14. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці*: зб. матеріалів доп. учасн. III регіональної науково-практичної конференції. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8–17.

MODERN MODEL OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Yermolenko Andrii

Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Head of Professional Education Methods,
Social and Humanitarian Disciplines Department

*Bila Tserkva Institute of Continuous Education of State Higher Educational Institution
«University of Education Management»*

Introduction. Society and the state form the demand for quality professional education, and, accordingly, the high level of professionalism of teachers, the development of leadership competence is a key. The development of leadership qualities of specialists at different stages of their educational and professional trajectory is considered important. It should be borne in mind that the ability to make competent decisions, skills of self-organization and leadership skills are relevant not only for managers but also teachers and other categories of pedagogical staff of vocational education. The

leadership skills of pedagogical staff become especially relevant as a necessary condition for achieving the quality of educational organizations in the changing conditions of today, the balance between flexibility and stability, creativity and effectiveness.

Purpose. *Determination of the essence and content of the modern model of development of leadership competence of pedagogical staff in the system of advanced training.*

Methods. *Theoretical methods of analysis and generalization of scientific literature, systematization and generalization of the received information.*

Results. *The article indicates the relevance of the development of leadership competence of teachers of vocational (professional) education in the context of modernization of the educational environment. The essence of the teacher's leadership competence and the levels of its development are revealed. The content of the modern model of development of leadership competence of pedagogical staff in the system of advanced training is determined. Examples of practical implementation of competence development and their certain components are given.*

Originality. *The study allowed determining the content of the model of development of leadership competence of teachers in vocational education in the context of professional development. A feature of the model is a dynamic combination of components in accordance with the levels of development of leadership qualities.*

Conclusion. *In the current conditions of socio-cultural and economic-political transformations, leadership potential becomes one of the important conditions, and leadership - a tool for reforming the field of vocational education and modernization of the Ukrainian educational space. In this context, leadership qualities are one of the basic factors of self-organization and professional realization of teachers. Their manifestation and improvement is realized through the development of leadership competence. Based on the study of the experience of professional development of teachers of vocational education in college, research of foreign and Ukrainian researchers, the content of the modern model of leadership development of teachers of vocational education in the system of professional development was determined.*

The essence of such a model is a dynamic combination of variable components - educational modules aimed at developing the cognitive, operational and personal components of leadership competence. The ratio of which is determined in accordance with the level of leadership of the pedagogical worker and the prospects of development by stages of professional development in the interest period. Monitoring the quality of professional development allows modernizing the model in accordance with customer requests and time requirements.

Key words: *leadership, leadership qualities, leadership competence, model of professional development, competence development, pedagogical workers institutions of vocational (professional) education.*

References

1. Denisova A. V. (2019). Monitoryng osvitnikh posluh na kursakh pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv profesiinoi (profesiino-tekhnicnoi) osvity [Monitoring of educational services at advanced training courses for vocational (vocational) education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, (71), 101-105 [in Ukrainian].
2. *Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv.* (Postanova kabinetu ministriv). [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers: the resolution of the Cabinet of Ministers]. № 800 (August 21, 2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
3. Kulyk O. (2020). Stan sformovanosti liderskoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv zakladu vyshchoi osvity [The state of formation of leadership competence of future teachers of higher education]. *Osvita doroslykh v Adult education in Ukraine and the world: materials of the International scientific-practical conference.* (pp. 200 – 203). October 2, 2020, Odessa, Ukraine. [in Ukrainian].
4. Liutyi M. (2019). Uiavlennia uchasykiv osvitnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity pro pokaznyky liderskoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha [Representation of the participants of the educational process of the higher education institution about the indicators of leadership competence of the future teacher.]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*, (3), 85 – 97 [in Ukrainian].
5. Miliiaeva V. R. (2014). Rozvytok liderskoho potentsialu v protsesi formuvannia upravlinskoj kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Development of leadership potential in the process of formation of managerial competence of heads of educational institutions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohichni nauky*, 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_10 (дата звернення: 28.04.2021) [in Ukrainian].

6. Moiseiuk N. Ie. (2007). Pedagogika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: a textbook]. Kyiv: B.V. [in Ukrainian]
7. Nestulia S. I. (2018). Poniattia liderskoi kompetentnosti suchasnoho menezhnera [The concept of leadership competence of a modern manager]. *Zbirnyk naukovykh prats «Vytoky pedahohichnoi maisternosti»*, (21), 133 – 137. [in Ukrainian].
8. Nestulia S. I. (2018). Strukturni komponenty liderskoi kompetentnosti maibutnix bakalavriv z menezhmentu [Structural components of leadership competence of future bachelors in management]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy: filozofii, psykholohiia, pedahohika, sotsiologiia*, (4), 62 – 71 [in Ukrainian].
9. *Pro zavershennia doslidno-eksperymentalnoi roboty na bazi Kremenchutskoho litseiu № 11 Kremenchutskoi miskoi rady Poltavskoi oblasti* [About completion of research and experimental work on the basis of Kremenchug lyceum № 11 of Kremenchug city council of Poltava region]. (Nakaz MON Ukrainy) № 144. (13.02.2015). URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-19/3568/nmo-144-1.pdf> [in Ukrainian].
10. *Pro osvitu* [About education]. (Zakon Ukrainy) № 2145-VIII. (05.09.2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady, 38-39, 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
11. *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity «Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita» na period do 2027 roku* [About approval of the Concept of realization of the state policy in the field of professional (vocational) education «Modern professional (vocational) education» for the period till 2027]. (Rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy) № 419-r. (June 12, 2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
12. Sydorenko V. V., Yermolenko A. B. (2020). *Prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity* [The program of advanced training of pedagogical workers of establishments of professional higher education]. Kyiv: Ahroosvita. [in Ukrainian].
13. Sydorenko V. V. (2020). *Self-kouchynh (samonastavnytstvo) yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly* [Self-coaching (self-tutoring) as a technology of professional development of a teacher of the New Ukrainian school]. Spetskurs. Kyiv: Ahroosvita. [in Ukrainian].
14. Sydorenko V. V. (2017). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha v umovakh vidkrytoi osvity: klasternyi analiz. [Development of professional competence of a modern teacher in the conditions of open education: cluster analysis]. *Professional competence of a teacher in terms of updated content of education and labor market requirements. Coll. materials add. participant III regional scientific-practical conference*. (pp. 8-17). Vinnytsia: Vinnytsia City Printing House. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 16.04.2021 р.

УДК 377

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-213-222

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЗАКЛАДІВ П(П)Т)О СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Царьова Євеліна Сергіївна

директор

ДНЗ «Хмельницький центр ПТО сфери послуг»

e-mail: evelina76@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-9929-6670

У статті проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з проблем професійного розвитку педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та законодавчі передумови професійного розвитку педагогів загалом і майстрів виробничого навчання зокрема. Визначено сучасний стан професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах освітніх трансформацій. Висвітлено результати анкетування з проблем дослідження, проведеного серед майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти, в яких здійснюється професійна підготовка здобувачів освіти за напрямками «Сфера послуг», «Швейне виробництво», «Торгівля та громадське харчування».

Ключові слова: майстер виробничого навчання, професійний розвиток, освітні трансформації, методична робота, професійна (професійно-технічна) освіта.

Постановка проблеми. Професійний розвиток майстрів виробничого навчання є одним із завдань сучасної системи освіти. Нові освітні трансформації детермінують нові вимоги до майстра виробничого навчання як основного транслятора вмінь і навичок здобувачам професійної освіти. Сучасний майстер виробничого навчання – це професіонал, який досконало орієнтується в нормативно-правовій базі і адекватно послуговується вимогами концептуальних освітніх документів у свої повсякденній діяльності; вибудовує і втілює власну прагматичну траєкторію діяльності, саморозвитку й самовдосконалення із урахуванням

основних тенденцій розвитку техніки і технологій; у межах реалізації своїх професійних функцій вступає в ефективні комунікації із працедавцями галузі; постійно вдосконалюється через проходження довгострокового і короткострокового підвищення кваліфікації, а також у ході неформальної освіти й навчання; використовує цифрові інструменти та віртуальні ресурси для донесення навчально-виробничого змісту до здобувачів освіти та вимірювання й коригування їхніх навчальних результатів.

Проте наявні суперечності між фаховою підготовкою майбутнього майстра виробничого навчання у закладі вищої освіти, змістом його курсового підвищення кваліфікації та умовами впровадження педагогічної діяльності у закладі професійної (професійно-технічної) освіти актуалізують необхідність підвищення якості професійного розвитку майстра виробничого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти характеризується рядом трансформацій. Під трансформацією в численних наукових візіях прийнято розуміти «фундаментальну, структурну, довготривалу, якісну переробку освітньої системи із запровадженням інновацій», «структурну, якісну переробку освітньої системи із запровадженням сутнісних інновацій» (О. Глушко) [4], «довготривалий якісний процес пристосування до змін і водночас упровадження інновацій», одну із причин освітніх реформ (А. Василюк) [2, с. 19], «об'єктивний результат реформаторської діяльності» (В. Андрущенко, І. Передборська) [23, с. 37], «творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль освіти з метою їх об'єднання» (Н. Побірченко) [16], «процес, що розкриває залежність сьогодення й майбутнього від минулого» (І. Цюпак) [25, с. 9].

До основних характеристик освітніх трансформацій учені відносять такі: постійність, стихійність або організованість; цілеспрямованість; незалежну ціннісно-мотиваційну орієнтацію [4], а основними ідеями вважають культуруносна зміни, методологічні основи сучасної філософії освіти, процес перетворення внутрішньої основи існуючої системи цінностей особистості, освітній інформаційно-організаційний простір [25, с. 13]. Однією із ключових трансформацій сучасної освіти МОН України визначає цифрову трансформацію [24].

Сучасні освітні трансформації стали причиною зміни ролей майстра виробничого навчання в системі професійної (професійно-технічної) освіти. Наукова спільнота зазначає, що сучасний майстер виробничого навчання «все більше стає організатором освітнього процесу, керівником пізнавальної і виробничої діяльності здобувачів освіти, сприяє розвитку їх активності та самостійності в набутті знань, умінь і навичок», проявляє «здатність ефективно організовувати освітній процес, що ґрунтується на системі розвинених психолого-педагогічних, комунікаційних, фахових, виробничих, методичних знань і вмінь, а також досвіді їх використання у процесі професійно-педагогічної діяльності під час підготовки кваліфікованих робітників» (В. Подопрігора) [17, с. 97]; виконує не тільки планування та організацію освітнього процесу, ведення обліку виконання освітньої програми; здійснення освітнього процесу; здійснення методичної роботи; але й здійснює підтримку кар'єрного розвитку учнів та зв'язку з ринком праці, володіє «відповідними педагогічними та технологічними процесами, комунікативною культурою, вмінням працювати в освітньому середовищі, здатністю приймати самостійні рішення у стандартних та нестандартних умовах, проявляти творче мислення, прагненням до неперервного підвищення своєї кваліфікації» (В. Кручек, Л. Майборода) [10, с. 72].

В умовах освітніх трансформацій зростає необхідність професійного розвитку майстра виробничого навчання. Дослідниці В. Кручек і Л. Майборода підкреслюють, що професійний розвиток майстра виробничого навчання може здійснюватися через використання передового досвіду організації виробничого навчання в ЗП(ПТ)О; участь у програмах підвищення кваліфікації в системі формального та неформального навчання та інших видах і формах професійного зростання; планування та здійснення професійного саморозвитку; самооцінювання і самоаналіз результатів професійно-педагогічної діяльності; участь у конференціях, семінарах, педагогічних читаннях, тренінгах та майстер-класах; вивчення та застосування у практичній роботі досягнень професійної галузі та інформаційних технологій;

проведення відкритих уроків [10, с. 71]. Т. Пятничук, розглядаючи професійне становлення і розвиток особистості майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти, зазначає, що професійний розвиток містить самоосвітню діяльність, участь у методичній роботі закладу, участь у реалізації соціальних проєктів та програм, а також указує на необхідність «стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, зростання їхньої професійної майстерності, розвиток творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності освітнього процесу». Професійний розвиток визначається як процес вибору й поєднання різних форм, методів, технологій для формування позитивних якостей особистості, професійної самосвідомості, індивідуального стилю роботи, підвищення професійної кваліфікації; використання сучасного педагогічного досвіду; ознайомлення з національною системою професійно-технічної освіти, новинками педагогічної преси; участь у роботі семінарів, тренінгів, конференцій [21, с. 315, 316]. Л. Чогут потужний вплив на професійний розвиток майстра виробничого навчання вбачає у власному досвіді педагога [26, с. 326]. В умовах неперервного розвитку виробничих технологій, модернізації технологічних процесів, зростання вимог і запитів потенційних цільових аудиторій до якості послуг актуалізується необхідність професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів П(ПТ)О сфери послуг.

У науковій літературі професійний розвиток педагога також розглядається у системі неперервної освіти (Н. Ничкало) [14], у забезпеченні «наявною в суспільстві системою професійної освіти» (В. Кремень)[1, с. 37–38], у взаємозв'язку із організованою в закладі професійної (професійно-технічної) освіти методичною роботою (Л. Шевчук) [27], у контексті методичної компетентності майстра виробничого навчання (Н. Самойленко) [22]. Професійний розвиток майстра виробничого навчання, зокрема, ототожнюється зі здатністю «усвідомлювати власну відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється в здатності постійно аналізувати та вдосконалювати власне професійне зростання, прагненні до самостійності у виборі методів та прийомів організації освітнього процесу» (О. Пехота) [15], має певну послідовність: самовизначення, самовираження, самореалізація (Л. Мітіна) [11, с. 33], «охоплює весь період її професійного становлення і трудової діяльності, триваючи впродовж формування професійних інтересів та намірів з раннього віку до завершення професійної діяльності» (Т. Калугіна) [9, с. 40]. Зарубіжні науковці схильні ототожнювати професійний розвиток із послідовністю «якісно специфічних фаз, де розподільчим критерієм слугує зміст і форма переходу індивідуальних імпульсів у професійні бажання» (Е. Гінзберг) [12], «співвідношенням потреб суспільства та досвіду і досягнень особистості» (Д. Сьюпер) [12; 13, с. 16; 15, с. 156–165], вказують на залежність успішності професійної діяльності «від ступеня відповідності індивідуальних якостей і вимог професії» (Ф. Парсонс) [10].

У словниковій літературі професійний розвиток визначається як «процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини» [5] та «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [3, с. 11–12].

Формулювання мети статті. Мета статті – здійснити аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблем професійного розвитку педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Визначити сучасний стан професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах освітніх трансформацій.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження професійний розвиток майстрів виробничого навчання у системі методичної роботи визначаємо як процес

підготовки, підвищення кваліфікації, самоосвітньої діяльності майстрів виробничого навчання, який ґрунтується на системі психолого-педагогічних, фахових, методичних знань і вмінь та досвіді їх використання в процесі професійно-педагогічної діяльності у закладі професійної (професійно-технічної) освіти. Теоретико-методологічне підґрунтя професійного розвитку майстрів виробничого навчання у системі методичної роботи закладу освіти закладено у законодавчій базі в освітній сфері:

– друга частина статті 54 Закону України «Про освіту» зазначає, що педагогічні працівники зобов'язані «постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність» [6];

– стаття 59 Закону України «Про освіту» – «професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації» [6];

– у статті 45 Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» йдеться про те, що «для визначення відповідності педагогічного працівника обійманій посаді, рівня його кваліфікації проводиться атестація. Періодичність обов'язкової атестації та порядок її проведення встановлюються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки. Рішення атестаційної комісії є підставою для присвоєння педагогічному працівникові відповідної категорії або звільнення його з роботи у порядку, передбаченому законодавством» [8];

– у статті 2 Закону України «Про професійний розвиток працівників» наголошено, що «державна політика у сфері професійного розвитку працівників формується за принципами: доступності професійного розвитку працівникам; вільного вибору роботодавцем форм і методів забезпечення професійного розвитку працівників з урахуванням специфіки їх роботи; додержання інтересів роботодавця і працівника; безперервності процесу професійного розвитку працівників» [7];

– у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників у загальній частині зазначено, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти «забезпечується їх засновниками (або вповноваженими ними органами) та органами управління відповідних закладів освіти у межах повноважень та відповідно до законодавства. Педагогічні й науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свою кваліфікацію. Метою підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників є їхній професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти. Педагогічні й науково-педагогічні працівники можуть підвищувати кваліфікацію, використовуючи різні форми та види роботи. Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватися. Основними видами підвищення кваліфікації є: навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо; стажування» [18].

Проаналізувавши документи нормативно-правової бази, які регламентують діяльність працівників, можна стверджувати, що питанню професійного розвитку педагогічних працівників приділено достатньо уваги, тому одним зі стратегічних напрямів управління сучасним закладом професійної (професійно-технічної) освіти має стати професійний розвиток педагогічних кадрів узагалі та майстрів виробничого навчання зокрема.

Поділяючи думку науковців щодо реалізації професійного розвитку педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти у системі методичної роботи в умовах освітніх трансформацій, вважаємо, що саме означена робота з педагогічними працівниками, яка включає навчально-методичну, науково-методичну, організаційно-методичну, інформаційно-методичну та інші види методичної роботи, є однією з головних складових системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що здійснює визначальний вплив на професійний розвиток майстрів виробничого навчання.

Означене вище актуалізує необхідність детального вивчення сучасного стану професійного розвитку майстрів виробничого навчання в системі методичної роботи. Для цього нами проведено анкетування майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти, в яких здійснюється професійна підготовка здобувачів освіти за напрямками «Сфера послуг», «Швейне виробництво», «Торгівля та громадське харчування». Оцінювання комплексу знань, що забезпечують реалізацію методичної складової професійної діяльності майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти, здійснювалося за результатами авторської анкети.

Було проведено анкетування 105 респондентів із 6 закладів професійної (професійно-технічної) освіти, з яких – 22 майстри виробничого навчання Державного навчального закладу «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»; 21 майстер виробничого навчання Державного професійно-технічного навчального закладу «Одеський професійний ліцей технологій та дизайну»; 23 майстри виробничого навчання Відокремленого підрозділу «Об'єднане вище професійно-технічне училище сфери послуг Національного університету «Одеська юридична академія»; 11 майстрів виробничого навчання Державного навчального закладу «Подільський центр професійно-технічної освіти»; 20 майстрів виробничого навчання Харківського вищого професійного училища швейного виробництва та побуту Української інженерно-педагогічної академії; 8 майстрів виробничого навчання Київського вищого професійного училища технологій та дизайну одягу.

У процесі анкетування встановлено, що основними мотивами підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання є: бажання отримати нові знання, уміння та професійні навички; бажання професійно розвиватися; офіційні вимоги, що свідчить про свідоме особистісне зацікавлення в підвищенні кваліфікації. До найбільш затребуваних форм професійного розвитку майстри виробничого навчання віднесли заходи, які проводять із метою підвищення кваліфікації педагогів (майстер-класи, відкриті уроки); обмін досвідом роботи з майстрами виробничого навчання інших закладів професійної (професійно-технічної) освіти (відвідування закладів); відвідування спеціалізованих виставок, конференцій, практичних семінарів, тренінгів тощо, пов'язаних із професією; стажування на виробництві, опанування нових технологій, оволодіння новітнім обладнанням.

Перспективними формами професійного саморозвитку респонденти дослідження вважають: стажування на виробництві, опанування новітніх технологій, обладнання; обмін досвідом роботи з майстрами виробничого навчання інших закладів професійної (професійно-технічної) освіти (відвідування закладів); заходи, які проводять із метою підвищення кваліфікації педагогів (майстер-класи, відкриті уроки тощо); відвідування спеціалізованих виставок, конференцій, практичних семінарів, тренінгів, пов'язаних із професією, тощо.

Результати опитування також свідчать про те, що майстри виробничого навчання не повною мірою усвідомлюють необхідність підвищення професійного розвитку протягом усієї особистісної професійно-педагогічної кар'єри.

До методів оцінювання особистісного професіоналізму майстри виробничого навчання відносять: контроль за діяльністю майстра виробничого навчання; проведення відкритих уроків, майстер-класів; аналіз професійного портфолію; атестація; сертифікація; перемога здобувачів освіти у конкурсах професійної майстерності; успішне працевлаштування, знаходження у професії та професійний розвиток випускників. Такі результати свідчать про те, що майстри виробничого навчання недостатньо поінформовані щодо проходження процедури сертифікації, метою якої є «виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню» [19].

Майстри виробничого навчання, учасники анкетування, вважають, що найефективніше здобувати або вдосконалювати професійно-педагогічну компетентність у таких формах підвищення кваліфікації: школа молодого педагога, стажування у досвідченого майстра виробничого навчання, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи, самоосвітня діяльність,

курсове підвищення кваліфікації, конференції, вебінари; участь у регіональних, всеукраїнських, міжнародних освітянських виставках.

За результатами анкетування щодо визначення комплексу знань, що забезпечують реалізацію методичної складової професійної діяльності майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти можна підсумувати, що більшість майстрів виробничого навчання мала бажання займатися педагогічною діяльністю як тільки розпочинали професійну кар'єру; бажання отримати нові знання, уміння та професійні навички мотивують педагогів підвищувати власну кваліфікацію; більшість респондентів розуміє важливість планування особистого професійного розвитку на короткостроковий період та планують його щорічно; протягом року майстри виробничого навчання мали підтримку професійного розвитку в робочий час та серед найбільш затребуваних форм професійного розвитку виокремили заходи, які проводять із метою підвищення кваліфікації педагогів (майстер-класи, відкриті уроки тощо); у майбутньому майстри виробничого навчання хотіли б надати перевагу такій формі професійного саморозвитку, як стажування на виробництві, опанування нової технології, обладнання; за даними анкетування видно, що майстри виробничого навчання недостатньо поінформовані щодо проходження процедури сертифікації; педагоги виокремили інформаційно-комунікаційну компетентність, за якою потребують підвищення кваліфікації; майстри виробничого навчання, які брали участь в анкетуванні, вважають, що найефективніше здобувати або вдосконалювати професійно-педагогічну компетентність на семінарах-практикумах, тренінгах, майстер-класах тощо.

У ході анкетування встановлено, що майстри виробничого навчання визначають високий власний рівень розвитку за характеристиками: сформованість педагогічних умінь, наявність теоретичних знань із робітничої професії, сформованість фахових умінь. Натомість наявність теоретичних знань із педагогіки та методики викладання більшість респондентів має на середньому рівні.

Майстри виробничого навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти долучені до таких форм професійного розвитку: заходи, які проводять із метою підвищення кваліфікації педагогів (майстер-класи, відкриті уроки тощо); стажування на виробництві, опанування нової технології, обладнання; обмін досвідом роботи з майстрами виробничого навчання інших закладів професійної (професійно-технічної) освіти (відвідування закладів); відвідування спеціалізованих виставок, конференцій, практичних семінарів, тренінгів тощо пов'язаних із професією.

Стимулами професійного розвитку майстри виробничого навчання вважають рекомендації старшого майстра, методиста; зміни в галузі виробництва/сфери послуг; зміни в освітній галузі; вимоги до атестації педагогічних працівників; власні інтереси.

Майстрам виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти було запропоновано оцінити власний рівень сформованості наведених знань та вмінь. Більше половини респондентів найвище оцінили такі вміння: вибирати та застосовувати оптимальні засоби навчання, організовувати педагогічну взаємодію, критично оцінювати власну педагогічну діяльність, використовувати проблемні питання, створювати проблемні ситуації. Близько третини опитаних відзначили у себе високий рівень сформованості вміння реалізовувати проектну технологію навчання та застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності.

Висновки. Отже, результати аналізу психолого-педагогічних досліджень із проблем професійного розвитку майстрів виробничого навчання дають можливість пересвідчитися у виникненні нових вимог до майстра виробничого навчання. Саме професійний розвиток педагога закладу системи професійної (професійно-технічної) освіти має вирішальне значення в підготовці кваліфікованих кадрів, здатних працювати в умовах суперечливих і мінливих освітніх трансформацій.

Те, що сучасний стан професійної освіти та перспективи її розвитку окреслюють нові виклики для майстра виробничого навчання, підтверджують результати анкетування, проведеного серед майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-

технічної) освіти, в яких здійснюється професійна підготовка здобувачів освіти за напрямками «Сфера послуг», «Швейне виробництво», «Торгівля та громадське харчування». Актуальними залишилися питання, що потребують невідкладного вирішення щодо професійного розвитку майстрів виробничого навчання в умовах освітніх трансформацій, зокрема:

- усвідомлення значущості підвищення професійного розвитку протягом усієї особистісної професійно-педагогічної кар'єри;
- забезпечення проведення процедури сертифікації педагогів;
- удосконалення ІКТ-компетентності майстрів виробничого навчання;
- підвищення мотивації до побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку майстра виробничого навчання з урахуванням ключових освітніх трансформацій;
- розширення спектра послуг науково-методичного супроводу професійного розвитку майстра виробничого навчання;
- залучення педагогів до розроблення й реалізації концепції науково-методичного супроводу професійного розвитку майстра виробничого навчання у системі методичної роботи ЗП(ПТ)О.

У процесі роботи ми переконалися у перспективності досліджуваної проблеми. Проте її масштабність не дала змоги охопити всі аспекти у ході нашого дослідження. У зв'язку із цим **подальшого дослідження потребують** концептуальні засади професійного розвитку майстрів виробничого навчання у системі методичної роботи та розроблення моделі професійного розвитку майстрів виробничого навчання.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. 185 с.
2. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.
3. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / упоряд. Т. М. Десятов; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ: АртЕк, 2009. 192с.
4. Глушко О. З. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/708648/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf> (дата звернення: 04.03.2021).
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремеїнь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Закон України «Про професійний розвиток працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
8. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
9. Калугіна Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 381 с.
10. Кручек В., Майборода Л. Професійна компетентність та сучасні трудові функції майстра виробничого навчання. *Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання ЗП(ПТ)О*. Київ, 2019. С. 68–73.
11. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва: НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
12. Михайлов И. О профориентационной работе во Франции. *Вопросы психологии*. 1977. № 5. С. 158–163.
13. Михайлов И. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера. *Вопросы психологии*. 1975. № 5.
14. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. С. 345–448.
15. Пехота О. М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу. *Науковий вісник МДУ. Серія: Педагогічні науки* / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв: МДУ, 2007. Вип. 16 (міжнародний). С. 21–28.
16. Побірченко Н. А. Трансформація психологічних процесів в освітології. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTR_III-IV_IS.pdf (дата звернення: 05.03.2021).
17. Подопрігора В. Професійна компетентність майстрів виробничого навчання: стан, проблеми та перспективи розвитку (з досвіду роботи Дніпропетровського центру ПТО). *Актуальні проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти*: зб. матеріалів всеукраїнської веб-конференції (м. Київ, 20 травня 2019 р.) / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України / ред. кол.: В. А. Кручек, С. Г. Кравець, Л. А. Майборода та ін. Київ, 2019. С. 96–99.

18. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14> (дата звернення: 20.01.2021).
19. Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2018 р. №1190 «Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>
20. Пришупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 227 с.
21. Пятничук Т. Професійне становлення і розвиток особистості майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*: зб. матеріалів XIV звітної всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 7 травня 2020 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ: ІНТО НАПН України, 2020. С. 313–316.
22. Самойленко Н. Ю. Розвиток методичної компетентності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів: метод. рекомендації / Н. Ю. Самойленко. Суми: Видавництво ПП Вінніченко М. Д., 2012. 70 с.
23. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
24. Цифрова трансформація освіти і науки є однією з ключових цілей МОН на 2021 рік (Сергій Шкарлет). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformaciya-osviti-i-nauki-ye-odniyeyu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet> (дата звернення: 05.03.2021).
25. Цюпак І. М. Феномен «трансформація освіти» в наукових дослідженнях. *Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал*. 2017. № 1. С. 9–13.
26. Чогут Л. Розвиток професійної культури майстрів виробничого навчання у міжкурсовий період підвищення кваліфікації. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721972/1/Zbirnyk_materialiv_konferentsii_07_05_2020.pdf#page=325 (дата звернення: 05.03.2021).
27. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 486 с.

VOCATIONAL INSTRUCTORS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL (TRAINING) EDUCATION IN THE SERVICE-SECTOR IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

Tsarova Evelina

Director of State Education Institution

«Khmelnitsky Vocational Education and Training Centre in the Service-Sector»

Introduction. *Professional development of vocational instructors is one of the tasks of modern education system. New educational transformations define new requirements for the vocational instructor as the main translator of skills and abilities for vocational education. The existing contradictions between the vocational education of the future vocational instructor in higher education institutions, the content of his coursework and the conditions of pedagogical activity in vocational (training) education actualize the need to improve the quality of professional development of industrial training.*

Purpose. *The purpose of this study is to analyze of psychological and pedagogical studies of professional development of vocational instructors. To specify the present conditions of vocational instructors' professional development in the conditions of educational transformations.*

Methods. *Theoretical, empirical, statistical.*

Results. *The study demonstrated the emergence of new requirements for the vocational instructors. It is the professional development of vocational instructors of vocational (training) education system that is crucial in the training of qualified personnel capable of working in conditions of contradictory and changing educational transformations.*

Originality. *On the basis of the analysis of psychological and pedagogical studies of vocational instructors' professional development of vocational (training) education, new requirements for vocational instructor related to transformations in education; based on the analysis of the survey results conducted among vocational instructors, current issues of professional development of vocational instructors were identified, which require an immediate solution in the context of educational transformations.*

Conclusion. *Issues requiring an immediate solution to the professional development of vocational instructors in the context of educational transformations, in particular - awareness of the*

importance of improving professional development throughout the personal professional and pedagogical career; ensuring the certification of teachers; improving the ICT competence of vocational instructors; increasing motivation to build an individual trajectory of professional development of the vocational instructor, taking into account key educational transformations; expansion of the range of services for scientific and methodical support of professional development of the vocational instructors; involvement of teachers in the development and implementation of the concept of scientific and methodological support of professional development of the vocational instructor in the system of methodical work of vocational (training) education.

Keywords: vocational instructor, professional development, educational transformations, methodical work, vocational (training) education.

References

1. Kremenii V. H. (Ed.) (2009). *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy* [White Book of National Education of Ukraine]. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Vasyliuk A. V. (2007). *Reformy shkilnoi osvity v Polshchi: istoriia y suchasnist* [Reforms of school education in Poland: history and modernity]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. [in Ukrainian].
3. Desiatov T. M. (2009). *Hlosarii osnovnykh terminiv profesiinoi osvity i navchannia* [Glossary of basic terms of vocational education and training]. Nychkalo N. H. (Ed.). Kyiv: ArtEk. [in Ukrainian].
4. Hlushko O. Z. *Bazovi terminy z problemy transformatsii v osviti: pohliady vitchyznianskykh vchenykh* [Basic terms on the problem of transformations in education: the views of national scientists]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/708648/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>. [in Ukrainian].
5. Kremin V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
6. *Pro osvitu* (Zakon Ukrainy). № 38-39. (2017). [Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
7. *Pro profesiini rozvytok pratsivnykiv* (Zakon Ukrainy). № 39. (2012). [Law of Ukraine «On professional development of employees»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> [in Ukrainian].
8. *Pro profesiinu (profesiino-tekhnicnu) osvitu* (Zakon Ukrainy). № 32. (1998). [Law of Ukraine «On vocational (training) education»]. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/103/98-vr>. [in Ukrainian].
9. Kaluhina T. V. (2019). *Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv inozemnykh mov u naukovo-metodychnii roboti koledzhu* [Pedagogical conditions of professional self-development of teachers of foreign languages in the scientific and methodical work of the college]. (Candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].
10. Kruchek V. & Maiboroda L. *Profesiina kompetentnist ta suchasni trudovi funktsii maistra vyrobnychoho navchannia*. [Professional competence and modern labor functions of the master of industrial training]. *Aktualni problemy profesiinoho rozvytku maistriv vyrobnychoho navchannia ZP(PT)O*. (S. 68-73). May 20, 2019, Kyiv. [in Ukrainian].
11. Mitina L. M. (2002). *Psikhologiya rozvitiya konkurentosposobnoy lichnosti* [Psychology of the development of a competitive personality]. Moskva: NPO «MODEK». [in Russian].
12. Mikhajlov I. (1977). *O proforientatsionnoy rabote vo Franczii* [About career guidance work in France]. *Voprosy psikhologii*, (5), 158-163. [in Russian].
13. Mikhajlov I. (1975). *Problema professionalnoj zrelosti v trudakh D. Syupera* [The problem of professional maturity in the works of D. Super]. *Voprosy psikhologii*. (5). [in Russian].
14. Andrushchenko V. L., Ziazun I. A. & Kremen V. H. (2003). *Suchasni problemy rozvytku systemy neperervnoi profesiinoi osvity: vitchyzniani i zarubizhnyi dosvid v neperervnii osviti* [Modern problems of development of the system of continuous professional education: national and foreign experience in continuing education]. *Neperervna profesiina osvita: filosofiia, pedahohichni paradyhmy, prohnaz*. Kremenii V. H. (Ed.). (S. 345-448). Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
15. Piekhota O. M. (2007). *Pedahohichna maisternist vykladacha suchasnoho universytetu z pozytsii subiektynoho pidkhotu*. *Naukovyi visnyk MDU*, (16), 21-28. [in Ukrainian].
16. Pobirchenko N. A. *Transformatsiia psykhologichnykh protsesiv v osvitolohii* [Transformation of psychological processes in education]. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTP_III-IV_IS.pdf [in Ukrainian].
17. Podopryhora V. *Profesiina kompetentnist maistriv vyrobnychoho navchannia: stan, problemy ta perspektyvy rozvytku (z dosvidu roboty Dnipropetrovskoho tsentru PTO)* [Professional competence of masters of industrial training: state, problems and prospects of development (from the experience of the Dnepropetrovsk VET center)]. *Aktualni problemy profesiinoho rozvytku maistriv vyrobnychoho navchannia zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnicnoi) osvity: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi veb-konferentsii* (S. 96-99). May 20, 2019, Kyiv, Ukraine: Inst-t prof.-tekh. osvity NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
18. *Poriadok pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnicnykh navchalnykh zakladiv* [The order of advanced training of pedagogical workers of vocational schools]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14> [in Ukrainian].
19. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro sertyfikatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv* (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy) №1190. (27.12.2018). [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 27.12.2018 №1190 «On

approval of the Regulations on certification of teachers»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].

20. Pryshupa Yu. Yu. (2016). Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivelnykiv u protsesi profesiinoi pidgotovky [Formation of self-educational competence of future civil engineers in the process of professional training]. (*Candidate's thesis*). Natsionalnyi aviatsiynyi universytet. Kyiv. [in Ukrainian].

21. Piatnychuk T. Profesiine stanovlennia i rozvytok osobystosti maistriv vyrobnychoho navchannia zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. [Professional formation and personality development of masters of industrial training of vocational (vocational) education]. *Naukovo-metodychne zabezpechennia profesiinoi osvity i navchannia: zbirnyk materialiv XIV zvitnoi Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (S. 313-316). May 7, 2020, Kyiv, Ukraine: IPTO NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

22. Samoilenko N. Yu. (2012). *Rozvytok metodychnoi kompetentnosti maistriv vyrobnychoho navchannia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Development of methodical competence of masters of industrial training of vocational and technical educational institutions]. Sumy: Vydavnytstvo: PP Vinnychenko M.D., FOP Lytovchenko Ye. B. [in Ukrainian].

23. Andrushchenka V., Peredborskoï I. (Ed.). (2009). *Filosofiia osvity: navchalnyi posibnyk* [Philosophy of education: a textbook]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

24. Serhii Shkarlet. *Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky ye odniieiu z kliuchovykh tsilei MON na 2021 rik* [The digital transformation of education and science is one of the key goals of the Ministry of Education and Science for 2021]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrova-transformatsiia-osvity-i-nauki-ye-odniyeyu-z-klyuchovih-cilej-mon-na-2021-rik-sergij-shkarlet> [in Ukrainian].

25. Tsiupak I. M. (2017). Fenomen «transformatsiia osvity» v naukovykh doslidzhenniakh [The phenomenon of «educational transformation» in scientific research]. *Naukova skarbnitsia osvity Donechchyny: naukovo-metodychnyi zhurnal*, (1), 9-13. [in Ukrainian].

26. Chohut L. *Rozvytok profesiinoi kultury maistriv vyrobnychoho navchannia u mizhkursovyi period pidvyshchennia kvalifikatsii* [Development of professional culture of masters of industrial training in the intercourse period of advanced training]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/721972/1/Zbirnyk_materialiv_konferentsii_07_05_2020.pdf#page=325 [in Ukrainian].

27. Shevchuk L. I. (2001). *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin zakladiv proftekhosvity u systemi pislidyplomnoi osvity* [Development of professional competence of teachers of special disciplines of vocational education institutions in the system of postgraduate education]. (*Candidate's thesis*). Kyiv: Instytut pedahohiky i psykhologii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [in Ukrainian].

Отримано редакцією 15.03.2021 р.

УДК 377:37.01:005

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-222-230

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА

Уклеїна Лілія Анатоліївна

заступник директора з навчально-виховної роботи

Державний навчальний заклад «Богуславський центр професійно-технічної освіти»

e-mail: Liya_08@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-3826-9462

Стаття є дослідженням сучасних підходів до визначення заходів оптимізації системи професійної підготовки майбутніх адміністраторів. Охарактеризовано теми для розширення практичних знань майбутніх адміністраторів. Розглянуто переваги застосування ІКТ у професійно-технічних закладах освіти для підготовки фахівців сфери підприємництва. Виявлено місце сертифікації в системі підготовки адміністраторів у сфері підприємництва. Обумовлено перелік умов для результативного працевлаштування випускників сфери підприємництва. Охарактеризовано фактори, які потрібно враховувати для формування оптимального змісту професійного навчання. Значено резерви, які приховані у спільній діяльності професійно-технічного закладу освіти та роботодавців. Визначено актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва. Описано очікування від удосконалення професійної підготовки майбутніх адміністраторів.

Ключові слова: адміністратор, професійна підготовка, заходи, інноваційні підходи, система.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні поряд з надлишковою пропозицією робочої є і незадоволений попит на вакантні робочі місця, однією з причин якого є невідповідність пропонованих вимог фактично наявним у працівників професіям та рівню кваліфікації [1].

Структурні зрушення на ринку праці обумовлені трансформацією суспільних і

економічних відносин у сучасному глобалізованому світі. Посилення конкуренції, розвиток економіки знань, інформаційних технологій, зміни в змісті і формах праці потребують оновлення системи регулювання ринку праці. Для України також актуальними є внутрішні чинники соціально-економічної нестабільності, пов'язані із посиленням соціального напруження в суспільстві на фоні зниження рівня життя, погіршенням умов зайнятості, територіальними та професійно-кваліфікаційними диспропорціями між попитом та пропозицією на ринку праці, загостренням ситуації на локальних ринках праці.

Останніми роками ринок праці в Україні перебуває у стані трансформації, що супроводжується окремими негативними наслідками, зокрема пов'язаними зі зниженням продуктивності праці, погіршенням умов зайнятості, поширенням сегменту нестандартної зайнятості тощо. Значними є прояви професійно-кваліфікаційного дисбалансу попиту та пропозиції на національному ринку праці, збільшення навантаження на регіональні ринки праці, зростання рівня безробіття та соціального напруження в країні [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх адміністраторів вивчали О. Гора, І. Захарова, Е. Зеєр, Л. Карташова, В. Олійник, В. Тимощук.

Мета дослідження – визначити шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день неможливо уявити собі роботу будь-якого підприємства без адміністратора. Професія адміністратора широка та багатогранна. Спектр завдань дуже великий, до обов'язків входить: координування роботи офісу, прийом і реєстрація замовників і клієнтів, прийняття дзвінків, робота з документами. Адміністратор займається діяльністю з обслуговування відвідувачів, створення для них комфортних умов, контролює збереження матеріальних цінностей, надає інформацію відвідувачам із питань, що стосуються послуг, які надаються, уживає заходи із запобігання конфліктним ситуаціям.

Адміністратор – це особа, що здійснює роботу з ефективного і культурного обслуговування відвідувачів. Консультує відвідувачів із питань, що стосуються послуг, які надає підприємство. Здійснює роботу з обслуговування відвідувачів, створення для них комфортних умов. Забезпечує контроль за збереженням матеріальних цінностей. Консультує відвідувачів із питань, що стосуються послуг, які надаються. Уживає заходів щодо запобігання конфліктним ситуаціям і ліквідації їх.

Централізоване визначення змісту освіти, нормативних актів зумовило уніфікацію професійного навчання, що обмежувало можливість адаптації професійно-технічної освіти до потреб економіки конкретних регіонів, привело до вузькопрофільності в підготовці кваліфікованих робітників. Технології професійного навчання були спрямовані на підготовку громадян до професійної діяльності в умовах планової економіки та монополії державної форми власності.

Навчання адміністраторів повинно відбуватися в декількох площинах:

Теоретична підготовка – знання законодавства у сфері надання адміністративних послуг, процедури надання адміністративних послуг, набуття навичок щодо орієнтування в законодавчому полі у зв'язку з постійними змінами в законодавстві.

Психологічна підготовка – опрацювання вміння спілкуватися із заявниками, покращення комунікативних здібностей, виховання психологічної та емоційної стійкості, можливість вирішувати конфліктні ситуації.

Основні теми для навчання:

1. Основна інформація про компанію – де співробітників посвячують в історію організації, розповідають про структуру компанії, принципи діяльності, правила техніки безпеки, проводять екскурсію по компанії, знайомлять зі співробітниками відділів.

2. Культура і стандарти обслуговування, ділова етика.

3. Стресостійкість.

4. Клієнтоорієнтованість.

5. Психологія спілкування.

6. Командоутворення.

В Україні панує ілюзія, що сфера освіти може реформуватися зсередини, спираючись на свій високий інтелектуальний потенціал з обмеженою зовнішньою ресурсною підтримкою. Практика спростувала це: розроблення стандартів освіти передбачало створення засобів діагностики для вимірювання досягнення результатів освіти (learning outcomes), які з переважною більшістю спеціальностей так і не були створені з 1998 року. При цьому підтримана Урядом програма впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (з 2007 року) сьогодні справедливо вважається одним з найбільш вдалих прикладів здійснення реформ [3].

Аналіз діяльності професійно-технічних закладів освіти свідчить про те, що держава в сучасних умовах не в змозі у повному обсязі забезпечити фінансові потреби освітян в організації ефективного професійного навчання учнів і слухачів. Будь-яка економічна діяльність вимагає своєї конкретної реалізації в суспільному просторі відносин. Необхідним засобом її вирішення є організація, яка забезпечує промислове виробництво товарів, надання послуг, визначає розподіл обов'язків і функцій учасників трудового процесу, ієрархічну структуру професійних відносин, формування стратегічної мети діяльності, зв'язок із зовнішнім середовищем

Важливою складовою запровадження в Україні Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі освіти та гармонізації освітніх систем є розвиток міжнародного тренду розвитку сучасної професійної школи, який ґрунтується на побудові партнерства між університетами і студентами. Таке партнерство означає офіційне визнання студентоцентризму в якості наріжного каменя сучасної філософії вищої освіти, побудову освітньої діяльності як процесу спільного формування компетенцій, організацію освітнього процесу на основі індивідуальної освітньої траєкторії, заохочення студентів до участі в управлінні закладом освіти та забезпеченні якості освіти [4].

Ще одним важливим чинником запровадження в Україні Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі освіти та гармонізації освітніх систем є необхідність визнання студентів як повноправних, компетентних та конструктивних партнерів в управлінні та забезпеченні якості освіти неодноразово наголошувалась під час міністерських конференцій і закріплена в ключових документах Болонського процесу.

Студенти мають впливати на організацію і зміст освіти у вищих закладах освіти, що закріплено Празьким комюніке (2001 рік). Такий підхід зумовлений положенням студентів як одних з основних бенефіціарів вищої освіти, що повинні мати право і можливість впливу на зміст навчання та результати освітньої діяльності. Ці принципи визнаються в Україні, але не отримують реальної інституціональної підтримки: організаційної, методичної, моральної та матеріальної. Такий стан речей пояснюється інертністю громадської думки в цьому напрямі, недостатньою обізнаністю та активністю студентських організацій, спільнот; неусвідомленням потреби в цьому з боку менеджменту вищих закладів освіти та органів державного управління освітою.

Проблеми якості вищої освіти значною мірою зумовлені розривом між сферами праці та освіти. Роботодавці вважають вищі заклади освіти занадто консервативними та громіздкими для швидкого реагування на зміни в умовах і технологіях праці. Університети розраховують на додаткове фінансування від співпраці з роботодавцями, які, у свою чергу, вважають сплату податків виконанням своїх обов'язків з фінансування освіти або розраховують із цього на податкові преференції, які не передбачені законодавством [5].

Однією з важливих перешкод для безперервного впровадження та розвитку кваліфікацій і стандартів, що базуються на компетентностях, може стати надлишкова бюрократизація, наприклад, вимога державного затвердження методики розроблення освітніх та професійних стандартів, що значно ускладнює процес розроблення та впровадження цих інструментів [1].

Вирішення цієї проблеми вимагає визначити ті базові вимоги, пов'язані з інституційною системою і повноваженнями різних інституцій і зацікавлених сторін, структурою стандартів, які мають бути затверджені національним законодавством, а

затвердження методик можна делегувати експертним організаціям і національним організаціям соціальних партнерів. Також можна передбачити можливість рецензування та обговорення методик міжнародними експертами та організаціями (ЄФО та іншими). Проект Закону «Про освіту» акцентує роль стандартів як структурованих елементів формальної освіти, однак роль освітніх або професійних стандартів у сфері неформальної освіти не вказана.

Використання ІКТ у професійно-технічних закладах освіти для підготовки фахівців сфери підприємництва має такі переваги:

- доступ до різних джерел інформації, можливість оперативно отримувати необхідну інформацію;
- доступ до різних форм і видів інформації;
- особистісно орієнтоване навчання на основі індивідуального доступу до інформації та її аналізу;
- навчальне середовище, спрямоване на практичне розв'язання навчальних проблем;
- підвищення інтересу та загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу;
- індивідуалізація навчання (кожен працює в режимі, який його задовольняє);
- активізація навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змагання учнів із машиною та з самими собою, прагненню отримати вищу оцінку;
- формування вмінь і навичок для здійснення творчої діяльності;
- виховання інформаційної культури;
- оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації;
- доступ до банків інформації;
- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- зростання обсягу виконаних завдань та ін.

Варто зауважити, що на сьогоднішній день урахування фундаментальних основ сертифікації є однією з найпомітніших тенденцій в підготовці адміністраторів у сфері підприємництва. Природно, наявність конкретного сертифіката не означає 100 % отримання роботи у відповідному напрямку, однак наявність даного документа може багато в чому допомогти при працевлаштуванні і подальшій роботі, а саме:

1. Процес підготовки до іспитів допомагає сфокусуватися на вивченні конкретних напрямів по базах даних і розвитку відповідних навичок на основі систематичного підходу.

2. Завдання, викладені в сертифікаційних іспитах, припускають наявність відповідних знань і умінь. У цьому аспекті претендент на отримання сертифіката збільшить свою кваліфікацію і стає більш конкурентоспроможним.

3. Наявність сертифіката має певні переваги при працевлаштуванні відносно інших кандидатів на посаду, які сертифікацію не проходили. При цьому варто відзначити, що досвід роботи все одно має більшу питому вагу.

4. Деякі серйозні компанії вимагають від своїх співробітників обов'язкової сертифікації і наявності відповідного сертифіката. При цьому наявність конкретного сертифіката залежить від уподобань і вимог самого роботодавця.

5. У ряді випадків факт наявності сертифіката в конкретному напрямку дозволяє отримати більший оклад або більш високу посаду [6].

6. Наявність сертифіката високого рівня забезпечує повагу колег.

Перспективними з точки зору кар'єрного зростання адміністраторів у сфері підприємництва є сертифікаційні центри компаній Microsoft і Oracle, які пропонують пройти сертифікацію по Microsoft SQL Server, Oracle та MySQL відповідно. Також можна пройти сертифікацію в менших, але не менш відомих центрах сертифікації, таких як Brainbench (сертифікат визнається в 100 країнах світу), Спеціаліст, Retratch.

Активізація студентів у забезпеченні якості освіти передбачає створення розвиненого набору інструментів оцінювання та моніторингу діяльності закладів освіти, а також студентського впливу на її вдосконалення. Практично роль студентства обмежується участю в

більш або менш формальному соціологічному опитуванні стосовно їх задоволеності освітнім процесом та освітнім сервісом, невдоволенням при виборі елективних дисциплін та відвідуванні занять [7].

Перспективи розширення участі студентів у забезпеченні якості освіти в Україні пов'язані з реальною імплементацією Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти та наступних (після 2006 року) документів. Нормою повинно стати залучення студентів до всіх стадій оцінювання якості освіти: внутрішнього забезпечення якості, зовнішнього забезпечення якості, діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості. Участь студентів у внутрішньому забезпеченні якості передбачає визнання їх ролі та місця в політиці закладу та затверджених процедурах забезпечення якості, залучення до офіційного механізму затвердження, перегляду та моніторингу освітніх програм, можливість впливу на розроблення критеріїв, правил і процедур оцінювання студентів, відбір викладачів та оцінювання їх діяльності, достатність наявних освітніх та інформаційних ресурсів, доступ до публічної інформації [8].

Висока відповідальність зовнішнього забезпечення якості освіти вимагає залучення студентів до розроблення процесів та критеріїв оцінювання, збирання об'єктивної інформації про діяльність закладу освіти та можливість участі в загальному аналізі діяльності освітньої системи. Набуття студентами досвіду з оцінювання діяльності незалежних агенцій із зовнішнього забезпечення якості стане реально можливим після законодавчого дозволу на їх створення.

Значущість і масштаби проведених у цей час розробок у сфері баз даних визначаються інвестуванням величезних фінансових ресурсів в цю сферу. Найважливіше місце при цьому відводиться вдосконаленню системи підготовки кваліфікованих кадрів, одним з найважливіших елементів якої є вивчення теорії баз даних і систем управління ними.

Стійка тенденція зменшення аудиторного часу ставить перед вищою освітою серйозну проблему, пов'язану з недостатньою професійною підготовкою студентів після закінчення ЗВО. Крім того, адміністратор повинен постійно підвищувати свою кваліфікацію через практику. Як відомо, одним з головних чинників підготовки якісного фахівця по базах даних є напрацювання практичного досвіду не менше 10000 годин за обраним напрямом [2]. Тільки в цьому випадку він набереться практичного досвіду і зможе вирішувати поставлені перед ним завдання.

Один зі шляхів вирішення окреслених проблем полягає в підвищенні мотивації при вивченні адміністрування, яка повинна розглядатися нарівні з матеріальною зацікавленістю. Крім того, зміст дисциплін, які вивчаються студентами на цій спеціальності, має бути зорієнтований на сертифікацію знань і відповідати базовому рівню знань, умінь і навичок при роботі із сучасними технологіями у сфері баз даних з яскраво вираженою практичною спрямованістю і відповідати вимогам ринку праці.

Завдання для самостійної роботи містять теоретичний матеріал, який не був розглянутий на лекціях, а також практичні завдання, що дозволяють студенту розвинути навички, сформовані на лабораторних заняттях.

Слід зауважити, що аудиторних годин, передбачених навчальним планом, недостатньо для отримання серйозних навичок по великих системах управління базами даних, таких як Oracle і MS SQL Server, а також для більш глибокого вивчення. При цьому ці розділи є ключовими пунктами при отриманні професії адміністратора баз даних, що пояснюється сучасними віяннями на ринку праці, коли пріоритет дається адміністраторам, які знають корпоративні бази даних.

Вирішення цієї проблеми ми бачимо в істотній зміні змісту дисципліни «Бази даних та інформаційні системи», а також використанні відповідних навчальних видань, які б висвітлювали більшість розділів, необхідних майбутньому адміністратору, хоча б на базовому рівні [2].

Таким чином, постійне збільшення світових масивів інформації і актуальна необхідність у систематизації та обробленні даних регламентують підвищення попиту на

професію адміністратора з одночасним збільшенням вимог до їх професійної підготовки. При цьому перевагу надають кандидатам, які мають значний досвід роботи в даній сфері, володіють глибокими знаннями теорії реляційних баз даних і вміннями роботи.

Одним з істотних показників, який впливає на отримання професії, є наявність атестаційного сертифіката по конкретних базах даних і системах управління ними. Найбільш визнаними є міжнародні сертифікати компанії Microsoft (Сертифікат по MS SQL Server), Oracle (сертифікати по Oracle і MySQL) і Brainbench (сертифікація в різних напрямках баз даних).

Успішне працевлаштування випускників у сфері використання і проектування передбачає виконання ряду необхідних умов, а саме:

- базові знання, вміння та навички для роботи з базами даних повинні бути передбачені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці і освітньо-професійній програмі випускника вищого закладу освіти, який навчається на конкретній спеціальності;
- наявність відповідних професійно орієнтованих дисциплін, навчальних видань та навчально-методичних комплексів на основі поєднання професійних і освітніх стандартів;
- наявність досвіду роботи, причому його обсяг і якість напряму впливають на ступінь конкурентоспроможності випускника.

Важливою складовою навчання є організація взаємодії та обміну досвідом. Бажано було б запровадити обмін досвідом із фахівцями з регіонів України та вивчення міжнародного досвіду. Необхідно ввести вимоги для підтвердження кваліфікаційного рівня адміністраторів. Слід розподілити програми навчання для адміністраторів та керівників підрозділів.

Важливим є тренінг із залученням фахівців-практиків, що тренують фахівців бізнес-управлінців. Великі комерційні корпорації приділяють особливу увагу формуванню корпоративного бренду, корпоративної якості обслуговування та ін. Державна служба завжди була іншою та на сучасному етапі розвитку формування системного підходу «сервісного» орієнтованого ставлення до людини, формування на підсвідомому рівні шанобливого ставлення до потреб заявників [9].

В умовах сьогодення панує тенденція, відповідно до якої цінуються знання як елемент управління процесами, але не береться до уваги, що управління знаннями має бути перманентним процесом. Це пояснюється перш за все недостатністю апробованих практикою моделей і процедур, які могли б бути певним орієнтиром у процесі управління знаннями.

Для формування системи навчання повинні бути закладені такі параметри:

- доступ до навчання повинен бути цілодобовим, доступна дистанційна форма навчання;
- інформація повинна бути актуальною і цікавою, пов'язаною з розвитком професійних і особистих навичок;
- можливість отримати нові знання в максимально стислі терміни;
- інформація повинна бути наочною, легкодоступною;
- можливість для творчості, цікаві ігри, активні вправи.

Одним з основних факторів успіху програм навчання адміністраторів є чітко визначені загальнокорпоративні стандарти (правила поведінки, процедури знань і навичок різних категорій, розуміння цілісного процесу надання послуг та ін.), з орієнтацією на які необхідно впроваджувати відповідні програми навчання.

Важливо наголосити, що об'єднання зусиль освітніх та виробничих систем дає можливість постійного поглиблення фахової підготовки, цілісності й наступності в навчанні та професійній діяльності. Взаємодія ЗПТО з роботодавцями в умовах ринку є віддзеркаленням тих ускладнень, що виникають у процесі реформування сучасної освіти та становлення ринкових умов у суспільстві. Водночас важливо відзначити, що інтереси освітнього процесу як такого часто не збігаються з інтересами й вимогами роботодавців, тобто ті знання й уміння, які отримали учні ЗПТО під час навчання, не завжди відповідають їхнім вимогам.

Для формування оптимального змісту професійного навчання необхідно враховувати як трудові функції для відповідної професії, так і чинники, які впливають на зміст його трудової

діяльності, а також фізіологічні та психологічні вимоги. Інтенсифікація сучасного виробництва, сфери обслуговування та педагогічних процесів базується не тільки на поєднанні різних закономірностей і принципів, а й на подальшій інтеграції робітничих професій і уніфікації змісту навчання. Цілісність професійної підготовки досягається за рахунок насичення змісту освіти елементами наукових та технічних знань, підвищення її теоретичного рівня.

У спільній діяльності професійно-технічного закладу освіти та роботодавців приховані резерви підвищення продуктивності підготовки сучасних кваліфікованих робітників, а саме: спільно намічені цілі, методи і форми діяльності педагогічного та виробничого колективів збільшують їх ефективність, дозволяють за короткі терміни досягнути кінцевих результатів без виділення додаткових людських, економічних та інших ресурсів.

Включення роботодавців та партнерів у взаємодію в рамках нової педагогічної системи «педагогічний колектив – роботодавці» на договірній основі дозволяє професійно-технічному закладу освіти прогнозувати образ-результат своєї діяльності вже з перших кроків випускника під час роботи. Водночас така взаємодія є ефективним засобом стимулювання партнерів до переструктурування, органічного об'єднання освітніх програм підготовки кваліфікованих робітників та практики, забезпечує оптимальне входження випускників ЗПТО у трудове життя на виробництві чи сфері обслуговування і тим самим сприяє найшвидшій реалізації запитів роботодавців.

Аналіз методичної літератури для забезпечення дисципліни показав, що розглянуті навчальні видання не висвітлюють на достатньому рівні всі питання, пов'язані з базами даних і подальшим застосуванням отриманих знань і вмінь. У зв'язку із цим у процесі підготовки майбутнього адміністратора баз даних доцільно використання навчального посібника «Бази даних та інформаційні системи». Це видання буде корисним для студентів у процесі професійної підготовки та при подальшому працевлаштуванні за рахунок обробленої й синтезованої інформації про ринок праці у сфері баз даних, рівні й етапи сертифікації по базах даних, а також прикладів завдань по конкретних сертифікатах [10].

Очікування від удосконалення професійної підготовки майбутніх адміністраторів:

- збільшення рівня кваліфікації персоналу підприємства з урахуванням вимог виробництва та перспектив його розвитку;
- зміцнення корпоративної культури організації;
- підвищення рівня прихильності працівників своєї організації;
- зниження втрат, пов'язаних із неправильною оцінкою ситуації і неправильними діями працівників;
- поліпшення координації дій працівників;
- зростання здатності працювати в команді;
- виникнення і зростання комунікативних зв'язків між працівниками підприємства;
- приріст результативності праці.

Висновки. Підготовка кваліфікованого фахівця сфери підприємництва в сучасних умовах здійснюється згідно з типовими навчальними планами. Формування професійних умінь і навичок відбувається на основі вивчення предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. Сучасний ринок праці потребує робітника сфери підприємництва, який має декілька професій. Професійно-технічна освіта, щоб підготувати конкурентоспроможного фахівця сфери підприємництва, використовує інформаційно-комунікаційні й інноваційні педагогічні технології для вдосконалення навчально-виховного процесу. У подальших розвідках доцільно конкретизувати розроблення рекомендованих заходів з удосконалення професійної підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва.

Список використаної літератури

1. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Полтава, 2011. Ч. 1. С. 97–101.
2. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 46 с.

3. Леонтьева О. В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема. *Образование и общество*. 2009. № 6. URL: http://jeducation.ru/6_2009/106.html (дата звернення: 23.02.2021).
4. Лаппо В. Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 12–13 червня 2014 р.). Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 168–170.
5. Васянович Г. П. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: зб. наук. праць учасників всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 3–6.
6. Тимошук В. І. Адміністративні послуги. Київ: ТОВ «Софія-А», 2012. 104 с.
7. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
8. Ефименко В. Н. Педагогические основы разработки проекта – программы информационной среды высших учебных заведений. URL: http://vmnuz-nn.narod.ru/ito_2002413.htm (дата звернення: 23.02.2021).
9. Олійник В. В. Основні проблеми розвитку системи професійно-технічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. Спецвипуск. 2008. С. 7–10.
10. Карташова Л. А. Критерії та рівні оцінювання результативності впровадження методик навчання технічних дисциплін у процесі формування фахових знань студентів коледжів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 206. С. 61–64.

IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ADMINISTRATORS OF BUSINESS SECTOR

Ukleina Liliia

Deputy Director of Educational Work

State Educational Institution «Boguslav Center for Vocational Education»

Introduction. *Internal factors of socio-economic instability are relevant for Ukraine. They are related to increasing social tensions in the society against the background of decline in living standards, deterioration of employment conditions, territorial and vocational inequality between supply and demand in the labor market, and aggravation of local labor markets. In recent years, the Ukrainian labor market has been in a state of transformation, accompanied by some negative consequences, including those related to reduced labor productivity, deteriorating employment conditions, the spread of non-standard employment, etc. It should be noted the imbalance of supply and demand in the national labor market, an increase in the load on regional labor markets, an increase in unemployment and social tension in the country*

Purpose. *The purpose of the study is to identify ways to improve the training of future administrators of business sector.*

Methods. *The study used the following methods: search in the available methodical and scientific literature with the analysis of the found material, classification, clarification of causal relations, systematization, specification, and analysis of documentation and results of activity of researchers.*

Results. *The article is a study of modern approaches to determining measures to optimize the training system of future administrators. Topics for expanding the practical knowledge of future administrators are described. The advantages of using ICT in vocational and technical educational institutions for training administrators in the business field are considered. The place of certification in the training system administrators of business sector has been determined. The list of conditions for effective employment of graduates in the field of entrepreneurship is provided.*

Originality. *The article analyzes the problems and ways of improving the training process for future administrators in the business field.*

Conclusion. *Training of a qualified specialist in the business field in modern conditions is carried out in accordance with standard curricula. Shaping of professional skills and abilities is based on the study of subjects of general professional, professional-theoretical and professional-practical training. The modern labor market needs an entrepreneur who has several professions. In further studies, it is advisable to specify the development of recommended measures to improve the training of future administrators of business sector.*

Key words: *administrator, professional training, measures, innovative approaches, system.*

References

1. Hora O. V. (2011) Osvitnie seredovyshche yak faktor ormuvannya natsionalnoi identychnosti studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv [Educational environment as a factor in shaping the national identity of students of higher educational institutions]. Origins of pedagogical skills: a collection of scientific papers, (Ch. 1. P. 97–101). Poltava. [in Ukrainian].
 2. Zakharova I. G. (2003) Formirovaniye informatsionnoy obrazovatelnoy sredy vysshego uchebnogo zavedeniya [Formation of the information educational environment of the higher educational institution]. (Candidate's theses). Tyumen. [in Russian].
 3. Leonteva O. V. (2009) Kulturno-obrazovatel'naya sreda vuza kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Cultural and educational environment of the university as a psychological and pedagogical problem]. Education and Society, (Vol. 6). URL: http://jeducation.ru/6_2009/106.html [in Russian].
 4. Lappo V. Kulturno-osvitnii prostor klasychnoho universytetu yak peredumova vykhovannya dukhovnykh tsinnosti studentsoi molodi [Cultural and educational space of classical university as a prerequisite for the education of spiritual values of student youth]. Harmonization of cultural and educational space of higher school: socio-pedagogical aspects: materials of the International scientific-practical conference (pp. 168–170). June 12-13, 2014, Melitopol, Ukraine: Moscow State Pedagogical University Publishing House. B. Khmelnytsky. [in Ukrainian].
 5. Vasianovych H. P. (2007). Metodolohiia pedahohiky y pedahohichna innovatyka protsesiv [Methodology of pedagogy and pedagogical innovation]. Modernization of higher education in the context of European integration processes: a collection of scientific works of participants of the All-Ukrainian methodological seminar with international participation (pp. 3-6). Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko. [in Ukrainian].
 6. Tymoshchuk V. I. (2012). Administratyvni posluhy [Administrative services]. Kyiv: TOV «Sofia-A». [in Ukrainian].
 7. Zeer E. F. (2005). Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podkhod [Modernization of vocational education: a competency approach]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. [in Russian].
 8. Efimenko V. N. (2013). Pedagogicheskie osnovy razrabotki proekta – programmy informatsionnoy sredy vysshikh uchebnykh zavedeniy [Pedagogical bases of project development – programs of information environment of higher educational institutions]. URL: http://vmnu-nn.narod.ru/ito_2002413.htm. [in Russian].
 9. Oliinyk V. V. (2008) Osnovni problemy rozvytku systemy profesiino-tekhnichnoi osvity [The main problems of development of the system of vocational education]. Postgraduate education in Ukraine, (Special issue), 7–10. [in Ukrainian].
 10. Kartashova L. A. (2011) Kryterii ta rivni otsiniuvannya rezultyvnosti vprovadzhennia metodyk navchannia tekhnichnykh dystsyplin u protsesi formuvannya fakhovykh znan studentiv koledzhiv [Criteria and levels of evaluation of effectiveness of introduction of methods of teaching technical disciplines in the process of formation of professional knowledge of college students]. Visnyk of Cherkasy University. Series «Pedagogical Sciences», (206), 61–64. [in Ukrainian].
- Отримано редакцією 16.04.2021 р.

УДК: 377.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-230-238

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ЯК ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ

Гаврилов Іван Петрович

аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: ivangavrilov1983@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7677-8300

Стаття висвітлює питання формування дослідницької компетентності в майбутніх майстрів виробничого навчання в професійних (професійно-технічних) закладах освіти як важливого напрямку їхньої підготовки до професійної діяльності. Проаналізовано досвід вітчизняних та закордонних науковців із цього питання, уточнено та конкретизовано поняття «компетентність» і «дослідницька компетентність» та на основі цього висвітлено власне бачення сутності дослідницької компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання. Визначено роль та місце дослідницької компетентності в системі ключових компетентностей майбутніх майстрів виробничого навчання, окреслено подальші напрями вивчення зазначеної проблеми. Стаття є теоретичною основою подальших емпіричних досліджень.

Ключові слова: компетентність, формування компетентності, дослідницька компетентність, дослідницька компетентність майбутніх майстрів виробничого навчання, професійна освіта.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються у світі та Україні, сприяють комплексній модернізації системи професійної (професійно-технічної)

освіти, спрямованої на підвищення якості освітнього процесу. Сьогодні за основу в підготовці сучасного фахівця взято компетентнісний підхід, причому ця тенденція спостерігається не лише у вітчизняній освіті, а й у більшості розвинених країн Європи та світу. Посилення уваги до поняття «компетентність» спричинене також рекомендаціями Ради Європи щодо оновлення освіти, наближення її до замовлень суспільства. Так, на симпозиумі Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» визначено такий орієнтовний перелік ключових компетентностей: вивчати; шукати; думати; співпрацювати; братися за справу; адаптуватися. Компетентності є своєрідними індикаторами, які дають змогу визначити ступінь особистісного розвитку людини, готовності її до життя та самореалізації в сучасному постіндустріальному інформаційному суспільстві. Такі відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо, вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти [1].

Змінюються і вимоги до результатів освіти та рівня підготовки випускників професійних (професійно-технічних) закладів освіти. У сучасних умовах важко бути креативним і конкурентоспроможним, якщо володіти лише репродуктивними методами навчання. Інформація так швидко оновлюється й змінюється, що протягом навчання неможливо озброїти майбутнього фахівця всіма тими знаннями і вміннями, що знадобляться йому в подальшій професійній діяльності.

Дослідницька діяльність є невід'ємною характеристикою особистості майбутнього професіонала. Нині практично будь-який сегмент підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання передбачає той чи інший формат дослідницької активності. Це виявляється в отриманні здобувачами освіти первинних навичок науково-дослідної роботи, проведенні аналізу, систематизації та узагальнення результатів наукових досліджень у сфері науки та освіти шляхом застосування комплексу дослідницьких методів при розв'язанні конкретних науково-дослідних завдань із використанням сучасних наукових методів і технологій. Крім цього, в сучасній педагогічній освіті, як і раніше, актуальні такі форми подання результатів навчання, як реферати, контрольні, курсові, випускні кваліфікаційні роботи, наукові статті з теми дослідження. Значну частку освітнього процесу охоплює участь здобувачів освіти в різного роду заходах змагального характеру (олімпіадах, конкурсах, грантових відборах та ін.), що часто передбачає підготовку авторської, по суті дослідницької роботи, проекту тощо. Не підлягає сумніву, що успішне здійснення таких видів діяльності неможливе без опанування дослідницької компетентності.

На сучасному етапі модернізації освіти постають нові вимоги й до підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання, здатних організувати та здійснювати освітній процес відповідно до вимог сьогодення. Зміст професійної (професійно-технічної) освіти передбачає нові підходи до вирішення завдань педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання. Адже від рівня їхньої психолого-педагогічної підготовки, знання техніко-технологічних інновацій у певній галузі виробництва залежить якість підготовки кваліфікованих робітників. Це актуалізує в майстрів виробничого навчання потребу постійно працювати над удосконаленням своїх знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей особистості [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Трансформування системи освіти актуалізує проблему формування в її здобувачів здатності навчатися, самостійно здобувати знання і творчо мислити, приймати нестандартні рішення, відповідати за свої дії і прогнозувати їх наслідки. На важливості підготовки активної, ініціативної, конкурентоспроможної особистості в сучасних умовах наголошено в Законі України «Про освіту» (2017), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Законі України «Про фахову передвищу освіту» (2019), Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 (2019).

Загальнопедагогічні основи впровадження компетентнісного підходу в освітній процес розглядають у своїх працях А. Аронов, П. Атаманчук, А. Баранников, Н. Бібік, В. Болотов,

С. Бондар, В. Заболотний, І. Зимня, Г. Голуб, І. Коробова, В. Краєвський, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Лебедев, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, М. Рижаков, О. Савченко, О. Семерня, Н. Сосницька, А. Хуторський, С. Шишов, М. Шут та ін.

Проблема науково-дослідної діяльності та дослідницької компетентності була предметом досліджень В. Андрєєва, А. Воробйова, М. Голованя, Б. Грудиніна, П. Запаско, О. Іващенко, І. Ільясова, Л. Квіткіної, Н. Кушнарєнко, Г. Луценка, О. Микитюка, Ф. Орєхова, В. Попова, В. Стрельської, І. Усачова, В. Шейко.

Питанням організації науково-дослідницької роботи як вагомої складової професійної підготовки майбутніх педагогів приділяли увагу такі науковці, як В. Загвязинський, З. Єсарєва, В. Сідєнко, В. Шевченко, Н. Яковлєва та ін.

Особливості підготовки майстрів виробничого навчання розглядалися в наукових працях Л. Комісарової, Г. Омельченко, Н. Самойленко, З. Туряниці. У дослідженнях Н. Брюханової, Т. Волкової, М. Гордїєнко, О. Дубасєнюк, О. Ковалєнко, О. Щєрбак розкриваються особливості нових підходів до підготовки майбутнього педагога та до підвищення результативності його професійної підготовки.

Численні дослідження вказують на значні складності у формуванні дослідницької компетентності здобувачів освіти: дослідницька робота має найчастіше стихійний, довільний, методологічно і методично необґрунтований характер. Більше того, фахівці відзначають неухильне зниження частки студентів, зацікавлених науково-дослідною роботою, що вказує на необхідність створення в закладах вищої освіти спеціального формувального середовища для забезпечення мотивації студентів до дослідницької діяльності.

Досвід показує, що в більшості професійних (професійно-технічних) закладів освіти, які займаються підготовкою майбутніх майстрів виробничого навчання, не створювалися спеціальні умови для ефективного формування дослідницької компетентності, педагогічний потенціал реалізації цієї задачі недостатньо досліджений і реалізований. Тому сьогодні важливим і своєчасним є питання формування дослідницької компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування дослідницької компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання та розкриття її сутності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на чималу кількість наукових праць з питань компетентнісного підходу та формування дослідницької компетентності, ця тема лишається актуальною, а самі терміни «компетентність» та «дослідницька компетентність» потребують уточнення і конкретизації.

Аналіз наукової літератури показує наявність безлічі підходів до визначення поняття «компетентність». Дж. Спектор характеризує цей термін як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній галузі, що охоплює вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [3].

В. Краєвський та А. Хуторський розглядають термін «компетентність» як поєднання відповідних знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду в певній галузі, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній.

І. Зимня називає компетентністю те актуальне, що формує особистісні якості студента, які засновані на знаннях, інтелектуально та особистісно зумовлених соціально-професійною характеристикою людини [4].

Переважає більшість вітчизняних дослідників (Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, М. Головань, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) вважає поняття «компетентність» більш широким, ніж сукупність знань, умінь і навичок. Вони розглядають «компетентність» як інтегрований результат освіти, набуту характеристику особистості й вважають, що її формування передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань,

умінь і навичок до формування й розвитку в здобувачів освіти здатності практично діяти, застосувавши досвід у проблемних умовах [5].

Отже, в педагогічній теорії немає однозначного визначення поняття «компетентність», а його сутність, як правило, трактується залежно від аспекту дослідження проблеми: кваліфікаційної характеристики, спрямованості професійної підготовки, виду діяльності тощо.

У нашому дослідженні дотримуємося визначення компетентності, що задеклароване в Законі України «Про освіту» (2017), а саме: *компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність* [6].

Формування компетентності є головним показником освіченості й професіоналізму майбутнього майстра виробничого навчання на сучасному етапі розвитку освіти України. У педагогічній літературі поняття «формування» частіше пов'язується з впливом на особистість різних факторів і умов (зовнішніх, внутрішніх, громадських і природних, організаційних і стихійних). Термін «формування» стосується, як правило, об'єктів, якісні зміни яких відбуваються під впливом будь-яких зовнішніх керуючих сил [7].

Спираючись на аналіз наукових праць, поняття «формування компетентності» ми розглядаємо як *активну освітню дію, яка надає цілеспрямованого характеру змісту освіти, що направлений на прискорення професійного становлення особистості, її готовність до професійної діяльності*. Формуватися компетентність може тільки в процесі діяльності. Ефективно організована професійна діяльність і якісна професійна підготовка майбутніх майстрів виробничого навчання сприяють формуванню в студентів загальних і професійних компетентностей, зокрема дослідницької.

Цілеспрямоване формування дослідницької компетентності студентів розвиває в них суб'єктність і потребу в безперервному пізнанні. Розкриттю особливостей цього феномену приділено значну увагу в сучасній психолого-педагогічній літературі. Її аналіз виявив, що і саме поняття «дослідницька компетентність» як педагогічне явище, і місце дослідницької компетентності в системі ключових компетентностей потребує подальшого ґрунтовного розгляду.

Так, із позицій *системного підходу* ця компетентність є складовою як професійної компетентності, так і загальної та професійної освіченості (В. Адольф, Б. Гершунський, Л. Голуб, В. Лаптев, Т. Смоліна та ін.).

З точки зору *знаннево-операційного підходу* (М. Данилов, А. Журавльов, Е. Зеєр, П. Ставський, Н. Тализіна, М. Чошанов, О. Шахматова, А. Щербаков та інші) дослідницька компетентність є сукупністю знань і вмінь, необхідних для дослідницької діяльності. В єдності вони дозволяють компетентній людині не тільки зрозуміти сутність проблеми, а й намітити методи її практичного вирішення. Можливість вибору того чи іншого методу буде залежати від мобільності знання і критичності мислення самого дослідника. Таким чином, із позиції знаннево-операційного підходу дослідницька компетентність включає: теоретичні знання про методи дослідження, способи систематичної обробки емпіричних даних, формулювання висновків і висвітлення результатів дослідження, а також уміння застосовувати ці знання в процесі конкретного дослідження. При цьому самі теоретичні знання є результатом пізнавальної діяльності людини з опанування певної галузі науки, методів і методик, що є специфічними для цієї галузі. Крім того, дослідницька компетентність показує мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації.

Із позиції *процесуально-технологічного підходу* А. Хуторський розуміє під дослідницькою компетентністю здатність людини володіти відповідною дослідницькою компетенцією, яку вчений характеризує як результат пізнавальної діяльності людини в певній науковій сфері; як методи та методики дослідження, якими вона повинна володіти для виконання дослідницької діяльності, а також як мотивацію, позицію дослідника разом із ціннісними орієнтирами.

Прихильники *функціонально-діяльнісного підходу* (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Маркова

та ін.) розглядають дослідницьку компетентність як сукупність особистісних якостей, необхідних для виконання дослідницької діяльності. До таких якостей вони відносять стійку направленість на вирішення поставленої проблеми дослідження, захоплення роботою, нонконформізм; критичність та самокритичність, постійну незадоволеність досягнутим результатом тощо.

Компетентнісний підхід розглядає дослідницьку компетентність як інтегративну характеристику особистості здобувача освіти, що проявляється в готовності та здатності самостійно оволодівати та отримувати системи нових знань унаслідок перенесення змістового контексту діяльності від функціонального до перетворювального (В. Болотов, І. Зимня, В. Лаптев, С. Осипова, В. Сластьонін, А. Тряпціна та ін.). Основою для такого переходу є відповідні знання, вміння, навички та способи діяльності.

О. Бережнова розглядає дослідницьку компетентність педагога як особливу функціональну систему психіки і пов'язану з нею цілісну сукупність якостей людини, що забезпечують їй можливість бути ефективним суб'єктом цієї діяльності [8].

М. Головань на основі трактування компетентності як інтегративного утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, дослідницьку компетентність розуміє як сукупність системи знань, умінь і навичок дослідницької діяльності, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій та мотивів самореалізації особистості [9].

О. Ушаков дає таке визначення дослідницької компетентності: «... інтегральна якість особистості, що виражається в готовності й здатності до самостійного пошуку розв'язання нових проблем і творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, способів діяльності і ціннісних установок». Ж. Шабанова трактує дослідницьку компетентність як інтегративну особистісну якість, що проявляється в усвідомленій готовності та здатності самостійно отримувати системи нових знань та опановувати їх у результаті перенесення змістового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на засвоєній сукупності знань, умінь, навичок та способів діяльності. Н. Сосницька, розглядаючи проблему формування компетентностей особистості в умовах наскрізної інтеграції в чотирьох напрямках (наука, технології, інженерія і математика – STEM-освіта), використовує термін «науково-дослідницька компетентність», яку трактує як здатність здобувачів освіти здійснювати проектну та дослідницьку діяльність, спрямовану на розв'язання практичних завдань [10].

Дослідницьку компетентність педагога можна охарактеризувати його адаптивністю до здійснення різних дій в дослідницькій діяльності: встановлювати міжособистісні, ділові професійні та соціальні зв'язки, розробляти і виконувати різні проекти у сфері своїх дослідницьких інтересів, безперервно і наполегливо працювати над своєю самоосвітою. І. Ніконорова розглядає дослідницьку компетентність у трьох аспектах: проблемно-практичному (як уміння розпізнавати і розуміти ситуацію, встановлювати цілі, завдання, визначати допустимі норми в дослідницькій діяльності); змістовому – бачити ситуацію в широкому культурному контексті; ціннісному – як осмислення виконуваної дослідницької діяльності на основі власних і загальнозначущих цінностей.

Дослідницька компетентність включає сукупність особистісних якостей самого дослідника. Такі якості педагога-дослідника можна поділити на загальні й індивідуальні. До перших, на нашу думку, належать: стійка спрямованість на розв'язання проблеми дослідження, цілеспрямованість і відповідальність, критичність і самокритичність, прагнення до досягнення нових результатів, свідоме обмеження в інших заняттях і справах, здатність до стійкої концентрації мислення на знаходженні власних шляхів розв'язання нестандартних теоретичних і експериментальних завдань, висока чутливість до явищ у галузі свого наукового інтересу. А такі якості, як стиль наукового мислення дослідника, різний рівень здібностей до вивчення предмета дослідження в конкретних елементарних і складніших умовах, особисте уявлення про предмет дослідження, моральна сила і фізичне здоров'я, характеризують особистісні якості дослідника. Особистість педагога-дослідника характеризують такі риси, як самостійність й ініціативність, здатність відмовитися від стереотипів, усвідомлення свого

власного творчого потенціалу, високий рівень самооцінки для генерації ідей.

Одним із питань, що постає перед педагогічною наукою, є визначення місця дослідницької компетентності в системі компетентностей, затверджених нормативними документами у сфері освіти. З одного боку, поняття «дослідницька компетентність» не міститься в нормативних документах у галузі освіти, але цей термін активно обговорюється науковцями, методистами та педагогами. Так, наприклад, серед запропонованих компетентностей з переліку проєкту TUNING, «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2016 р.) дослідницьку компетентність не виділяють як самостійну, втім є й такі, що за своїм значенням схожі на дослідницьку і в сукупності можуть її становити. Їх визначено як здатність: до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; до пошуку, опрацювання й аналізу інформації з різних джерел; до проведення досліджень на відповідному рівні; учитися й опановувати сучасні знання; бути критичним і самокритичним; генерувати нові ідеї (креативність); виявляти, ставити і розв'язувати проблеми.

Аналіз науково-методичної літератури виявив, що дослідницьку компетентність розглядають як одну з важливих професійних компетентностей, яку можна віднести і до базових компетентностей, і до предметних. Віднесення дослідницької компетентності до базових є певною мірою виправданим, адже її формування передбачає поєднання певного комплексу знань, умінь та навичок, які здобувачі освіти набувають як протягом засвоєння всього змісту освіти, так і у процесі вивчення різних навчальних дисциплін.

Також поділяємо позицію багатьох учених-педагогів (В. Болотов, І. Зимня, С. Осипова, О. Ушаков, А. Хуторський та ін.), згідно з якою дослідницьку компетентність варто відносити до ключових. Науковці вважають, що дослідницька компетентність формується на основі вродженої якості будь-якої людини (дослідницька поведінка), а також містить цілий комплекс елементів, що належать до складу різних ключових освітніх компетентностей. Наприклад, І. Зимня розглядає дослідницьку компетентність як своєрідний компонент компетенції, що належить до сфери діяльності людини [11]. Водночас А. Хуторський розглядає дослідницьку компетентність як частину пізнавальної компетентності [12], а А. Баранников дослідницькій компетентності відводить окреме місце з-поміж ключових компетентностей [13].

З урахуванням ієрархії компетентностей, що були визначені Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (2019) [14] (інтегральна компетентність – загальні компетентності – спеціальні (фахові) компетентності), ми вважаємо доцільним віднести дослідницьку компетентність до загальних, тобто таких, що безпосередньо не прив'язані до певної спеціалізації майбутніх майстрів виробничого навчання. Водночас наголошуємо, що дослідницька компетентність майбутніх майстрів виробничого навчання є складовою інтегральної (професійно-педагогічної) компетентності та складається із цілої низки спеціальних (фахових) компетентностей.

Спеціальні (фахові) компетентності є доволі своєрідними для кожної спеціалізації, оскільки саме вони характеризують профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника. Разом із тим загальні (в тому числі й дослідницька) є спільними й відносно універсальними для майбутніх майстрів виробничого навчання будь-якої спеціалізації.

Дослідницькій компетентності властиві якості, що були визначені міжнародним проєктом «Визначення та відбір ключових компетентностей», характерні всім загальним (ключовим, універсальним) компетентностям: поліфункціональність й універсальність (дозволяє розв'язувати найрізноманітніші проблеми в різних сферах повсякденного життя та професійної діяльності); надпредметність і міждисциплінарність (широта функціональності дослідницької компетентності в ряді наук і дисциплін); багатовимірність (виступає як віддзеркалення знань, когнітивних процесів та інтелектуальних спроможностей, емоцій, цінностей, особистісних якостей і творчих надбань); неалгоритмічність, варіативність, мобільність (дозволяє знайти рішення в нестандартних ситуаціях та мінливих обставинах, швидко адаптуватися до нових умов); належність до сфери розвитку особистості (вплив на розвиток загального та професійного інтелекту, логічного, креативного, рефлексивного мислення особистості, її самовизначення, самовиховання тощо) [15].

Отже, дослідницька компетентність характеризується тим, що:

- безпосередньо не прив'язана до певної сфери та може сприяти формуванню інших важливих здібностей;
- є підґрунтям для формування багатьох інших загальних, фахових і спеціальних компетентностей;
- потрібна як для опанування всіх наук, так і в повсякденному житті, незалежно від віку, статі, національності, соціального положення, фаху тощо.

Універсальний характер і незалежність дослідницької компетентності від спеціалізації сприяють подальшій успішній професійній і соціальній діяльності її здобувача в різних галузях та його особистісному розвитку, оскільки надають додаткові перспективи для працевлаштування.

Зроблений аналіз дозволяє визначити поняття «дослідницька компетентність майбутнього майстра виробничого навчання» як *цілісну інтегративну характеристику, яку становлять базові знання методів наукового пізнання, способів дослідницької діяльності, ціннісне ставлення до неї та усвідомлена здатність до перенесення дослідницького досвіду в професійну діяльність.*

Представлене вище визначення може слугувати основою вибору стратегії формування дослідницької компетентності майбутнього майстра виробничого навчання, дозволяє окреслити роль дослідницької компетентності в підвищенні ефективності професійної підготовки майбутнього майстра виробничого навчання, що полягає у сприянні мотивації та активізації продуктивного використання первинного досвіду дослідницької діяльності у професійній діяльності; опануванні методів наукового пізнання для забезпечення процесу ухвалення відповідальних рішень і розв'язання нестандартних завдань під час виконання професійних функцій; забезпеченні самореалізації майбутніх майстрів виробничого навчання, розкриття їхнього творчого потенціалу.

Висновки. Отже, нами було проаналізовано досвід вітчизняних та закордонних науковців щодо питання формування дослідницької компетентності, висвітлено власне бачення сутності дослідницької компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання. Вважаємо, що без сформованої дослідницької компетентності майбутній майстер виробничого навчання практично не зможе виконувати свою професійну діяльність відповідно до вимог сьогодення та не зможе допомогти здобувачам середньої професійної освіти опанувати свою професію повною мірою.

Ураховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності майстрів виробничого навчання, ми вважаємо перспективним формування дослідницької компетентності під час вивчення не тільки фахових дисциплін, а й у процесі природничо-наукової підготовки. Це дасть змогу залучати майбутніх майстрів виробничого навчання до систематичної дослідницької роботи, що дозволяє озброїти знаннями і вміннями професійно проводити дослідження та впроваджувати їх результати в освітню та професійну діяльність.

Подальше дослідження буде спрямоване на визначення педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання, а також на встановлення критеріїв і рівнів її сформованості.

Список використаної літератури

1. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel., Petersen P. Jena-Plan. I–III, Weimar, 1930. 34 p.
2. Белікова Ю. А. Професійний саморозвиток майбутнього майстра виробничого навчання: стан забезпечення, структура, стратегія і технології. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. 2014. №11 (24). С. 9–18.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 396 с.
4. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.
5. Пташенчук О. Набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології як вимога часу. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 4. С. 135–144.

6. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.02.2021).
7. Фролова М. Педагогічне забезпечення процесу формування дослідницьких компетентностей студентів в системі вищої економічної освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. Т. 3. С. 206–216.
8. Бережнова Е. В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей. *Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов*. Москва, 2007. 327 с.
9. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: зб. наук. праць*. Кривий Ріг, 2012. Вип. VII. С. 55–62.
10. Грудинін Б. О. Дослідницька компетентність учнів старших класів у процесі навчання фізики: теорія і практика: монографія. Харків, 2017. 421 с.
11. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск–Москва, 2001. 123 с.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва, 2002. С. 135–157.
13. Баранников А. В. Содержание общего образования: Компетентностный подход. Москва, 2002. 51 с.
14. Стандарти вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>; веб-сайт. (дата звернення: 20.02.2021).
15. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ, 2004. С. 16–24.

BUILDING RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE VOCATIONAL TRAINING INSTRUCTORS ACCORDING TO THE PRESENT-DAY NEEDS

Havrylov Ivan

Postgraduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *In today's world of globalization and informatization, it is difficult to be creative and competitive if you have only reproductive teaching methods. Compulsory acquisition of necessary knowledge and skills while studying in higher education studies does not guarantee success in further professional activities. Information is updated and changed so quickly that during training it is impossible to equip a future specialist with all knowledge and skills which he or she will need in the future work. In addition, today's realities require not only the use of ready-made knowledge, but also the constant processing of new information and its transformation into professional activity.*

At the present stage of education modernization there are also new requirements for the training of future vocational training instructors who are able to organize and conduct the educational process in accordance with the requirements of today. Trends in the development of modern society and the state of education necessitate the constant search for new approaches, principles, forms and technologies of pedagogical activity. Therefore, special attention should be paid to the problem of building research competence of the future vocational training instructor.

Purpose. *The purpose of the study is to substantiate the need for the building research competence of future vocational training instructor and to reveal its essence.*

Results. *Based on the analysis of existing research on the building research competence, laws of Ukraine and regulations, the concepts of «competence» and «research competence» were clarified; their own vision of the essence of research competence of future vocational training instructor was highlighted. It was determined that the topic of the study is relevant, but insufficiently studied by modern Ukrainian researchers in the context of building research competence of the future vocational training instructor in vocational (technical) education.*

Originality. *The necessity of building research competence of future vocational training instructor in vocational education institutions was substantiated and its essence was revealed. The role and place of research competence in the system of key competencies of future vocational training instructors are determined.*

Conclusion. *As a result of the analysis it was found that without the formed research competence, the future vocational training instructors will be practically unable to carry out his professional activities according to the present-day needs and will not be able to help students of*

secondary vocational education to fully master their profession. Taking into account the specifics of the future professional activity of vocational training instructors, we consider it promising to build research competence in the study not only professional disciplines, but also in the process of natural science training. This will allow to invite future vocational training instructors to systematic research work, which will allow them to equip with knowledge and skills for the professional conduct of research and the implementation of their results in educational and professional activities.

Key words: *competence, building competence, research competence, research competence of vocational training instructor, vocational education.*

References

1. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel., Petersen P. Jena-Plan. I–III, Weimar, 1930-34 p.
2. Belikova Yu. (2014). *Profesijnij samorozvytok majbutn'oho majstra vyrobnychoho navchannia: stan zabezpechennia, struktura, stratehiia i tekhnolohii* [Professional self-development of the future master of industrial training: state of support, structure, strategy and technologies]. *Collection of scientific papers «Bulletin of postgraduate education»*, (11), 9-18. [in Ukrainian].
3. Raven Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyvavlenie, razvitie i realizaciya* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow. [in Russian].
4. Zimnyaya I. A. (2005). *Obshhaya kultura i socialno-professionalnaya kompetentnost cheloveka* [General culture and social and professional competence of a person]. *Vyshee obrazovanie segodnya*, (11), 14-20. [in Russian].
5. Ptashenchuk O. O. (2017). *Nabuttia doslidnytskoi kompetentnosti majbutnimy vchyteliamy biologii iak vymoha chasu* [Acquisition of research competence by future biology teachers as a requirement of time]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, (4), 135-144. [in Ukrainian].
6. *Pro osvitu* (Zakon Ukrainy). № 2145-VIII. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
7. Frolova M. (2012). *Pedahohichne zabezpechennia protsesu formuvannia doslidnyts'kykh kompetentnostej studentiv v systemi vyschoi ekonomichnoi osvity* [Pedagogical support of the process of formation of research competencies of students in the system of higher economic education. Higher education in Ukraine]. *Vyscha osvita Ukrainy. Tematychnyj vypusk «Pedahohika vyschoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii»*. (3), 206-216. [in Ukrainian].
8. Berezhnova E. V. (2007). *Professionalnaya kompetentnost kak kriterij kachestva podgotovki budushhix uchitelej* [Professional competence as a criterion for the quality of training future teachers]. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*. Moscow. [in Russian].
9. Holovan M. S. (2012). *Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist»* [The essence and content of the concept of «research competence»]. *Teoriya i metodyka navchannya fundamentalnykh dystsyplyn u vyshchii shkoli: zbirnyk naukovykh prats*, (7), 55-62. [in Ukrainian].
10. Hrudynin B. (2017). *Doslidnytska kompetentnist uchniv starshykh klasiv u protsesi navchannia fizyky: teoriia i praktyka* [Research competence of high school students in the process of teaching physics: theory and practice]. Kharkiv. [in Ukrainian].
11. Zimnyaya I. A. (2001). *Issledovatelskaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatelnosti* [Research work as a specific type of human activity]. Izhevsk – Moscow. [in Russian].
12. Khutorskoj A. V. (2002). *Klyuchevye kompetenczii kak komponent lichnostnoorientirovannoj paradigmy obrazovaniya*. [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. *Uchenik v obshheobrazovatelnoj shkole*. Moscow. [in Russian].
13. Barannikov A. V. (2002). *Soderzhanie obshhego obrazovaniya: Kompetentnostnyj podkhod* [Content of general education: Competence approach]. Moscow. [in Russian].
14. *Standarty vyschoi osvity Ukrainy*. (2019-2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
15. Pometun O. I. (2004). *Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnistnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain* [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyj pidkhid u suchasni osviti: svitovyj dosvid ta ukraïnski perspektyvy*. Kyiv. [in Ukrainian].

Отримано редакцією 23.03.2021 р.

УДК: 371.3:004.85

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-239-249

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Заїка Артем Олексійович

аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: zaikaartem44@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9354-9120

Проблема впровадження цифрових технологій в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти набула особливої актуальності в умовах дистанційного навчання. У дослідженні представлено сучасний стан вивчення означеної проблеми та шляхи розв'язання головних завдань, пов'язаних із модернізацією освітнього процесу. На основі аналізу закордонних та вітчизняних досліджень виявлено шляхи розв'язання проблем упровадження цифрових технологій в освітній процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Одним із завдань, що потребує розв'язання, є підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників. Його розв'язання дасть можливість використовувати в професійній діяльності всі доступні інновації у сфері цифрових технологій.

***Ключові слова:** дистанційне навчання, освітній процес, професійна освіта, цифрова компетентність, цифрова освіта, цифрові технології.*

Постановка проблеми. Головним завданням розвитку професійної освіти України є її модернізація, в рамках якої професійна підготовка реалізує зміст нової якості, що полягає у формуванні особистості, адаптованої до запитів суспільства, ринку праці та цифрової економіки. Ці завдання можливо розв'язати шляхом упровадження цифрових технологій в освітній процес.

Використання цифрових технологій в освіті стало особливо актуальним у період пандемії COVID-19, коли заклади освіти багатьох країн світу вимушено перейшли на дистанційне навчання. Таке складне становище прискорило процес упровадження цифрових технологій в освітній процес, дозволило протестувати їх нові можливості та оцінити переваги. Проте загальний перехід на цифрове навчання виявився важким завданням не лише для системи освіти України, а й для багатьох розвинених країн. Існують складнощі, що виявляються у відсутності необхідного цифрового обладнання у закладах освіти, недостатній розробленості електронних курсів, відсутності мотивації у здобувачів освіти до дистанційного навчання та недостатньому рівні цифрової компетентності педагогічних працівників.

У Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року визначено, що модернізація освітнього простору системи професійної (професійно-технічної) освіти відбувається недостатньо швидкими темпами та недостатньо враховує динамічний розвиток освітніх цифрових технологій. Спостерігається повільне впровадження сучасних цифрових технологій, що особливо негативно впливає на освітній процес в умовах дистанційного навчання та не відповідає головним цілям професійної (професійно-технічної) освіти – вона повинна поєднувати максимальну гнучкість відносно запитів суспільства, швидко реагувати на зміни в соціальному та економічному середовищі та на запити ринку праці в нашій країні та за її межами [18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зацікавленість вітчизняних та закордонних дослідників вивченням проблеми застосування цифрових технологій в освіті в умовах дистанційного навчання особливо посилилася на фоні пандемії COVID-19.

Закордонними науковцями активно вивчаються всі напрями впливу цифрових технологій на якісні результати навчання. Особлива увага приділяється дослідженню впливу окремих цифрових технологій на якісні показники успішності.

У роботі С. Хігінса і співавторів [3] досліджується вплив цифрових технологій на академічну успішність. Дослідження вказує на позитивні результати впровадження цифрових

технологій, але ефективність значною мірою залежить від типу закладу освіти й підготовленості педагогічного працівника.

В іншому дослідженні закордонних учених зазначено, що використання на заняттях цифрових технологій має в цілому позитивний вплив на успішність здобувачів освіти, проте автори також дійшли висновку, що використання цифрових технологій має незначний вплив при вивченні деяких дисциплін [8].

Дослідження впливу цифрових технологій на освітній процес в умовах дистанційної освіти згідно з даними компанії Microsoft вказують, що використання імерсивних і 3D-технологій сприяє підвищенню рівня засвоєння знань серед здобувачів освіти на 22 % та на 35 % підвищується їх мотивація до виконання завдань [11].

Останні декілька років і в Україні науковці активно займаються дослідженням проблеми використання можливостей цифрових технологій в освіті. Вивчається проблема їх упровадження в освітній процес та процес формування цифрової компетентності педагогічного працівника. У своєму дослідженні науковці Н. Морзе, В. Вембер, М. Гладун відобразили сучасний стан розуміння педагогами та здобувачами освіти ролі цифрових технологій в освітньому процесі та рівень застосовування новітніх педагогічних технологій та цифрових інструментів в освітньому процесі [14].

Проблеми, пов'язані з використанням цифрового освітнього середовища та дистанційного навчання, розкриваються у дослідженні В. Саєнко, О. Спіріна, Х. Толчієва, М. Шишкіна, де науковці пропонують підвищити рівень застосування цифрових технологій в освітньому процесі через модернізацію системи освіти, зокрема через підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників та здобувачів освіти й формування цифрового освітнього середовища закладу освіти, наповнення його якісним контентом [10].

У 2019 ООН було прийнято концептуальний документ про вплив процесів цифровізації на всі сфери людського життя – доповідь робочої групи «The age of digital interdependence», у якому зазначається, що цифрові технології сприяють досягненню цілей сталого розвитку і усувають ризики соціально-негативних процесів [6].

У цьому ж році ЮНЕСКО приймає документ «Структура ІКТ-компетентності вчителів» [9], а вітчизняні науковці розробляють проєкт «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» [13]. Ці документи дозволяють визначити рівень цифрової компетентності педагогічного працівника, виявити недостатньо розвинені напрями застосування цифрових технологій та розробити ефективний план підвищення рівня цифрової компетентності.

Проте проблема використання цифрових технологій в освітньому процесі закладу професійної (професійно-технічної) освіти та його перехід в цифровий формат залишилася поза увагою багатьох науковців, є сьогодні актуальною та потребує дослідження в контексті впровадження цифрових технологій в умовах дистанційного навчання.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз особливостей упровадження цифрових технологій в освітній процес закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під поняттям «цифрові технології» розуміють широкий спектр цифрових інструментів, послуг і додатків із використанням різних типів апаратного і програмного забезпечення для створення, зберігання, обробки, передавання й відображення інформації [12]. У цілому цифрові технології охоплюють використання персональних комп'ютерів, цифрової комунікації, цифрового контенту, різних гаджетів, роботизованої техніки та ін.

Цифрові технології в освіті пройшли кілька етапів свого розвитку. На першому етапі (1997–2006 рр.) інтенсивно використовувалися мережеві комп'ютери для загального навчання, на другому (2007–2016 рр.) поширення набуло онлайн-навчання [6]. Третій етап розвитку цифрових технологій в освіті почався з глобальним переходом освітнього процесу в дистанційний формат.

Ще у 2016 році широко використовувалися цифрові матеріали для організації

освітнього процесу, зокрема відеолекції, презентації PowerPoint та електронні тести. Меншою мірою використовувалися електронні підручники, онлайн завдання і віртуальні інтерактивні дошки.

Сьогодні головними освітніми інноваціями цифрового навчання є змішане навчання з використанням мобільних додатків, що забезпечує доступ здобувачів освіти до освітнього контенту з будь-якого мобільного пристрою, дає можливість узгоджувати заняття з індивідуальним темпом навчання. Воно може здійснюватися в індивідуальному режимі, що відповідає рівню знань або інтересам здобувача освіти, використовувати формат курсів, містити різноманітні імерсивні стратегії навчання (наприклад, гейміфікацію, віртуальну або доповнену реальність), інтерактивне навчання. Цифрові технології використовуються для підвищення мотивації здобувача освіти та підвищення ефективності освітнього процесу.

Технології доповненої й віртуальної реальності є частиною більш широкого поняття «імерсивні технології», включають технології, які розширюють реальність, накладаючи цифрові зображення на середовище користувача, або створюють нову реальність, повністю ізолюючи користувача від решти світу і занурюючи його в цифрове середовище [4].

Крім того, новими цифровими технологіями у галузі освіти є інтернет речей (IoT), блокчейн (Blockchain), кібербезпека (Cybersecurity), великі дані (BigData), штучний інтелект і машинне навчання (AI and machine learning), чат-боти (Chatbots) [1].

Усі ці цифрові технології більшою чи меншою мірою розвивалися і знаходили своє застосування в освітньому процесі до недавнього часу. Однак у період пандемії COVID-19, яка призвела до тимчасового закриття закладів освіти та переходу на дистанційне навчання здобувачів освіти, застосування цифрових технологій виявилось необхідною умовою ефективного функціонування сучасної системи освіти.

Дистанційна освіта – це сукупність засобів, коли здобувачі освіти перебувають на відстані від навчальних матеріалів та можуть навчатися з будь-якого місця без безпосереднього контакту з педагогом. Дистанційна освіта постійно розширює свої можливості шляхом створення освітніх онлайн-платформ, онлайн-інститутів, майданчиків, асоціацій. При дистанційному навчанні використовуються як цифрові технології, так і сучасні педагогічні технології, які забезпечують активну взаємодію здобувачів освіти і педагогів, які провадять дистанційне навчання. Воно може бути організоване в реальному часі онлайн – синхронно, а також асинхронно – коли засоби комунікацій дозволяють передавати й отримувати інформацію в зручний для всіх учасників освітнього процесу час [15].

Дистанційна освіта в Україні сьогодні є недостатньо ефективною формою навчання, оскільки існує цілий ряд проблем, які потребують розв'язання [17]:

- необхідною умовою застосування дистанційної освіти є опанування педагогом навичок роботи з різним програмним забезпеченням на комп'ютері та сучасними інтерактивними онлайн-сервісами;

- педагог, який провадить дистанційне навчання, повинен бути не тільки фахівцем у своїй предметній галузі, але й оволодіти методикою розроблення та використання матеріалів для дистанційної освіти;

- розглядаючи дистанційну освіту як найбільш ефективну форму навчання в умовах пандемії, слід передбачити, що педагоги повинні не тільки підвищувати власну цифрову компетентність, але і поєднувати її з педагогічною практикою;

- при організації дистанційної освіти необхідно розробити методичні рекомендації для педагогів, змістом яких повинні бути актуальні аспекти методики і технології викладання відповідної навчальної дисципліни засобами онлайн-освіти.

Для ефективного функціонування педагога в цифровому середовищі закладу освіти вітчизняні науковці розробили документ «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника», де передбачається, що сучасні педагоги повинні володіти великим набором умінь і навичок у сфері застосування цифрових технологій.

Цифрова компетентність педагогічного працівника розглядається як здатність

орієнтуватися в цифровому просторі, вміти отримувати інформацію та створювати цифровий контент відповідно до професійних потреб і вимог освітнього процесу, а рівень цифрової компетентності – це рівень ретрансляції набутих знань і накопиченого досвіду використання цифрових технологій в освітньому процесі. До найважливіших умінь і навичок застосування цифрових технологій в освітньому процесі можна віднести такі [13]:

- уміння застосовувати в освітньому процесі педагогічні технології, що відповідають інституційній та (або) національній політиці, міжнародним документам і соціальним пріоритетам;

- уміння інтегрувати цифрові технології в програму вивчення конкретного курсу, в процес навчання і систему оцінювання, створювати сприятливе для освітнього процесу середовище, в якому здобувачі освіти можуть успішно освоювати матеріал навчальної програми з використанням цифрових технологій;

- уміння поєднувати різні цифрові інструменти та ресурси з метою створення інтегрованого цифрового навчального середовища;

- уміння застосовувати цифрові технології для взаємодії з професійним співтовариством з метою особистого професійного розвитку.

Важливо розвивати цифрову компетентність педагогічного працівника на початкових етапах формування професійної компетентності. Найдієвішим способом такої інтеграції є міждисциплінарна інтеграція, реалізована за умови ресурсного забезпечення цифровізації освіти та підготовки педагогічних працівників до впровадження цифрової освіти.

Для того, щоб успішно застосовувати цифрові технології в закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дистанційного навчання, необхідно розв'язати такі завдання [18]:

- створити або зміцнити достатньою мірою матеріально-технічну базу;
- створити спеціальне цифрове освітнє середовище закладу освіти, що дасть можливість забезпечувати освітній процес навчально-методичними матеріалами в цифровому форматі;
- здійснювати підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо розвитку цифрової компетентності.

Розв'язання першого завдання в закладі професійної (професійно-технічної) освіти може здійснюватися двома способами: з власних коштів закладу освіти або за допомогою отриманих грантів на певні напрями діяльності.

Грант – це цільова фінансова дотація, яка надається закладу освіти на проведення наукових досліджень чи оновлення матеріально-технічної бази для створення якісних умов отримання освіти. Грант є одним з головних засобів фінансування закладів освіти в більшості країн світу [16].

Друге завдання можливо розв'язати з допомогою впровадження віртуального навчального середовища MOODLE або хмарних технологій Google for Education в освітній процес закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

Широкого застосування в закладах професійної (професійно-технічної) освіти України набула система Google for Education – це пакет хмарних сервісів Google, розрахований на використання здобувачами освіти і педагогами, що включає в себе пошту Gmail, календар Google, систему організації навчання Classroom, Google диск, Google документи, систему відеоспілкування Google Hangouts та додаткові сервіси Google.

Розглянемо докладніше сервіси Google for Education і можливості їх використання в освітньому процесі закладу професійної (професійно-технічної) освіти [1]:

Classroom – організація освітнього процесу (педагог створює завдання і прикріплює файли, здобувач освіти опрацьовує їх, виконує завдання, прикріплює матеріали або редагує файли і здає їх на перевірку, у свою чергу, педагог оцінює виконану роботу і виставляє оцінку, про що здобувач освіти отримує повідомлення). Навчальний курс, створений у Classroom, інтегрується з Google документами, Google диском і Gmail, і за допомогою цих сервісів педагоги можуть створювати завдання в хмарному середовищі, а також прикріплювати до них

вже існуючі матеріали – документи, презентації, тести, посилання та зображення. Усі дії можна виконувати за допомогою персонального комп'ютера або мобільного пристрою зі встановленим відповідним додатком.

Google диск – зберігання файлів засобами хмарних технологій із загальним чи обмеженим доступом.

Google документи – виконання групової роботи над письмовими завданнями та іншими проєктами, створення спільних презентацій, проведення опитування чи анкетування здобувачів освіти.

Gmail – організація асинхронної комунікації засобами електронної пошти між учасниками освітнього процесу.

Google календар – створення та синхронізація подій між учасниками освітнього процесу.

Google Hangouts – організація синхронної комунікації між учасниками освітнього процесу.

Використання Google for Education дозволяє здобувачам освіти самостійно вивчати теоретичний матеріал за допомогою перегляду різноманітних документів. Розміщена для вивчення інформація супроводжується завданнями різного типу, націленими на більш глибоке її розуміння. Це допомагає педагогу виявити складні для розуміння питання для додаткового опрацювання безпосередньо на практичному занятті.

Більш широкими функціями організації освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти є віртуальне навчальне середовище Moodle. Про це свідчать результати отримання знань через дистанційне навчання у закладах освіти, де було впроваджено віртуальне навчальне середовище Moodle. Окреслимо унікальні можливості цієї системи [5].

По-перше, система Moodle надійна і проста у використанні. Доступ до неї здійснюється через інтернет, тому здобувачі освіти не прив'язані до конкретного часу і місця, а можуть працювати у зручний для них час з будь-якого місця (міста).

По-друге, структура розміщення матеріалу вибудована в цій системі так, що завдання задають певну послідовність засвоєння курсу. Є обмеження в часі для деяких завдань, і це встановлює для здобувачів освіти вибір певного темпу роботи з самостійного вивчення матеріалу.

По-третє, виконана здобувачами освіти робота в цифровому форматі може зберігатися в системі Moodle тривалий час.

По-четверте, система насичена різноманітним матеріалом від глосарію і Вікіпедії до відеороликів з читання лекцій на YouTube. Кожен інструмент представлений своєю піктограмою, є теги або посилання.

По-п'яте, система Moodle, хоча і передбачає самостійне вивчення тем курсу, орієнтована на спільну діяльність педагога і здобувача освіти. Про це свідчать діючі інструменти: лекції, практикуми, семінари, форуми, блоги, вікі, конференції у відеокімнаті Jitsi Meet. Наприклад, у форумі розсилки здійснюються автоматично, обговорюються і оцінюються повідомлення, вирішується певна проблема як з педагогом особисто, так і між здобувачами освіти чи окремими групами.

По-шосте, в цій системі можна працювати як асинхронно, коли кожен здобувач освіти вивчає матеріал у власному темпі, так і синхронно – в режимі реального часу, організовуючи онлайн-лекції та семінари.

По-сьоме, система дозволяє створювати і зберігати в портфоліо кожного здобувача освіти всі виконані ним завдання, отримані оцінки та коментарі від педагога, повідомлення у форумі.

Система Moodle представлена таким чином, що користувачі об'єднуються в три групи (ролі): здобувачі освіти, педагоги та адміністрація. У системі організовано управління всіма етапами освітнього процесу, відображається активність і відвідуваність певного курсу здобувачами освіти, скільки часу відведено на вивчення тієї чи іншої теми, а оцінки (бали) за виконані завдання виставляються автоматично.

На платформі Moodle для кожної дисципліни створюється окремий курс, який містить

такі елементи:

Методичний розділ – містить інформацію про особливості організації освітнього процесу для курсу. У даній директорії систематично викладають актуальні оголошення, здобувачі освіти можуть ознайомитися з основними навчально-методичними матеріалами, такими як робоча навчальна програма, плани практичних і лекційних занять, методичні вказівки до практичних занять і лекцій; посиланнями на основну навчальну літературу, наявну в електронних базах даних, доступних здобувачам освіти.

Курс лекцій – розділ, що включає текстові файли, подкасти чи презентації лекцій. Лекції доступні здобувачам освіти протягом усього періоду навчання. Здобувачі освіти мають можливість завантажити презентацію лекції чи прослухати її в будь-який зручний час. Після ознайомлення з лекційним матеріалом необхідно пройти тестовий контроль, що включає основні питання з тематики лекції. Також у цьому розділі представлено графік освітнього процесу і посилання на відвідування щотижневих онлайн-консультацій із питань лекційного матеріалу.

Навчальний розділ – містить усі теми практичних занять, що містять матеріали для самостійного вивчення дисципліни. У кожній темі практичного заняття матеріал може бути представлений у формі текстового файлу, презентації, задачі-кейсу тощо. Так само в даному розділі доцільно створити курс, у якому розмістити детальний опис методики проведення практичних занять із фрагментами відеозапису, що наочно демонструє методику виконання практичного завдання.

Контрольний розділ – містить матеріали для поточної й проміжної атестацій: екзаменаційні питання, перелік практичних навичок, ситуативні задачі-кейси, завдання для відточування практичних навичок. У цьому розділі проводиться підсумкове рейтингове тестування з дисципліни, розміщуються електронні тести для проведення проміжної атестації з дисципліни.

На основі аналізу використання Google for Education та віртуального навчального середовища Moodle можна зробити висновок, що створення цифрового освітнього середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти та наповнення його якісним цифровим навчальним матеріалом – процес тривалий і вимагає від педагогічного працівника певної підготовки.

Тому третє завдання є одним з найскладніших і його необхідно розв'язувати в довгостроковій перспективі. Для цього необхідно не тільки навчити педагогічних працівників методиці створення навчального контенту, а й підвищити загальний рівень цифрової компетентності.

У документі «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» [13] розглядається професійний розвиток педагога як безперервний процес навчання протягом усього життя, тому застосування ними цифрових технологій визнається невід'ємною частиною підвищення професійної компетентності педагогічного працівника.

Структуру цифрової компетентності педагогічного працівника вітчизняними науковцями описано за п'яти напрямками, і кожен з них потребує розвитку (рис. 1.).

Розвиток цифрової компетентності за всіма напрямками дасть можливість використовувати в професійній діяльності всі доступні інновації у сфері цифрових технологій. Відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО до них можна віднести [9]:

Відкриті освітні ресурси – це будь-які освітні ресурси (включаючи навчальні плани і програми, матеріали курсів, навчальні посібники, відеоматеріали, мультимедійні додатки, подкасти та інші матеріали, розроблені спеціально для навчання), представлені у відкритому доступі, вони можуть бути використані без сплати будь-яких ліцензійних зборів і комісій.

Соціальні мережі – це вебсайти або додатки, які дозволяють користувачам, об'єднаним спільною справою або інтересами, інтерактивно взаємодіяти один з одним. У профілях соціальних мереж користувачі зазвичай публікують інформацію про себе. Такі соціальні мережі, як Facebook, Twitter, Instagram і LinkedIn, є наочними прикладами додатків, що забезпечують здобувачам освіти і педагогічним працівникам можливість ділитися інформацією як у рамках закладу освіти, так і з користувачами з інших країн.

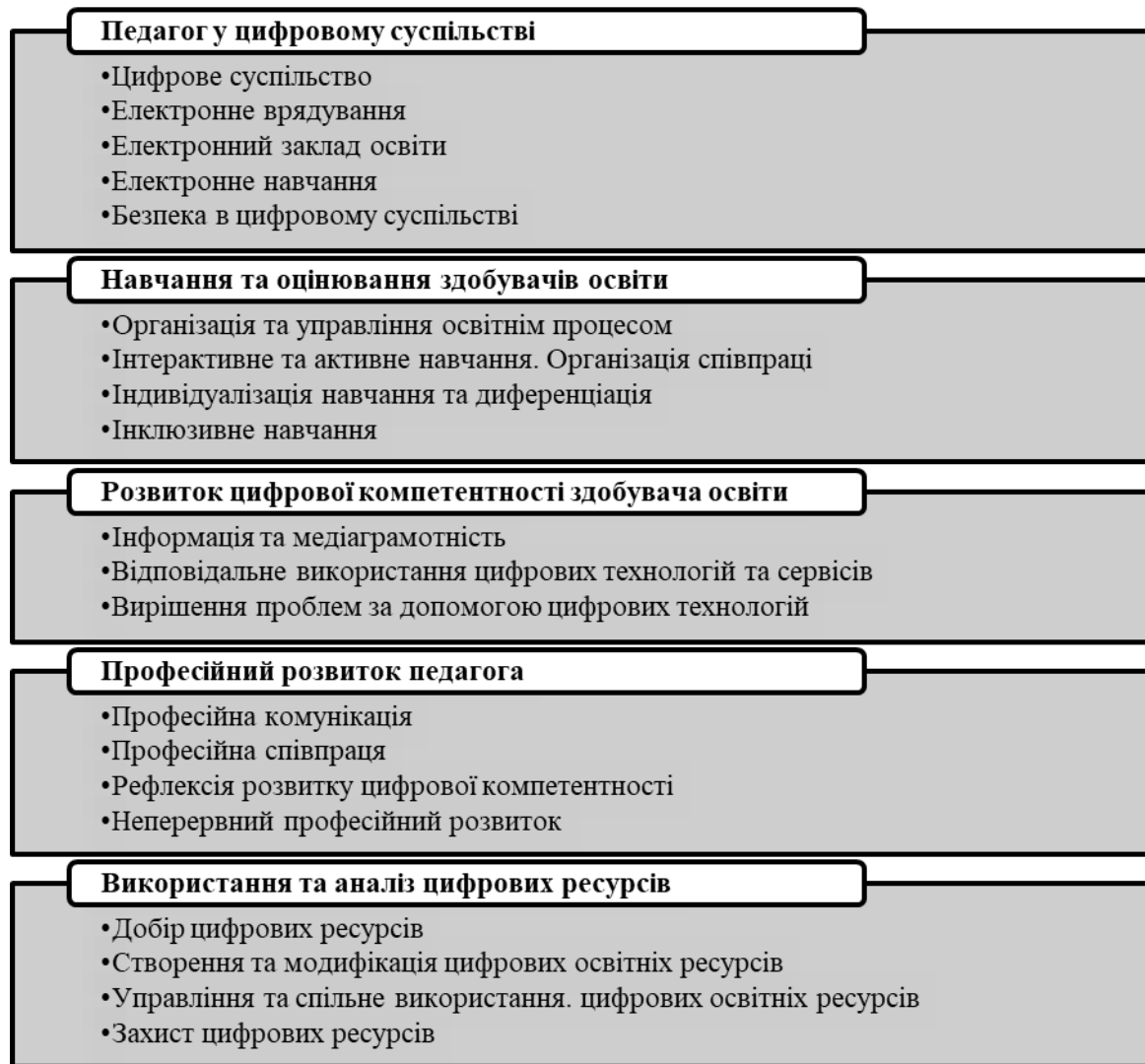


Рис.1. Структура цифрової компетентності педагогічного працівника.

Соціальні мережі також можна використовувати для розвитку освітньої комунікації, організації інтерактивного навчання і зміцнення спільнот здобувачів освіти і педагогів. Однак при цьому педагогам необхідні навички, які дозволять їм ефективно розв'язувати такі проблеми, як негативний вплив надмірного захоплення соціальними мережами на психічне і фізичне здоров'я, цькування в мережі, навмисне і ненавмисне сприяння поширенню насильства, расизму, а також дискримінаційних висловлювань.

Інтернет речей – це мережа обчислювальних пристроїв, убудованих у предмети щоденного вжитку, що дозволяє їм обмінюватися даними. Інтернет речей чинить великий вплив на безліч аспектів повсякденного життя. Можливості для застосування інтернету речей у сфері освіти в майбутньому практично безмежні, і такі зміни матимуть значні наслідки.

Штучний інтелект – чіткого визначення не існує, тому воно застосовується у випадку, коли машини, зокрема, комп'ютери, імітують мислення або поведінку, яке зазвичай асоціюється з людським інтелектом, наприклад, навчання, мова і розв'язання певних завдань. До таких процесів належить навчання (отримання інформації і правила її використання), логічне мислення (використання правил для формулювання висновків), виявлення та виправлення власних помилок. Штучний інтелект застосовується в експертних системах, системах розпізнавання мови і обробки природної мови, технології машинного зору і отримання зображень. Останні досягнення в цій галузі стали можливі завдяки розвитку алгоритмів «машинного навчання» і «глибокого навчання» у поєднанні з практично

безмежними обчислювальними потужностями і доступом до великих даних (BigData).

Сьогодні штучний інтелект застосовується в освітньому процесі у вигляді індивідуалізованого контенту за допомогою програм і додатків для адаптивного навчання, діагностичних інструментів відстеження та моніторингу, автоматизованих систем оцінювання. Ця технологія ще довго буде надавати все нові можливості для освіти, а також пропонувати все більш гнучкі системи безперервного навчання протягом усього життя. Проте чим більшого поширення штучний інтелект набуває у сфері освіти, тим більше виникає сумнівів, пов'язаних із питаннями етики, безпеки даних і дотримання прав людини.

Віртуальна реальність (VR) – створене за допомогою комп'ютерної симуляції середовище, з яким можна взаємодіяти. Користувач занурюється в штучно створене середовище, де може використовувати створені об'єкти і здійснювати з ними різні дії.

Доповнена реальність (DR) – це середовище, яке доповнює реальний фізичний світ віртуальними об'єктами, створеними на комп'ютері, в режимі реального часу. Таким чином, доповнена реальність додає окремі штучні елементи в сприйняття реального світу, а віртуальна реальність створює новий штучний світ.

VR-технології створюють додаткові можливості для емпіричного навчання за допомогою моделювання реального середовища. Перевага включення технологій віртуальної і доповненої реальності в освітній процес полягає в тому, що здобувачі освіти виявляються в умовах, наближених до реальних. Це покращує засвоєння навчального матеріалу і підвищує здатність до запам'ятовування.

Великі дані – це набір інформації настільки великих розмірів, що традиційні способи її оброблення не можуть бути застосовані до них. Соціальна інженерія, мережеві пристрої, комерційні інтернет-транзакції, мобільні обчислення, датчики і сканери навколишнього середовища – все це генерує мільярди взаємодій на секунду, і багато з цих даних зберігаються для подальшого аналізу або аналізуються в потоці інформації в реальному часі. Великі дані відкривають масу нових можливостей, але при цьому викликають і певні складнощі для суспільства і для тих установ, які планують їх використовувати. Залишається відкритим питання про те, які заходи необхідно вжити, щоб ці дані використовувалися на благо суспільства на основі розвитку нових компетенцій і етичних принципів, за умови, що комерційні послуги будуть співіснувати поряд з відкритими даними і сервісами.

Програмування дозволяє створювати програмне забезпечення, програми та вебсайти. Код становить набір інструкцій, зрозумілих комп'ютеру. Користувач пише код для комп'ютера, а комп'ютер, в свою чергу, завдяки коду управляє об'єктами у повсякденному житті. Цифровий код лежить в основі роботи практично всіх пристроїв, що працюють від струму. Комп'ютери працюють на двійковому коді – саме на нього мови програмування дозволяють перевести необхідні інструкції. Комп'ютерна програма – це послідовність таких інструкцій, які комп'ютер здатний інтерпретувати і виконати, що дозволяє ефективно автоматизувати процеси. Усі комп'ютерні програми по суті представляють собою алгоритми, які визначають спосіб виконання того чи іншого завдання. В основі інформатики лежить алгоритмічне мислення – так зване обчислювальне мислення, навчання якому в закладах освіти значно розширюється останнім часом. Навчання програмування орієнтоване на формування навичок, необхідних для розроблення комп'ютерних програм та розуміння принципів їх роботи.

Захист персональних даних. Цифрові технології в будь-якому їх прояві можуть вести відстеження персональних даних, що створює значні загрози для конфіденційності та безпеки. Це зумовлює необхідність навчання педагогів принципів захисту даних і формування у них навичок ефективного контролю персональної інформації. Крім усього іншого, деякі інновації у сфері цифрових технологій викликають побоювання, пов'язані з дотриманням прав людини. Використання комп'ютерів при модерації контенту в інтернеті без участі людини або контрольованої людиною структури може негативно позначитися на реалізації права людини на передавання, пошук та отримання інформації, а також на її достовірність та прозорість.

У результаті отриманих знань педагогічні працівники повинні розуміти, які цифрові

технології можуть використовуватися для створення цифрового контенту, які – для комунікації, якими – підтримувати співпрацю, які – використовувати для творчих завдань та усвідомлювати їх функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання; розумітися на загальних принципах, механізмах та алгоритмах, що лежать в основі створення та функціонування цифрових сервісів освітнього середовища, які постійно розвиваються, а також знати основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж.

Висновки. У сучасному суспільстві, де цифрові технології проникають в усі сфери діяльності, необхідно вміти правильно і ефективно їх використовувати, а тому ці вміння мають набуватися на всіх етапах отримання освіти.

Застосування новітніх цифрових технологій кардинально змінили сучасне освітнє середовище. Особливого значення воно набуло в умовах дистанційного навчання і стало невід'ємним елементом освітнього процесу.

Заклади професійної (професійно-технічної) освіти особливо потребують якісних змін. Оновлення матеріально-технічної бази, створення цифрового освітнього середовища закладу освіти та підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників – першочергові завдання, що потребують розв'язання.

Особливої уваги потребує комплекс заходів з розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників, що дозволить використовувати всі переваги цифрової освіти, оскільки освітній процес все більше стає змішаним: використовують як традиційні форми, так і цифрове навчання.

У свою чергу, цифрові технології допомагають здобувачам освіти розвивати навички їх застосування, використовувати результати свого навчання в професійній діяльності, забезпечують неперервний освітній процес протягом усього життя.

Таким чином, подальшого вивчення потребує технологія змішаного навчання в закладі професійної (професійно-технічної) освіти та її використання під час формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Fedirko D. 8 top trends of digital transformation in higher education. URL: <https://elearningindustry.com/digital-transformation-in-higher-education-8-top-trends> (дата звернення: 15.03.2021).
2. Google for Education. URL: <https://cloudfresh.com/ru/resheniya/google-for-education/> (дата звернення: 16.03.2021).
3. Higgins S., Xiao Z., Katsipatakis M. The impact of digital technology on learning: A summary for the Education Endowment Foundation. 2012. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/digital-technology/> (дата звернення: 13.03.2021).
4. Lessiter J., Freeman J., Keogh Davidoff J. A cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. 2001. Vol. 10. P. 282–290.
5. Moodle e-learning system. URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174> (дата звернення: 20.03.2020).
6. Teach with digital technologies. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/577381-teaching-with-digital-technologies-syllabus-2020-2022.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).
7. The age of digital interdependence: report of the UN Secretary General's High-Level Panel on Digital Cooperation. New York. 2019. 47 p. URL: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf> (дата звернення: 22.03.2020).
8. Underwood J. The impact of digital technology. A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Digital-Technology-on-Learning-%3A-A-Higgins-Xiao/d26bb59f2536107b57f242b8289b1eb6f51d8765> (дата звернення: 20.03.2020).
9. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. URL: <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers-oer> (дата звернення: 15.01.2021).
10. Voronin D., Saienko V., Tolchieva H. Digital Transformation of Pedagogical Education at the University. *Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020)*. 2020. No. 437. P. 757–763.
11. Змішана реальність для освіти. Microsoft. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/education/mixed-reality> (дата звернення: 07.03.2021).
12. Ковальчук В. І. Використання цифрових технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 22 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 71–72.

13. Морзе Н. В., Базелюк О. В., Воротнікова І. П., Дементієвська Н. П., Захар О. Г., Нанаєва Т. В., Пасічник О. В., Чернікова Л. А. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2019. С. 1–53. DOI 10.28925/2414-0325.2019s39.
14. Морзе Н. В., Вембер В. П., Гладун М. А. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 70 (2). С. 28–42.
15. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН від 25 квітня 2013 року № 466. URL: https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/ (дата звернення: 15.03.2021).
16. Рекомендації щодо участі у грантових конкурсах. URL: <https://www.cultura.kh.ua/uk/activities/grants-investments/get-grant/2321-rekomendatsiyi-schodo-uchasti-u-grantovih-konkursah-dlja-pochatkivtsiv> (дата звернення: 15.03.2021).
17. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 70 (2). С. 271–284.
18. Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/kolegiya-ministerstva/2020/12/Proyekt%20Stratehiyi%20rozvytku%20proftekhosvity%20do%202023.pdf> (дата звернення: 15.03.2021).

PECULIARITIES OF INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION IN DISTANCE

Zaika Artem

Postgraduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. The issue of implementation of digital technologies in the educational process of vocational (vocational and technical) education institutions became especially relevant during the pandemic of COVID-19, when educational institutions were forced to switch to distance learning. The transition to distance learning was a difficult task, because it was accompanied with the problems in the form of digital divide between regions, lack of necessary digital equipment in educational institutions in the right quantity, insufficient development of e-courses, lack of motivation for distance learning and insufficient digital competence of teachers.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the features of the introduction of digital technologies in the educational process of vocational (vocational and technical) education in distance learning.

Results. The study revealed that the current state of studying the issue of application the digital technologies in the educational process of distance learning in the institution of vocational (vocational and technical) education. The ways how to solve the problems of successful implementation of digital technologies in the educational process in vocational (vocational and technical) education institutions have been identified based on the analysis of foreign and Ukrainian researches. Updating the level of digital competence of teachers is a key issue that needs to be investigated.

Originality. In order to successfully apply digital technologies in vocational (vocational and technical) education during distance education, the author suggests the ways to solve the main tasks of strengthening the material and technical base of the educational institution, the functioning of a special digital educational environment of the educational institution and increase qualifications of teachers who, having received the necessary knowledge, will be able to create the necessary digital resources and apply them in the educational process.

Conclusion. The offered ways of decision key problems of application the digital technologies in educational process of vocational (vocational and technical) education institutions in the conditions of distance education will allow to prepare the highly qualified specialist adapted to demands of society, labor market and digital economy.

Key words: *distance learning, educational process, professional education, digital competence, digital education, digital technologies.*

References

1. Fedirko D. 8 top trends of digital transformation in higher education. URL: <https://elearningindustry.com/digital-transformation-in-higher-education-8-top-trends>.
2. Google for Education. URL: <https://cloudfresh.com/ru/resheniya/google-for-education/>.
3. Higgins S., Xiao Z., Katsipatakim M. (2012). The impact of digital technology on learning: A summary for the Education Endowment Foundation. URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/digital-technology/>.
4. Lessiter J., Freeman J., Keogh Davidoff J. (2001). A cross-media presence questionnaire: The ITC-Sense of Presence Inventory. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, (10), 282-29.
5. Moodle e-learning system. URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>.
6. Teach with digital technologies. URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/577381-teaching-with-digital-technologies-syllabus-2020-2022.pdf>.
7. The age of digital interdependence: report of the UN Secretary General's High-Level Panel on Digital Cooperation. New York. (2019). 47 p. URL: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf>.
8. Underwood J. The impact of digital technology. A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Digital-Technology-on-Learning-%3A-A-Higgins-Xiao/d26bb59f2536107b57f242b8289b1eb6f51d8765>.
9. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. URL: <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers-oer>.
10. Voronin D., Saienko V., Tolchieva H. (2020). Digital Transformation of Pedagogical Education at the University. *Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects»*, (437), 757—763.
11. *Zmishana Realnist Dlia Osvity* [Mixed reality for education]. Microsoft. URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/education/mixed-reality> [in Ukrainian].
12. Kovalchuk V. I. Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia. [The use of digital technologies in the professional training of future teachers of vocational training]. *Current issues of higher professional education: materials of the VII International scientific-practical conference*. (pp. 71–72.). March 22, 2019, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
13. Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievska, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O., & Chernikova, L. (2019). Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of digital competence of a pedagogical worker]. *Electronic scientific professional publication «Open educational e-environment of a modern university»*, 1-53. doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39 [in Ukrainian].
14. Morze N.V., Vember V.P., Hladun M.A. (2019). 3D kartuvannia tsyfrovoi kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy [3D mapping of digital competence in the education system of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70(2), 28-42ю [in Ukrainian].
15. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia* [On approval of the Regulations on distance learning: Order of the Ministry of Education and Science] (Nakaz MON) № 466ю (April 25, 2013). URL: https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/ [in Ukrainian].
16. *Rekomendatsii shchodo uchasti u hrantovykh konkursakh* [Recommendations for participation in grant competitions]. URL: <https://www.cultura.kh.ua/uk/activities/grants-investments/get-grant/2321-rekomendatsiyi-schodo-uchasti-u-grantovih-konkursah-dlja-pochatkiivtsiv> [in Ukrainian].
17. Sysoieva S. O., Osadcha K. P. (2019). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [Status, technologies and prospects of distance learning in higher education in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70 (2), 271-284. [in Ukrainian].
18. *Stratehii rozvytku profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na period do 2023 roku* [Strategies for the development of vocational (vocational) education for the period up to 2023]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/kolegiya-ministerstva/2020/12/Proyekt%20Stratehiyi%20rozvytku%20proftekhosvity%20do%202023.pdf> [in Ukrainian].

Отримано редакцією 26.04.2021 р.

УДК: 371.3:004.85

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-250-257

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Сорока Валерій Вікторович

аспірант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: valmortal@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7869-6173

На основі аналізу досліджень із педагогічної майстерності та з використання цифрових технологій в освітньому процесі, законів України та нормативних документів досліджено поняття «педагогічна майстерність» у контексті цифрової освіти. Визначено особливості сучасного молодого покоління, які рекомендовано брати до уваги педагогу під час використання сучасних педагогічних цифрових технологій навчання. Розкрито сутність педагогічної майстерності педагога в умовах цифрової освіти. Виділено навички, якими має володіти педагог у контексті традиційного навчання, а також навички, які стали актуальними в умовах всесвітньої пандемії. Виділено позитивні та негативні сторони процесу дистанційного навчання на основі використання цифрових технологій і місце педагога в них. Визначено основні цифрові навички сучасного педагога, формування та вдосконалення яких визначає перспективні напрями розвитку освіти в цілому.

Ключові слова: освітнє середовище, педагогічна майстерність, цифрова освіта, цифрове освітнє середовище, цифрові технології, цифровізація.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство стрімко розвивається та рухається назустріч інноваційним цифровим змінам. Цифрові технології стосуються всіх сфер життя суспільства, в тому числі педагогічної діяльності. Набуває важливості самостійна робота здобувачів освіти, розвиток дослідницьких умінь, індивідуальний підхід у навчанні. Для того, щоб досягти цього, необхідні нові методи навчання із застосуванням цифрових технологій, які сприятимуть підвищенню якості освіти в цілому [1].

Використання цифрових технологій у педагогічній діяльності з кожним роком стає все більш актуальним. У закладах освіти стрімко оновлюється наявне та закуповується нове сучасне обладнання, активно використовується мережа інтернет, освоюються різноманітні комп'ютерні програми, платформи та сервіси, розвиваються навички роботи з цифровими технологіями. Однак тільки наявність комп'ютерів, мультимедійного забезпечення, інтерактивних дощок не означає, що відбувається активне впровадження цифрових технологій у діяльність викладача та здобувача освіти. Незважаючи на стрімкий процес цифровізації, застосування цифрових технологій в освітній діяльності повністю не освоєно, відкриті шляхи для подальшої реалізації та вдосконалення цього напрямку.

В умовах цифровізації змінюються ролі педагога. Перехід до інформаційного суспільства показує, що знання, нові технології, рівень освіченості та здатність створювати нові знання – це найбільша цінність. Сучасний педагог закладу освіти постає перед необхідністю розширювати потоки знань та передавати їх здобувачам освіти, при цьому їх форма навчання не має значення, а важливе лише формування висококваліфікованого майбутнього кадрового потенціалу країни [2].

Вимогою цифровізації є розуміння сучасним педагогом необхідності володіння такими новими реаліями, як мережеві технології, хмарні технології та відкрита освіта. У сучасному світі цифрові технології, які є середовищем існування, відкривають нові можливості, але водночас цифрове середовище вимагає від педагогів іншого світосприйняття, іншого педагогічного стилю в професійній діяльності, інших педагогічних технологій і форм роботи зі здобувачами освіти [3].

Сучасна молодь, яка звикла до цифрових гаджетів, вже сприймає Інтернет не як набір технологій, а як середовище проживання, що є не окремою віртуальною реальністю, а частиною їхнього життя. Таке покоління молоді прийнято називати «поколінням Z».

Здобувачі освіти покоління Z мають набір соціальних характеристик, який суттєво відрізняє їх від інших людей, що може викликати непорозуміння чи конфлікти під час навчання. Тому для продуктивної взаємодії педагогів із сучасним молодим поколінням

потрібно дібрати ефективні психолого-педагогічні способи співпраці та мати відповідні навички роботи із середовищем, до якого так звикли сучасні здобувачі освіти. Це і зумовлює розвиток і вдосконалення педагогічної майстерності в умовах цифрової освіти.

За визначенням вітчизняних дослідників, педагогічна майстерність є найвищим рівнем педагогічної діяльності. Вона виявляється як результат підйому творчого духу, професіоналізму педагога, вільного вияву натхнення та творчості. Також вона лежить в основі процесу самореалізації педагога. Педагогічна майстерність заснована на глибоких знаннях, педагогічному досвіді та творчому підході до справи.

Проблема формування педагогічної майстерності викладача в умовах цифрової освіти стає все більш актуальною та досліджується досить активно. Педагогічна майстерність у цілому є таким високим рівнем професійно-педагогічної діяльності, на якому досягається єдність відшліфованих умінь і навичок застосування психолого-педагогічної теорії на практиці та сформованих особистісних властивостей викладача, що обумовлюють ефективність освітнього процесу.

Педагогічна майстерність в епоху розвитку цифрової освіти виявляється насамперед у педагогічно доцільних діях і вчинках викладача, в сукупності з умінням ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти та налагодження педагогічного спілкування з усіма учасниками навчального процесу, а також в уміннях і навичках самовдосконалення своїх педагогічних здібностей та інших важливих професійно-педагогічних властивостей і якостей у цифровому освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним обґрунтуванням технології педагогічної майстерності займалися такі вітчизняні науковці, як Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін. Формування та розвиток педагогічної майстерності спирається на концепції відомих педагогів минулого, таких як Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності розглядали сучасні педагоги та психологи: В. Бондар, Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Скрипченко та ін.

Основні аспекти необхідності процесу цифровізації освіти, нові вимоги до організації освітньої діяльності та підготовки майбутніх педагогів зазначено в ряді нормативно-правових документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) серед ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, визначено інформаційно-комунікаційну [4].

У Концепції Цифрової адженди України – 2020 визначено, що процес цифровізації має стати об'єктом комплексного державного управління [5]. У програмі економічної стратегії «Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою» розкривається сутність поняття «цифровізація» та основні принципи цього процесу [6].

Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки визначено створення та виконання національної програми з формування загальних і професійних цифрових компетенцій.

Різні елементи впровадження процесу цифровізації в систему освіти стали предметом дослідження закордонних науковців, таких як К. Бассет, К. Гере, Г. Грибер, М. Деузе, Г. Крибер і Р. Мартін, Л. Манович, Дж. Стоммел, М. Хенд, а також вітчизняних науковців (В. Биков, Д. Галкін, М. Жалдак, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина, О. Стрижак, М. Шишкіна, А. Яцишин).

Однак, попри великий науковий інтерес до питання впровадження цифровізації в сучасний освітній простір, педагогічна майстерність педагога в умовах цифрової освіти лишається поки що малодослідженим явищем.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз навичок, якими повинен володіти педагог в умовах цифрової освіти, як аспект педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результат роботи педагога закладу освіти залежить від його професійного рівня, педагогічної майстерності, яку потрібно постійно вдосконалювати і підвищувати.

Останні роки активно показують, що людство ввійшло в епоху цифрового століття, а сучасне покоління (покоління Z) вже не може обходитися без інтернету та різних мобільних гаджетів. При використанні сучасних педагогічних технологій навчання потрібно враховувати особливості сучасного молодого покоління Z [7]:

- здобувач освіти має бути в центрі уваги педагога;
- наявність можливості застосування набутих здобувачем освіти знань;
- час розглядається як головна цінність та є можливість витратити його ефективно;
- гарна структурованість освітнього процесу;
- головним у навчанні є результат, що має практичну цінність;
- використання чіткої та зрозумілої візуалізації;
- усне продуктивне спілкування;
- наявність постійного зворотного зв'язку;
- отримання «нагород» за досягнення певних результатів навчання;
- мудре керівництво та зацікавленість педагога у здобувачах освіти.

Тому сучасний педагог повинен взаємодіяти з потоками медіаданих в інформаційному середовищі, здійснювати пошук, аналізувати, розроблювати власні медіапродукти та вміти поширювати їх за допомогою різних засобів комунікації задля досягнення результатів навчання під час підготовки сучасного покоління.

В означеному аспекті педагогічна майстерність – високий рівень опанування педагогічної діяльності, комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дозволяють педагогу ефективно управляти навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти та здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію [8].

Як зазначав І. Зязюн, щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю та унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливує якісне передавання знань наступному поколінню [9].

У структуру педагогічної майстерності в цілому включені основні педагогічні вміння: вміння побачити педагогічну проблему, відібрати, адаптувати й донести до здобувачів освіти дидактичний матеріал на основі діалогу, організувати творче навчальне співробітництво.

Розвиток цифрових технологій найбільш активно впливає на процес навчання, оскільки змінюється схема та методи передавання знань. Використання цифрових технологій в освітньому процесі стимулює інтерес до навчальної діяльності, сприяє формуванню логічного та творчого мислення, загалом, сприяє розвитку здобувачів освіти та формуванню цифрової культури та грамотності [10].

Події, які відбуваються в останній роки (2020–2021), дали можливість побачити, наскільки заклади освіти готові до застосування цифрових технологій в освітній діяльності. Значним поштовхом, що сприяє розвитку цифровізації в закладах освіти, стала епідеміологічна ситуація, викликана поширенням коронавірусної інфекції. Ця ситуація показала, наскільки важливо вміти швидко реагувати на мінливі обставини у світі, в тому числі, наскільки велике значення має вміння переходити на дистанційне навчання та застосовувати можливості цифрових технологій в освітньому процесі.

Безумовно, використання цифрових технологій закладами освіти на постійній основі дає їм безперечну перевагу та впливає на конкурентоспроможність. Із кожним роком освітні програми ускладнюються та збільшується рівень вимог до знань та умінь здобувачів освіти. Ця тенденція посилилась в умовах усесвітньої пандемії, оскільки викладачі, не маючи можливості особистого контакту зі студентами, взяли під особливий контроль їх навчання.

Розроблення та реалізація дистанційного навчання підвищує доступність освіти, оновлює структуру освітніх закладів, дозволяє подолати географічні обмеження. Зкладам освіти в цілому й науково-педагогічним працівникам необхідно подолати багато бар'єрів і докласти чимало зусиль для вирішення таких завдань:

- глобальна конкуренція на міжнародному та державному рівнях;

- дотримання балансу між інноваціями та збереженням ефективного педагогічного досвіду;
- високий міжнародний рівень результатів інтелектуальної діяльності;
- посилення організаційної складової розвитку закладу освіти;
- розвиток професійної взаємодії в освітньому просторі на регіональному, державному та міжнародному рівнях.

Усі перераховані вище позиції визначають вимоги до сучасного педагога, який здійснює свою професійну діяльність в епоху цифровізації. Одночасно сьогодні вони виступають як найважливіші фактори, що сприяють удосконаленню системи професійного розвитку педагога.

У нашому уявленні педагогічна майстерність педагога в умовах дистанційного навчання як професійна якість повинна визначатись наявністю трьох типів сформованих навичок та можливостей: технічних, предметних та методичних (табл. 1).

Таблиця 1

Складові педагогічної майстерності педагога при дистанційному навчанні

Складові	Навички та можливості педагога під час дистанційного навчання		
	Технічні	Предметні	Методичні
Матеріально-технічна та організаційна	Забезпеченість необхідним обладнанням. Наявність доступу до швидкісного інтернет з'єднання	Наявні електронні матеріали з відповідної дисципліни	Наявна робоча програма, плани занять, навчально-методичний комплекс із дисципліни
Теоретична	Інформованість про можливості сучасних цифрових засобів навчання та комунікації	Знання дисципліни на високому рівні	Знання методичних принципів дистанційного навчання та вимог інформаційної безпеки
Практична	Вміння користуватися комп'ютерною та цифровою технікою, створювати, редагувати та розмішувати навчальний контент для видаленого доступу	Використання в роботі електронних матеріалів з профілю дисципліни, (відеоматеріали, тести, сайти, бази даних, цифрові платформи та сервіси)	Володіння методичними основами створення та використання електронних освітніх ресурсів
Особистісна	Удосконалення володіння технічними та комп'ютерними засобами навчання; відстежування появи нових пропозицій і можливостей	Бачення перспектив упровадження цифрових технологій у предметній сфері та професійній діяльності; прагнення до їх реалізації	Участь у вебінарах, онлайн курсах, конференціях із метою підвищення методичної кваліфікації

Оскільки застосування цифрових технологій в освітній діяльності в умовах всесвітньої пандемії починається передусім зі здобуття освіти в дистанційному форматі, доцільно розглянути позитивні та негативні сторони дистанційного навчання, яке є на сьогодні актуальним способом здобуття освіти.

Дистанційний формат навчання дозволяє студентам навчатися в зручний час, а також поєднувати навчання з роботою або іншим видом діяльності. Позитивною стороною є наявність індивідуального підходу, який виявляється в можливості отримувати освіту в зручному для здобувача темпі. Крім того, перевагою є мобільність зв'язку з викладачами, можливість спілкування електронною поштою, через месенджери та відео-конференц-зв'язок. Відпадає необхідність у пошуку паперових підручників, з'являється максимальна забезпеченість необхідними матеріалами в електронному форматі. Використання онлайн тестів і завдань виключає ймовірність появи суб'єктивних факторів при формуванні викладачами оцінки знань та вмінь здобувачів освіти [11].

Але такий формат навчання передбачає появу і ряду негативних факторів, що починаються з недостатньої мотивації здобувачів освіти та викладачів. Студентам необхідно самостійно засвоїти велику кількість навчального матеріалу, у зв'язку з чим рівень мотивації повинен бути досить високий.

Також дистанційний формат здобуття освіти передбачає відсутність особистих контактів між здобувачами та викладачами, внаслідок чого знижується розвиток

комунікабельності як у здобувачів, так і у викладачів, набуття досвіду роботи в команді відбувається тільки в контексті дистанційного формату.

Відсутність практичної частини навчання суттєво позначається на освітніх програмах, в яких практична частина є обов'язковою, наприклад, саме при отриманні педагогічної освіти, бо практика викладання та особистого спілкування з учнями вкрай важлива.

Водночас здобувачі освіти можуть загубитися в різноманітті цифрових технологій, особливо в мережі інтернет, і не знайти вірогідної інформації. Викладачам важливо пояснити, яким чином необхідно працювати з різними цифровими технологіями і як знайти у великому потоці інформацію, що відповідає дійсності. Уміння розбиратися в цифрових технологіях і знання того, які найефективніше можна застосувати в конкретному випадку, відкривають перед викладачами великі перспективи.

Таким чином, із метою підвищення якості освіти за допомогою застосування цифрових технологій необхідно вживати заходів, які передусім будуть спрямовані на зниження рівня впливу негативних факторів під час отримання освіти в дистанційному форматі.

Також використання цифрових технологій дає можливість переглянути традиційний формат здобуття освіти та поліпшити навчальну діяльність. Зацікавити здобувачів освіти та сприяти ефективному засвоєнню навчального матеріалу допоможуть цифрові технології на різних етапах заняття.

Державна політика у сфері цифровізації безпосередньо пов'язана з трансформацією системи освіти, в тому числі професійної, оскільки саме перед нею ставиться завдання забезпечення необхідними кадрами економіки зі сформованими цифровими навичками, цифровою компетентністю та готовністю до використання цифрових технологій [12].

Для вміння орієнтуватися в нових інформаційних і комунікаційних технологіях, а також цифрових інструментах педагогам необхідні додаткові знання та навички, а для створення цифрового освітнього середовища в закладі освіти та продуктивного здійснення освітнього процесу педагог повинен володіти широким спектром знань у цій сфері та мати відповідні навички [13].

Європейська модель цифрової компетентності для педагогів Digital Competence of Educators (DigCompEdu) містить 22 складові та виокремлює шість напрямів формування цифрової компетентності [14].

1. Створення цифрового професійного освітнього середовища для ефективної взаємодії.
2. Пошук і створення цифрових освітніх ресурсів і формування умов для їх спільного використання.
3. Використання цифрових інструментів в освітньому процесі.
4. Стратегії використання цифрових інструментів для ефективного оцінювання.
5. Використання цифрових інструментів для розширення освітніх можливостей здобувачів.
6. Супровід педагогом процесу розвитку цифрової компетентності здобувача освіти.

Напрями з другого по п'ятий складають основу моделі цифрової освіти. Вони детально описують, які саме навички має опанувати сучасний педагог для того, щоб здійснювати ефективну інноваційну діяльність із використання цифрових інструментів в освітньому середовищі.

Перший напрям охоплює навички, спрямовані на взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу за допомогою використання цифрових технологій – професійні контакти з колегами, здобувачами освіти та їхніми батьками. Він також передбачає здатність викладача до рефлексії, аналізу власної педагогічної діяльності із застосуванням цифрових технологій і безперервний професійний розвиток у сфері використання цифрових ресурсів та інструментів.

Другий напрям – це здатність педагога здійснювати відбір цифрових ресурсів, адаптувати їх до потреб здобувачів освіти, створювати свої цифрові ресурси та забезпечувати до них доступ колегам, здобувачам освіти та їхнім батькам.

Третій напрям охоплює навички, пов'язані з процесом навчання: організацію процесу колективного розв'язання проблем у групі, а також сприяє розвитку автономності здобувачів освіти.

Четвертий напрям, пов'язаний із процесом оцінювання, охоплює навички формування та підсумовування оцінок здобувачів освіти. Педагогу необхідно вміння критично оцінювати та аналізувати результати активності здобувачів і забезпечувати ефективний своєчасний зворотний зв'язок із використанням цифрових технологій.

П'ятий напрям пов'язаний зі здатністю педагога забезпечити доступ до ресурсів, здійснювати диференційований підхід і принцип індивідуалізації та персоналізації освітнього процесу із застосуванням цифрових технологій, його вмінням залучити здобувачів до освітнього процесу, створюючи нові можливості для їх самореалізації.

Шостий напрям характеризується навичками, пов'язаними з інформаційною та медіаграмотністю педагога, його здатністю до ефективної взаємодії в професійній спільноті, до відбору інформації та ресурсів у цифровому середовищі, а також здатністю ефективно вирішувати проблеми, що виникають у здобувачів освіти щодо використання цифрових технологій.

Загалом, можна виділити основні цифрові навички сучасного педагога, формування та вдосконалення яких визначає перспективні напрями розвитку освіти [15]:

- ефективне використання нових цифрових технологій (інтерактивних засобів оброблення інформації, мобільних технологій, електронних ресурсів, цифрового спілкування);
- ефективна орієнтація в інтернеті, вміння шукати й обробляти нові знання, різні форми та види даних, необхідні відомості та інформацію;
- створення нових освітніх продуктів (контенту), навчального матеріалу за допомогою використання сучасних цифрових технологій.

Опанування перелічених навичок створює для педагога умови для професійного розвитку та педагогічного самовдосконалення, а їх розвиток дозволить йому скористатися сучасними дидактичними можливостями цифрових освітніх ресурсів і не відставати від їх стрімкого розвитку.

Сучасний педагог повинен стати для здобувача освіти модератором, розробником освітніх траєкторій, тьютором, організатором проєктного навчання, координатором освітньої онлайн-платформи. Крім загальних і компліментарних цифрових навичок, необхідних для ефективного застосування можливостей цифрових технологій у своєму повсякденному житті, педагог повинен володіти й спеціальними навичками з використання новітніх сервісів.

Висновки. Розвиток системи освіти шляхом розроблення та реалізації нових практико-орієнтованих програм і курсів підвищення кваліфікації педагогів щодо використання цифрових технологій, реальних і віртуальних стажувань на новому обладнанні, а також обмін досвідом дозволять забезпечити досягнення поставленої мети щодо формування та вдосконалення цифрових навичок педагогічної спільноти.

Сучасні цифрові технології дозволяють підвищити технологічність освітнього процесу, його індивідуалізацію відповідно до потреб і можливостей кожного здобувача, а також інтерес і мотивацію сучасного покоління до навчання, в цілому сприяючи досягненню нової якості освіти в умовах цифровізації.

Педагогічна майстерність педагога в умовах цифрової освіти має спрямовуватись на розвиток ціннісних установок, що визначають мотиви професійної діяльності та регулюють окремі її операції; професійних знань та вмінь з використанням цифрових технологій; ефективних навичок поведінки в конкретних ситуаціях і при виборі доцільних цифрових педагогічних інструментів, а також психофізіологічних властивостей, що забезпечують реалізацію подібних навичок.

На підставі викладеного переконуємося в необхідності повного впровадження цифрових технологій в освітній простір, що приведе до швидкої перебудови системи залежно від зовнішніх факторів, при цьому вона буде працювати на підвищення якості освіти в будь-якому форматі навчання, відповідаючи основним завданням освіти.

Список використаної літератури

1. Сорока В. В. Перспективи цифровізації освіти. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи*: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (Київ – Ірпінь, 7 квітня 2020 р.). Київ – Ірпінь, 2020. С. 118–120.

2. Ковальчук В. І., Щербак А. В. Впровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 3. С. 543–547.
3. Цифровізація освіти України в дії: веб-сайт. URL: <https://imzo.gov.ua/2017/11/01/tsyvrovizatsiya-osvity-ukrajiny-v-diji/> (дата звернення: 16.03.2021).
4. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.03.2021).
5. Цифрова адженда України – 2020. Торгово-промислова палата України: веб-сайт. URL: <https://uccs.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 15.03.2021).
6. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації: розпорядження від 17 січня 2018 р. № 67-р. Київ. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 15.03.2021).
7. Ковальчук В. І., Сорока В. В. Підготовка фахівців автотранспортного профілю в умовах цифровізації. *Pedagogical Concept and its Features, Social Work and Linguology: Collective Scientific Monograph. Edition 2.* Dallas: Primedia eLaunch, 2021. С. 1-20. DOI 10.36074/pcaifswal.ed-2.
8. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності педагога вищої школи в умовах змін. *Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18–19 травня 2017 р.). Київ, 2017. С. 169–170.
9. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність. *Витоки педагогічної майстерності* / Збірник наукових праць. 2008. Вип. 4. С. 21–31.
10. Ковальчук В. І. Використання цифрових технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 71–72.
11. Сорока В. В. Цифрові технології у дистанційному навчанні. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали II науково-практичної конференції молодих учених (Харків, 14–15 травня 2020 р.). Харків, 2020. С. 99–101.
12. Ковальчук В. І., Подольська І. С. Застосування цифрової педагогіки в підготовці майбутніх фахівців сфери підприємництва. *Молодий вчений*. 2018. № 5. С. 523–526.
13. Kovalchuk V., Soroka V. Developing Digital Competency in Future Masters of Vocational Training. *Professional Pedagogics*, 1(20), 96–103. DOI: 10.32835/2707-3092.2020.20.96-103.
14. 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.
15. Морзе Н., Базелюк О., І. Воротникова, Н. Дементівська, Захар О., Нанаєва Т., Пасічник О., Чернікова Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. спецвип. С. 1–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeeemu_2019_spetsvip_41_ (дата звернення: 16.03.2021).

TEACHERS' PEDAGOGICAL SKILLS IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION

Soroka Valerii

Postgraduate Student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Digital technologies affect all spheres of society, including pedagogical activities. The formation of students' independent work, the development of research skills, and an individual approach to learning are becoming more important. This requires new digital teaching methods that will help improve the quality of education in general and of qualified teachers.*

Purpose. *The aim of the article is to analyze the skills that a teacher should have in the context of digital education, as an aspect of pedagogical skills.*

Results. *Based on the analysis of existing research on pedagogical skills and the use of digital technologies in the educational process, Ukrainian legislation and regulations, the author studied the concept of pedagogical skills in the context of digital education. The peculiarities of the modern young generation are determined, which are recommended to be taken into account by the teacher when using modern pedagogical digital learning technologies. The essence of pedagogical skill of a teacher in the context of digital education is revealed. The skills that a teacher should have in the context of traditional education, as well as skills that have become relevant in a global pandemic, were analyzed. The positive and negative aspects of the distance learning process based on the use of digital technologies and the place of the teacher in them are highlighted. The basic digital skills of the modern teacher are defined, the formation and improvement of which determines the promising directions of the development of education in general.*

Originality. *The peculiarities of the modern generation of students, which must be taken into account by the teacher when using modern pedagogical digital technologies are determined, and the essence of pedagogical skills in the context of digital education is revealed.*

Conclusion. *Modern digital technologies can increase the manufacturability of the educational process, its individualization in accordance with the needs and capabilities of each applicant, as well as the interest and motivation of the current generation to learn, generally contributing to a new quality of education in digitalization. Pedagogical skills include a high level of mastery of pedagogical activities, a set of special knowledge, skills and abilities, professionally important personality traits that allow the teacher to effectively manage the educational and cognitive activities of students. The development of pedagogical skills, the acquisition of new skills by a teacher in the context of digital education will bring the educational process to a new level, will contribute to better learning outcomes and in general, will improve the training of a competitive specialist.*

Key words: *educational environment, digital education, digital educational environment, digital technologies, digitization, pedagogical skills.*

References

1. Soroka, V. V. (2020). Perspektivyvy tsyfrovizatsii osvity [Prospects for digitalization of education]. *Development of professional culture of future specialists: challenges, experience, strategies, prospects: materials of the IV International scientific-practical conference* (pp. 118-120). April 7, 2020, Kyiv-Irpin, Ukraine. [in Ukrainian].
2. Kovalchuk, V. I., Shcherbak A. V. (2018). Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Introduction of innovative learning technologies in the process of professional training of students of higher education institutions]. *Young scientist*, (3), 543-547. [in Ukrainian].
3. *Tsyfrovizatsiia osvity Ukrainy v dii* [Digitalization of education in Ukraine in action]. URL: <https://imzo.gov.ua/2017/11/01/tsyfrovizatsiya-osvity-ukrajiny-v-diji/> [in Ukrainian].
4. Pro osvitu (Zakon Ukrainy) [On education: Law of Ukraine]. (September 5, 2017) № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 [Digital Agenda of Ukraine - 2020.]. *Torhovo-promyslova palata Ukrainy*. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> [in Ukrainian].
6. *Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 rr. ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii. (Rozporiadzhennia)* [On approval of the Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018–2020 and approval of the action plan for its implementation: order]. (January 17, 2018) № 67-r. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukrainian].
7. Kovalchuk V. I., Soroka V. V. (2021). Pidhotovka fakhivtsiv avtotransportnoho profilu v umovakh tsyfrovizatsii [Training of motor transport specialists in the conditions of digitalization]. *Pedagogical Concept and its Features, Social Work and Linguology: Collective Scientific Monograph. Edition 2*. Dallas: Primedia eLaunch, 1-20. DOI 10.36074/pcaifswal.ed-2 [in Ukrainian].
8. Kovalchuk, V. I. (2017). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti pedahoha vyshchoi shkoly v umovakh zmin [Development of pedagogical skills of a high school teacher in conditions of change]. *Man, society, state in philosophical discourse: history and modernity: materials of the international scientific-practical conference* (pp. 169–170). May 18-19, 2017, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
9. Ziazun, I. A. (2008). Pedahohichna maisternist – osobystisno tsentrovana diialnist [Pedagogical skill - personally centered activity]. *The origins of pedagogical skills. Collection of scientific works*, (4), 21-31. [in Ukrainian].
10. Kovalchuk V. I. (2019). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia [The use of digital technologies in the training of future teachers of vocational training]. *Actual problems of higher professional education: materials of the VII International scientific-practical conference* (pp. 71–72). March 22, 2019, Kyiv, Ukraine. [in Ukrainian].
11. Soroka V. V. (2020). Tsyfrovi tekhnolohii u dystantsiinomu navchanni [Digital technologies in distance learning]. *Innovative pedagogical technologies in digital school: materials of the II scientific-practical conference of young scientists* (pp. 99-101). May 14-15, 2020, Kharkiv, Ukraine. [in Ukrainian].
12. Kovalchuk V. I., Podolska I. S. (2018). Zastosuvannia tsyfrovoi pedahohiky v pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv sfery pidpriemnytstva [Application of digital pedagogy in the training of future professionals in the field of entrepreneurship]. *A young scientist*, (5), 523-526. [in Ukrainian].
13. Kovalchuk V., Soroka V. (2020). Developing Digital Competency in Future Masters of Vocational Training. *Professional Pedagogics*, 1(20), 96–103. DOI: 10.32835/2707-3092.2020.20.96-103 [in English].
14. Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie Y. (Ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. [in English].
15. Morze N., Bazeliuk O., Vorotnykova I., Dementiievska N., Zakhar O., Nanaieva T., Pasichnyk O., Chernikova L. (2019). Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnogo pratsivnyka (proekt) [Description of digital competence of a pedagogical worker (project)]. *Open educational e-environment of a modern university*, 1-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_spetsvip_41 [in Ukrainian].

Отримано редакцією 15.04.2021 р.

РЕЦЕНЗІЇ REVIEWS

DOI: 10.31376/2410-0897-2021-1-258-259

Мілютіна Ольга Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: mylutina @ukr.net

Рецензія на видання: Лавриченко Н. М. Пізнавати і розвивати обдарованість: монографія. Київ: Фенікс, 2021. 352 с.

Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом усього життя і визначає можливість досягнення людиною високого рівня розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей; складне психічне утворення, в якому нерозривно переплетені пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні та інші сфери психіки. Її ознаки можуть мати постійний або тимчасовий характер і виявляться явно або приховано (у потенційній формі).

Тему обдарованості розробляли педагоги та психологи різних часів, і вона залишається стратегічно важливою для кожної сім'ї, громади, нації, людства загалом. Навчитись пізнавати, розуміти й розвивати таланти дітей та юнацтва – завдання надзвичайної суспільної значущості й актуальності.

У монографії відомої української науковиці Н. М. Лавриченко «Пізнавати і розвивати обдарованість» проаналізовано теоретичні й прикладні проблеми психолого-педагогічного сприяння розвитку обдарованих дітей та молоді. Узагальнено знання в галузі обдарованості, накопичені вченими різних поколінь і різного фаху. Розкрито природу й сутність обдарованості як об'єкта дослідження в сукупності головних передумов, проявів, характеристик, а також визначальних обставин, чинників і каталізаторів розвитку.

У контексті ціложиттєвої перспективи розвитку обдарованих індивідів особлива увага приділена дошкільному та шкільному етапам, коли закладається базис для реалізації здібностей і талантів. Розглянуто роль сім'ї, освітніх інституцій, соціального й культурного середовища в розвитку обдарованої молоді.

Для реалізації дослідницького проекту було залучено наукові праці українською, російською, англійською, французькою, німецькою мовами загальною кількістю 336 першоджерел. Матеріали дослідження викладено в трьох розділах монографії.

У першому розділі «Моделювання обдарованості як об'єкта наукових досліджень» розкрито сутність і структуру визнаних науковою спільнотою моделей обдарованості за авторством Р. Стернберга, Дж. Рензуллі, А. Таннебаума, Г. Гарднера, Ф. Гане, К. Домбровського та Мюнхенської моделі обдарованості. Зазначені моделі розглянуто під кутом зору їхнього теоретичного та практично-прикладного значення. Особливу увагу приділено концептуальним ідеям щодо психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді в системі формальної освіти, зокрема, можливостям оптимізації педагогічного процесу із застосуванням адаптивних, збагачувальних, діяльнісних, продуктивних, креативних, мотиваційних практик і підходів.

У другому розділі «Психолого-педагогічні проблеми розвитку обдарованої особистості» процес розвитку обдарованої особистості досліджено з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних передумов, а також чинників його перебігу. Розкрито особливості виявлення й розвитку інтелектуальних, творчих здібностей обдарованих індивідів. Висвітлено феноменальні природні задатки дітей-вундеркіндів, специфічні потреби обдарованих дітей із подвійною неординарністю; проаналізовано роль гендерного фактору та інтраперсонального ресурсу в розвитку здібностей і талантів. Наскрізним тематичним блоком цього розділу є розгляд проблем, пов'язаних з освітою, вихованням і соціалізацією обдарованої молоді.

У третьому розділі «Розвиток галузевих видів обдарованості» проаналізовано

особливості прояву й розвитку спеціальних здібностей і талантів, які відповідають тій чи іншій галузі знань. Роль спадковості, особистісного фактору, культурного й соціального оточення, освіти, виховання, а також шансу як щасливого випадку зустрічі обдарованої особистості з предметом своєї діяльності показано на прикладах таких галузевих видів обдарованості, як лінгвістична, математична, науково-дослідницька, музична, художня, спортивна, соціальна.

Завершена й оприлюднена монографія є результатом тривалої науково-педагогічної роботи. Це, передусім, книга про науку обдарованості, але не тільки. Вона й про людські стосунки, цінності й звершення, про велику силу творчості й мотивації в реалізації здібностей і талантів, про важливість ролі вчителів і вихователів у процесі виховання обдарованої дитини. В основу дослідження покладено розвивальний підхід, який характеризується вивченням і обґрунтуванням способів та засобів оптимального сприяння розвитку природних задатків і здібностей обдарованих дітей та молоді.

Матеріали монографії можуть бути використані в процесі розроблення спеціальних програм для обдарованих дітей, написання методичних посібників, складання планів індивідуальної роботи з обдарованими школярами та студентами, організації курсів підвищення кваліфікації для вчителів, підготовки педагогічних лекторіїв для батьків.

Назагал монографія адресована широкій аудиторії: учителям, психологам, фахівцям із соціальної роботи, студентам, обдарованим дітям і їхнім батькам, працівникам спеціалізованих і позашкільних навчальних закладів, усім зацікавленим особам, які працюють із дітьми та молоддю.

Olha Miliutina

*Candidate Of Pedagogical Sciences, Associate Professor Of Foreign Languages And Methods Of Teaching Department Of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*

Publication review: Lavrychenko N. Acknowledging and Developing Giftedness: a monograph. Kyiv: Phoenix, 2021. 352 p.

Giftedness is a systemic psyche quality that is developing throughout life and determines a person's ability to achieve a high level of development of both general and special abilities. It is a complex mental formation, which combines cognitive, emotional, volitional, motivational, psychophysiological and other areas of psyche. Its features can be permanent or temporary and manifest themselves explicitly or implicitly.

The monograph of the famous Ukrainian scientist N. Lavrychenko «Acknowledging and Developing Giftedness» analyzes the theoretical and applied problems of psychological and pedagogical assistance to the development of gifted children and youth. The knowledge in the field of giftedness accumulated by scientists of different generations in different specialties is generalized. The nature and essence of giftedness as an object of research in the set of main preconditions, manifestations, characteristics, as well as determining circumstances, factors and catalysts of development is revealed.

For realization of the research project 336 scientific works of Ukrainian, Russian, English, French, German scientists were used. The research materials are presented in three chapters of the monograph.

The first chapter «Modeling Giftedness as an Object of Scientific Research» deals with the essence and structure of the recognized by the scientific community giftedness models by R. Sternberg, J. Renzulli, A. Tannebaum, G. Gardner, F. Gane, K. Dombrovsky and also the Munich model of giftedness.

In the second chapter «Psychological and Pedagogical Problems of a Gifted Personality Developing» the process of developing a gifted personality is studied taking into account both objective and subjective preconditions, as well as the factors of its passing.

In the third section «Developing Sectoral Types of Giftedness» the author analyzes features of manifesting and developing special abilities and talents that correspond to a particular field of knowledge.

The monograph is addressed to a wide audience of readers: teachers, psychologists, social workers, students, gifted children and their parents, employees of specialized and out-of-school educational institutions, everybody who works with children and youth.

**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 15.05.2021.
Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 30,22. Тираж 120 пр. Зам. №3362
Облік.-вид. арк. 25,81. 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

