

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
І ЗМІСТУ ОСВІТИ**

# **НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК  
ВИПУСК 89  
Частина 2**

**Київ, 2016**

**Нові технології навчання:** наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Випуск 89. – Частина 2. – 182 с.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

**Редакційна колегія:**

С.В.Кириленко (заступник головного редактора),  
Ю.В.Ївженко (відповідальний секретар), Л.Ф. Бурлачук, М.Ф. Бондаренко, М.І. Бурда,  
М.Ф.Дмитриченко, Н.М.Кушнарєнко, Н.Г.Ничкало, Л.М.Паламар, Т.О.Пушкарьова,  
О.Я.Савченко, В.К. Сидорєнко, М.П. Хоменко, В.П. Широєин.

Відповідальні за випуск: Ю.В. Ївженко, О.В.Вознює

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

**Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.**

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоєтво Серія КВ № 12815-1699Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук (Постанова № 1-05.8 від 26.01.2011 р.)

Адреса редакції: вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035

## ЗМІСТ

<b>Ничкало Н. Г.</b> СКАРБИ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА .....	6
<b>Лук'янова Л.Б.</b> ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ДОСВІД МИНУЛОГО. ВИКЛИКИ МАЙБУТНЬОГО .....	15
<b>Дубасенюк О.А.</b> МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ .....	21
<b>Антонова О.Є.</b> КЕЙС-МЕТОД У СИСТЕМІ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	26
<b>Гладкова В. М., Лівшун О. В.</b> МЕНЕДЖЕР ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ: ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ .....	32
<b>Сидорчук Н.Г</b> СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК "ПЕДАГОГІЧНИЙ МАРШРУТ" .....	39
<b>Пирогова Івана, Фырк Бранислав</b> КУЛЬТУРНИЙ КАПИТАЛ РОДИТЕЛЕЙ ЦЫГАНСКИХ ДЕТЕЙ ИЗ СОЦИАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	43
<b>Лукач Марек, Лукачова Сильвия</b> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЦЫГАН ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАННЫХ ОБЩИН .....	49
<b>Вознюк А.В.</b> К ВОПРОСУ О НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	55
<b>Андрійчук Н.М.</b> СУЧАСНА СИСТЕМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ .....	66
<b>Альшевська Н. М.</b> РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....	70
<b>Березюк О. С., Власенко О. М.</b> ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У США ТА ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ .....	76
<b>Валенкевич О.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНИХ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (З ПРАКТИКИ РОБОТИ ГАЛЕРЕЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У МІСТІ ОСТРАВА ТА МІСЬКОГО МУЗЕЮ І ГАЛЕРЕЇ У МІСТІ ПОЛІЧКА) .....	80
<b>Горобець С. М., Горобець О. В.</b> ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ТА ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	85

<b>Дусь Н.А.</b> В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА .....	90
<b>Єремєєва В.М., Токарська О.А.,</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	94
<b>Зимовець О. А.</b> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	98
<b>Іванова Ю.І.</b> ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРАРНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ .....	103
<b>Карлінська Я. В.</b> ВПЛИВ НОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ІНФОРМАТИЗАЦІЮ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	107
<b>Ковальчук М. О.</b> МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	112
<b>Колеснікова І.В.</b> АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ МЕДІА-КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	117
<b>Мельник К. О.</b> ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	121
<b>Миколаєнко Н. М.</b> ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ ПІДГРУНТЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ.....	123
<b>Мирончук Н. М.</b> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	127
<b>Міщанчук Н. О.</b> ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ .....	132
<b>Мороз М. О.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	136
<b>Павленко В. В.</b> РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ УЯВИ В ШКОЛЯРІВ .....	142
<b>Рожнова Т. Є.</b> ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ .....	146

<b><i>Руденька Т. М.</i></b> КОМПЕТЕНТІСНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У КОЛЕДЖІ.....	150
<b><i>Самойленко О. А., Беседовська І. В.</i></b> РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ .....	155
<b><i>Сахневич І. Д.</i></b> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	159
<b><i>Солодовник О.В.</i></b> СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	163
<b><i>Сторожук А. І.</i></b> ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ПІСЕННО-ОБРЯДОВИХ ТРАДИЦІЙ ЗИМОВОГО ЦИКЛУ .....	168
<b><i>Царьова Є. С.</i></b> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	173
<b><i>Шарлович З. П.</i></b> РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА.....	177

Ничкало Н. Г.,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН  
України, академік-секретар відділення професійної  
освіти і освіти дорослих НАПН України

## СКАРБИ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА

*З другої половини ХХ ст. у світі став потужно виявляти себе загальноцивілізаційний закон пріоритетності освіти. Він полягає в тому, що шлях до свободи Особистості, до пріоритету моральних норм, до благополуччя суспільства і його економічного та культурного розвитку започатковується і набуває простору в системі освіти*

І.А. Зязюн

*Розкрито значення наукової спадщини академіка І.А. Зязюна для модернізації освіти в сучасних умовах та перспективі. Схарактеризовано основні ідеї Концепції педагогічної майстерності та положення психодіагностики. Запропоновано перспективні напрями міждисциплінарних досліджень наукової спадщини видатного українського вченого.*

**Ключові слова:** наукова спадщина, педагогічна майстерність, концепція, психопедагогіка.

*The importance of the scientific heritage of Academician I.A. Ziazun for education modernization in contemporary conditions and its prospects have been revealed. The author determines basic ideas of the concept of pedagogical excellence and psycho-diagnostics. The promising areas of interdisciplinary researches of scientific heritage of outstanding Ukrainian scientist have been suggested.*

**Keywords:** scientific heritage, pedagogical excellence, concept, psycho-pedagogy.

*Раскрывается значение научного наследия академика И.А. Зязюна для модернизации образования в современных условиях и в перспективе. Характеризуются основные идеи Концепции педагогического мастерства и положения психопедагогике. Предлагаются перспективные направления междисциплинарных исследований научного наследия выдающегося украинского ученого.*

**Ключевые слова:** научное исследование, педагогическое мастерство, концепция, психодиагностика.

Українська земля подарувала світу видатних педагогів, імена яких увійшли в історію освіти і науки не лише нашої держави. Серед них – Іван Андрійович Зязюн – філософ, психолог і педагог, талановитий організатор освіти і державний діяч.

До 75-річчя від дня його народження Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України було видано унікальну книгу "**Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна**" [7]. Її автори – науковці, колеги і вихованці вченого, його послідовники, незрадливі друзі на легкій життєвій ниві. Зміст цієї книги, що стала сучасним бестселером, дозволяє побачити образ великої людини з добрим серцем, наповненим любов'ю до дитини, до людини, до своєї Вітчизни. У цьому фундаментальному виданні наскрізними є положення щодо любові, патріотизму, соціальної відповідальності педагога.

Цінність наукової спадщини академіка Івана Андрійовича Зязюна полягає в її інтердисциплінарності, основою якої є методологія філософії освіти в баченні цього видатного українського вченого. Її коріння – у філософії серця Григорія Сковороди, Панфіла Юркевича, в українській народній педагогіці, що знайшла яскраве втілення в ідеях, концепціях і методиках десятків тисяч педагогів. На різних історичних етапах вони віддавали освіті свій інтелект, розум і невичерпну любов до дитини, яка зростала, ставала на ноги й долаючи різні незгоди, утверджувалася в особистому житті і професійній діяльності.

Справжня поезія філософсько-педагогічної творчості Івана Андрійовича бере свій початок у тій особливій неповторності, про яку він писав так: "Моя неповторність... від батька-матері, учителів, від самостійного пізнання і людської психології" [2].

На наше переконання, науково-методичний посібник "*Педагогіка добра: ідеали і реалії*" – це нова нетрадиційна педагогічна поема нашої доби. Вона пронизана тонкими мотивами радості і тривоги, захоплення й розчарування, щемом у серці від прекрасного і потворного... Такий стан досить вдало названо "рефлексією непересічної особистості науковця-естета щодо освіти, педагогічних і суспільно-політичних проблем, духовних цінностей учнівської і студентської молоді" (Л. Мацько, О. Семенов).

Наприкінці серпня 2014 р. Іван Андрійович відійшов в інші світи. Як говорять у народі, він спочиває з Богом у рідній Пашківській землі, де народився. Заповідав поховати його саме там, поряд з батьками... Нині ми мимоволі знову і знову звертаємося до світлого образу видатного українця, його багатой спадщини, високо поцінованої в Україні і світі.

Ми неодноразово порівнюємо академіка Івана Зязюна з айсбергом. Чому ж саме з айсбергом? Як відомо, у кожного айсберга одна десята частина – над водою, а дев'ять десятих сховано в морських глибинах. Нам видається, що ота частина айсберга, яку неможливо побачити, зберігає в собі великі людські таємниці, ще не відомі повною мірою зязюнівські таланти як дивовижної Людини. Адже саме Людина є предметом вивчення різних галузей знання: філософії, соціології, естетики та етики, етнології, психології, фізіології, педагогіки, медицини та багатьох інших. Ось чому надзвичайно складно досліджувати систему "людина-людина". І це переконливо доводить видатний український вчений у своїх філософсько-педагогічних творах.

Неможливо відразу побачити й оцінити велетенські обсяги його наукової спадщини вченого-педагога, що можуть відкрити істинну глибину, велич душі і невичерпну криницю філософсько-педагогічних талантів, дарованих самим Богом і батьками - Варварою Микитівною й Андрієм Володимировичем.

"Чим більше робиш добра людям, тим більше дістаєш голок у серце" – це один із улюблених афоризмів Івана Андрійовича. Ставши на шлях інноваційної педагогіки, нетрадиційних підходів до підготовки вчителя, а також не завжди "академічного бачення" методології і методики дослідження проблем педагогічної освіти, він дуже багато дістав отих гострих і недоброзичливих "голок" у серце. Пригадаємо: це розпочалося у березні 1987 р. з телепередачі в "Останкіно" в Москві. Саме тоді на весь Радянський Союз пролунали ідеї його концепції педагогічної майстерності... [2, с.184-208]. Безумовно, у ті роки це було викликом традиційній радянській системі підготовки вчителя. Це було вибухом у педагогічній науці, котра в ті часи та й раніше дуже пошановувала стереотипи, а чиновники та їхні адміністративні представники пильно спостерігали, щоб ніхто не посмів від них відходити...

### **Вчитель – символ педагогіки серця**

Глибокі філософсько-педагогічні погляди вченого, який присвятив своє життя проблемі вчителя, його переконання й уміння переконувати інших (від учителя до міністра і керівників держави), а також сила духу і незламна воля до реалізації своїх новаторських ідей перемагали і в ті часи, й нині допомагають нам продовжувати цю боротьбу. Водночас, у цьому бурхливому процесі народжувалися нові ідеї, авторські теорії і концепції, які й сьогодні не дають спокою консервативним силам на освітянській ниві, а вони й нині є досить войовничими.

"Вчитель, його майстерність, його талант – невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіяких потрясінь і негараздів", – у цьому афоризмі відображено стратегічне бачення ролі вчителя у розвитку держави [7, с.5]. Вчитель для І. Зязюна – це символ педагогіки серця, любові, творчості й активної дії, радісної і повсякденної співпраці з учнями, батьками, різними громадськими організаціями, усіма тими, хто причетний до Освіти, яка має в державі бути реальним пріоритетом. "Життєдайні начала Добра, Любові, Істини й Краси перебувають у руках Учителя" – ця викристалізована філософсько-педагогічна думка академіка Зязюна стала афоризмом і спонукає до активної педагогічної дії, філософію якої обґрунтовано у монографії "*Філософія педагогічної дії*" [3].

Свобода особистості у просторі педагогічної дії, технології і техніки розвитку особистості свободи суб'єктів учіння; гносеологічні й культурологічні виміри освітньої системи, підготовка

вчителів до процесу виховання як очікуваної відповідальної дії – винятково важливі й прогностичні пласти наукового знання, обґрунтовані в цій фундаментальній науковій праці. Завершальний розділ "Філософії педагогічної дії" Іван Андрійович присвячує ключовій проблемі – модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. Спонукають до роздумів й активної дії обґрунтовані ним положення щодо:

- логізації особистісної моделі педагогічного світогляду, нових підходів до підготовки вчителя в Україні;
- вузівської підготовки вчителя до профільного навчання учнів старших класів; професійної ролі кафедр педагогіки у підготовці майбутніх учителів;
- гносеологічних та культурологічних вимірів освітньої системи;
- неперервної освіти, її концептуальних засад, моделей, змісту і форм [3, с.454-591].

Не буде перебільшенням думка про те, що Вчитель, його свята місія на Землі оспівана філософом – педагогом у сьайві великої любові, поваги до його особистості, а також, у контексті державотворення. На різних етапах своєї науково-педагогічної діяльності Іван Андрійович з особливою наполегливістю і послідовністю доводив на різних високих державних щаблях, що турбота про вчителя має бути пріоритетом у загальнодержавній політиці.

У зв'язку із цим, звернемося ще до однієї сторінки життєдіяльності академіка Івана Зязюна як державного діяча: з 3 серпня 1990 р. до 6 червня 1991 р. він очолював Міністерство народної освіти УРСР; з 6 червня до 12 грудня 1991 р. – Міністерство народної освіти України. "Шлях до міністерського кабінету Іван Андрійович не торував і високі пороги задля того, щоб бути його господарем, не оббивав. Більше того, в роки існування радянської держави ні він, ні ті, хто його знав, не могли навіть уявити, що Зязюн будь-коли стане міністром. Не був він людиною тодішньої компартійної влади, бо мав власну думку, умів її відстоювати і, головне, не вписуватися в усталений радянською дійсністю образ ученого, ректора і просто відданої, як тоді твердили на кожному кроці, "ідеям партії та уряду людини" – такий висновок зробив доктор педагогічних наук, професор І.Л. Лікарчук у книзі "Міністри освіти України" [5, с. 405]. У десятому підрозділі цього надзвичайно цінного документального видання, на нашу думку, досить об'єктивно, з використанням 68 джерел, схарактеризовано багатоаспектну діяльність міністра, який доводив необхідність реального пріоритету народної освіти у державній політиці, домагався підвищення соціального статусу вчителя. З трибуни Верховної Ради УРСР 3 серпня 1990 р. з болем у серці проголошував: "Не може бути благополучним суспільство, в якому неблагополучний вчитель" [5, с.412]. Тоді ж він наводив результати соціологічного дослідження, яке показало, що 80 відсотків учительських сімей живуть або в напівбідному стані, або в середньому стані. Лише вісім відсотків задоволені своїм матеріальним станом Міністр Зязюн бив на сполох. Та його... не чули.

А 12 грудня 1991 року був підписаний Указ Президента України, згідно з яким ліквідовувалися Міністерство народної освіти України та Міністерство вищої освіти України і створювалося Міністерство освіти. Міністром освіти України було призначено Петра Михайловича Таланчука, людину, яку підтримував "Рух". За словами Івана Андрійовича, про свою відставку він дізнався з радіопередачі, коли збирався на роботу в Міністерство (5, с. 448).

"Для мене, - пише І.А. Зязюн, - високі злети кар'єри закінчилися... треба було все починати спочатку...". І він почав, створивши Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з лютого 2007 р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України), яким успішно керував до останнього дня свого життя. Ми погоджуємося з висновком І.Л. Лікарчука, що Міністерство освіти втратило гарного Міністра, але освіта в цілому і, зокрема, професійна здобули гарного вченого" (5, с.448).

### **Українська наукова школа педагогічної майстерності та її послідовники**

Закономірним є те, що саме академіком І. Зязюном введено у науковий обіг багато неологізмів та афоризмів. "*Педагогічна майстерність*" – один з них. Від глибинної сутності його змісту народилася Концепція педагогічної майстерності.

Концепція педагогічної майстерності вченого-філософа має глибоке коріння від джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості нашого народу. Впродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував, відшліфовував і, можна сказати,



викристалізував теоретико-методологічні положення й нетрадиційні міждисциплінарні засади педагогічної майстерності. В цей історичний період, що охоплює складні й важливі етапи в розвитку системи освіти нашої держави, народжувалася, проходила становлення і динамічно розвивалася сучасна українська наукова школа педагогічної майстерності. Незаперечним є те, що її творець — видатний філософ-педагог І. Зязюн.

Українська наукова школа педагогічної майстерності – переконливий приклад відданості її творця і наукового лідера академіка І. Зязюна цій благодатній і життєдайній ідеї. Впродовж чотирьох десятиліть ним було пройдено складний шлях боротьби за право цієї ідеї на життя, її утвердження й розвиток. Це виявлялося в створенні і введенні до навчальних планів курсів педагогічної майстерності, відкритті майже в усіх педагогічних інститутах кафедр педагогічної майстерності. На цьому тернистому шляху не все було оптимістичним, світлим і радісним. Упродовж останнього десятиліття в класичних університетах (і не тільки в них) значно звузився педагогічний компонент – історичний, теоретичний і практичний. На жаль, в багатьох вищих навчальних закладах зникли кафедри педагогічної майстерності, майже до мінімуму зведено педагогічну практику.

Звернемося до думки вченого-філософа про те, що навіть в умовах інформаційно-технологічного розвитку, коли є безліч методик і технологій, неможливо знайти такі статистичні й технологічні засоби чи математичну обробку дослідницьких даних, котрі б давали змогу виявляти обсяги зла, яке спрямовувалося на те, щоб "загнати" педагогіку, вчителя, вченого в потрібне ідеологічне русло. Зрозуміло, що це завдало великої шкоди і системі освіти, і школі, і вчителю, і педагогічній науці, і багатьом дослідникам проблем педагогічної освіти.

Однак і в цьому суперечливому й складному процесі перемагає істина, хоча й не так швидко. За І. Зязюном, разом з філософськими категоріями добра, краси і свободи вона відбиває глибинний смисл людського світовідношення та осягнення буття, шукань людського духу та творення гуманістичних ідеалів. Саме істина виражає сутнісний зміст і мету пізнавального процесу і характеризує його результат — знання як адекватне відображення суб'єктивної та об'єктивної реальності в свідомості людини. Філософи доводять, що істина встановлюється через визначення відповідності пізнавального образу, знання реального стану речей, дійсності, що надає істині незалежності від суб'єкта. Протилежним до категорії істини виступають поняття "омана", "хиба", "оманливість", "хибність". І хоча проблему істини вивчають переважно теорія пізнання, логіка, вона має винятково важливе значення для дослідження проблем педагогічної майстерності.

Засновник і лідер цієї наукової школи академік І. Зязюн довів необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності, що зумовлено такими чинниками:

- глобалізацією освітнього простору, який об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і робить можливим доступ до будь-яких інформаційних масивів;
- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;
- формуванням професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;
- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;
- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування й розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за її межами. Про це може свідчити, наприклад, перевидання у 2005 р. в Польщі підручника *"Педагогічна майстерність"* за його редакцією. До цієї унікальної праці вступне слово написав видатний польський вчений Тадеуш Вацлав Новацький, якого називають Нестором польських педагогів, а передмову – відомий дослідник проблем учителя, тодішній

Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член НАПН України Тадеуш Левовицький.

Новим кроком, спрямованим на розв'язання цих проблем на початку XXI ст., стало заснування у 1993 р. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з 20 лютого 2007 р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). Його стратегічна мета – забезпечити системну науково-дослідну діяльність, спрямовану на теоретико-методологічне обґрунтування державної політики у професійній підготовці педагогів нової генерації та обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку освіти дорослих в умовах неперервної освіти – освіти впродовж життя – на основі врахування світових тенденцій, вітчизняного досвіду та перспективних потреб Української держави.

Виятково важливим напрямом втілення ідей І. Зязюна можна назвати наукові дослідження колишніх аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, нині – відомих учених, які гідно продовжують традиції наукової школи педагогічної майстерності. Адже впродовж 23-х років у цьому Інституті пройшли підготовку й захистили докторські і кандидатські дисертації понад 200 докторів і кандидатів наук. Серед них – дійсні члени (академіки) НАПН України Р. Гуревич, В. Луговий, О. Ляшенко, І. Прокопенко, С. Сисоєва, члени-кореспонденти НАПН України М. Козяр, Л. Лук'янова, О. Романовський, Г. Троцько, а також почесний академік НАПН України О. Дубасенюк та інші відомі вчені. Нині ці яскраві представники нової когорти українських учених, які присвятили свої наукові пошуки проблемі вчителя, його педагогічній майстерності, самі стали засновниками наукових шкіл й передають молодим дослідникам отой магічний "ліхтар науки", про який писав Д. Менделєєв.

У результаті творчої праці талановитого колективу дослідників у науковій школі педагогічної майстерності І. Зязюна народжуються й утверджуються молоді науковці, що проводять дослідження, видають нові наукові праці. На нашу думку, педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна – це той дорогоцінний скарб, який пов'язаний з майбутнім українського шкільництва, з майбутнім нашої держави.

Як добре відомо, Іван Андрійович був ініціатором створення центрів педагогічної майстерності в різних регіонах України. Більшість з них сьогодні активно діють, започатковують і реалізують нові напрями "*Педагогіки добра*". Креативність і творчість у діяльності послідовників Івана Андрійовича сприяють вихованню нової генерації українських педагогів. А в окремих університетах такі центри, на превеликий жаль, вже не діють з різних причин... Саме морально-етичні чинники стали підґрунтям прийняття помилкових рішень окремих керівників структурних підрозділів сучасної вищої школи щодо закриття центрів. Вважаємо, що в подальшому це призведе до великих втрат у підготовці вчителя.

Спадщину академіка Івана Зязюна доцільно вивчати за різними напрямками: філософським, етичним, психологічним, педагогічним, методичним та іншими.

### **Шлях до психопедагогіки**

Особливої уваги потребує вивчення психологічних аспектів, висвітлених у різних працях вченого. Серед них привернемо увагу до обґрунтованих ним ціннісних засад психологічної служби в освіті.

Вчений нетрадиційно підходить до визначення основних завдань психологічної служби та її принципів, а також, основних 8 принципів, покладених в її основу.

Підкреслимо також важливе значення запропонованих напрямів і видів "діяльності-дії психолога". Серед них – психологічне просвітництво, психологічно-профілактична робота, психологічно-діагностична, розвивально-корекційна робота та консультативна. Наголосимо також на перспективності положень щодо системної взаємодії педагогів і психологів, що схарактеризовані відповідно до трьох етапів – мотиваційно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-регуляторного.

Вчений зазначає: "У співробітництві вчителя й психолога більш успішно вирішуються завдання, пов'язані з повноцінним психологічним і особистісним розвитком кожної дитини на різних етапах її шкільного життя, особливо перехідних; з різними проблемами обдарованих дітей, дітей невстигаючих, дітей, які мають відхилення в учінні й поведінці" [10, с.107].

Особливої уваги сучасних дослідників заслуговують філософські роздуми

І. Зязюна щодо ціннісних відношень. Звернемося до змісту його статті "Філософія ціннісних відношень", опублікованої в книзі *"Інноваційність у науці і освіті"*, виданій з нагоди ювілею Ф. Шльосека, голови Наукового товариства "Польща-Україна", іноземного члена НАПН України, директора Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві [4].

Наведемо одне положення, обґрунтоване в цій методологічній праці: "Як частина цього світу, як річ, людина сама існує лише у відношеннях зі світом. Навколо людини перебувають речі, яких вона наділяє ціннісними властивостями і які вважає цінними. Людське життя є низкою практично нескінченних дій, змістом яких є досягнення за допомогою відповідних засобів безкінечної кількості різноманітних цілей. Усі ці речі, властивості й відношення, в яких вони виявляються, цілі і засоби є світом людських цінностей. Можна стверджувати, що усі цінності людства – це цілий світ. Вживання цього терміну не означає протиставлення ціннісного світу світу матеріальному, реальному. Поняття "світ" прикладне до цінностей у його загально-філософському значенні, а саме як цілісної сукупності предметів і явищ, яким притаманна певна внутрішня єдність, а також розчленованість, множинність і достатній рівень складності.

Цінності існують як речі і властивості, суспільні ідеали чи індивідуальні ціннісні уявлення, що виявляються в різних формах поведінки і діяльності людини, перетворюючись водночас у предметне та соціальне середовище. Людські інтереси і потреби є тим стрижнем, навколо якого об'єднуються ціннісні реальності. Сфери потреб та інтересів людини постійно поглиблюються й розширюються. Водночас розширюються й межі ціннісної реальності. Людина залучає всі нові явища й предмети до своєї духовної і практичної активності. Увесь цей різноманітний світ об'єктів зводить воедино телеологічний характер ціннісного відношення. Людина – істота цілісна, всебічна, універсальна. Усі відношення людини є єдиним, неперервним процесом доцільності і цілепокладання. Вся навколишність залучається до процесу досягнення мети, де цінністю стає й сама мета, і всі придатні для її досягнення речі, явища, властивості. При цьому матеріальне й духовне, суб'єктивне і об'єктивне, природне й соціальне зливаються в єдиній реальності - реальності ціннісного відношення, невіддільного від об'єктивного життєвого процесу" [4, с.77].

Для розуміння суті цих положень варто також звернутися до філософського узагальнення вченого. Він обґрунтовує такий висновок: "Як би там не було, сучасні люди істотно "загоризонталізовані" і "заатомізовані". Горизонталізація акцентує момент втрати ефективності самореалізації у вертикальній схемі управління поведінкою "мотив – ціль- цінність", в результаті чого люди стали сприймати за цілі засоби життєзабезпечення і умови досягнення банального комфорту (кар'єра, гроші, безпека, задоволення, розваги). Автоматизація, знову ж, стала наслідком розрухи ціннісного ансамблю (як окремої людини, так і соціальних груп), в результаті чого людина була вихоплена із загального соціального контексту й відірвана від звичних родових та культурних зв'язків" [4, с.81-82].

Вважаємо за доцільне особливо наголосити на науковій цінності і прогностичності поглядів Івана Андрійовича на психодіагностику. Нам пощастило бути свідками того, як в останні роки свого життя він приділяв багато уваги вивченню історичних витоків психологічної педагогіки [1], вивченню праць К. Ушинського, П. Каптерєва, Е. Стоунса, К. Роджерса та багатьох інших видатних педагогів і психологів. Постійний пошук інноваційних підходів уможлилював методологічне обґрунтування психопедагогічних засад педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей.

### **Чому академік Зязюн не став лауреатом Державної премії України в галузі освіти?**

Наведемо такий документальний факт. У 2012 р. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України висунув на здобуття Державної премії України в галузі освіти 2012 року цикл науково-методичних праць з теорії і технологій педагогічної майстерності, підготовлений авторським колективом у складі: І. Зязюна (керівник), Л. Крамущенко, І. Кривоноса, Н.Тарасевич (Кривонос), О. Мирошник.

**Мета цієї роботи:** створення теорії педагогічної майстерності, дослідження її історичних витоків, обґрунтування концептуальних засад професійного самовдосконалення вчителя, розробка особистісно орієнтованої програми навчання студентів вищих педагогічних навчальних

закладів, створення навчально-методичного комплексу, що забезпечує процес становлення педагогічної майстерності педагога у системі вищої освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

**Наукова новизна:** вперше розроблено теоретичну модель педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі; обґрунтовано аксіологічний підхід до розуміння природи педагогічної майстерності; розглянуто особливості педагогічної діяльності як мета-діяльності; визначено структуру та умови організації педагогічної взаємодії у системі "вчитель-учень"; з'ясовано сутність професійної ідентичності вчителя як міри вияву педагогічної майстерності; досліджено витоки педагогічної майстерності в історії педагогічної освіти.

**Практичне значення:** розроблено і впроваджено навчально-методичний комплекс "Основи педагогічної майстерності", який містить підручник, хрестоматію, термінологічний словник, комплект тестів для контролю знань і професійного самопізнання, навчальні посібники. З урахуванням концептуальних засад теорії педагогічної майстерності укладено та впроваджено програму "Юний педагог" як складову допрофесійної підготовки вчителя; відкрито кафедри педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах України та інститутах післядипломної педагогічної освіти (Полтава, Запоріжжя, Біла Церква); створено 20 центрів педагогічної майстерності, робота яких спрямована на розвиток особистісного, професійного і творчого потенціалу вчителя; підручник "Педагогічна майстерність" перекладений польською мовою і використовується у навчальному процесі педагогічних університетів.

Результати науково-педагогічної діяльності авторського колективу втілені у 20 одноосібних і колективних монографіях та посібниках, 2 навчальних програмах, понад 200 наукових статтях у вітчизняних і зарубіжних виданнях. Вони мають високий індекс цитувань. Під керівництвом членів авторського колективу захищено 20 докторських і понад 20 кандидатських дисертацій з проблем педагогічної майстерності.

Президія НАПН України одногослосно (таємним голосуванням) підтримала висунення кандидатури високо достойного кандидата в лауреати Державної премії України. Усі ми раділи цьому, оскільки вважали, що саме він заслуговує такого високого визнання... Та наші очікування й сподівання на об'єктивність Комісії з присудження Державних премій України в галузі освіти, яку очолював тодішній міністр освіти і науки України Дмитро Табачник, виявилися марними. Рецензенти циклу науково-методичних праць з теорії і технологій педагогічної майстерності доповіли міністру, що концепція педагогічної майстерності І.А.Зязюна не містить нових ідей й ніби як вчений він не має належного визнання в нашій державі... Зрозуміло, що така фальшива експертиза була здійснена на замовлення міністерських бюрократів-приспосованців, які боялися мудрості, інноваційності, креативності, філософсько-етичної сили академіка Зязюна.

Нам усім було дуже гірко від такої негідної поведінки тодішнього міністра. А Іван Андрійович, заспокоюючи своїх учнів, наукових співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, розповідав про "парадокс Ісуса Христа: чим більше робиш добра людям, тим більше дістаєш голок у серце". Напевно, оті несправедливі "голки" у серце академіка Івана Зязюна залишили в ньому невиліковну рану болі і несправедливості.

Відтоді минуло не так багато часу і на пам'ятнику видатному вченому на цвинтарі в селі Пашківка викарбовано **"Я прошу в Бога одного – часу для Добра Людям"**.

#### **Ідеї Івана Зязюна діють у різних педагогічних системах**

Різні педагогічні системи "Зязюн – школа", "Зязюн – педагогічний інститут", "Зязюн – інститут післядипломної педагогічної освіти" – це цілком закономірне явище. Його можна об'єктивно назвати гармонією в життєдіяльності вченого-творця і борця. Про це будуть написані нові книги із спогадами учасників цього животворного процесу, які глибоко розуміли інноваційність і прогностичність концепції педагогічної майстерності.

Органічним продовженням цієї гармонії, на нашу думку, є ще одна система "Зязюн – вища технічна школа". Можна назвати чимало українських політехнік, в яких не раз бував Іван Андрійович, виступав з лекціями, брав участь у різних форумах і конференціях. Яскравим прикладом такої системної співпраці впродовж багатьох років є цілеспрямований процес впровадження інноваційних ідей і методик академіка І.А. Зязюна у Харківській політехніці. Тодішній ректор, почесний академік НАПН України Л.Товажнянський, проректор

О. Романовський, В. Сокол, керівники багатьох кафедр, інших структурних підрозділів та громадських організацій університету сприйняли й високо оцінили Концепцію педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, її значення для підготовки гуманітарно-технічної еліти, для гуманізації і гуманітаризації навчального процесу у вищій технічній школі. Високі ідеї "педагогіки серця і добра" вплинули на створення унікальної, до речі, єдиної в нашій державі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами. Міжнародні Кримські педагогічні читання, що проводилися у 2000-2013 рр. в Алушті на базі спортивно-оздоровчого табору "Студентський" Національно-технічного університету "ХПІ", не випадково стали міжнародним науковим осередком інноваційної педагогічної думки, гострих міждисциплінарних дискусій, під час яких народжувалися нові ідеї, концепції і творчі задуми, що спрямовані на їх впровадження в різних освітянських підсистемах.

Зязюнівське благословення ідеї педагогіки серця і добра не могли не вплинути на поглиблення Концепції формування національної гуманітарно-технічної еліти, заснування циклічного збірника наукових праць "Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти" за редакцією Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. РОМАНОВСЬКОГО (видано 64 томи), видання наукового журналу "Теорія і практика управління соціальними системами", щорічне проведення міжнародних конференцій, форумів, тематичних зустрічей – усе це стало високим філософсько-педагогічним взірцем творчої реалізації Концепції видатного українського вченого у технічному університеті.

Усе життя й цілеспрямована боротьба академіка Івана Андрійовича Зязюна підтверджують геніальну світоглядно-антропологічну тезу Г. Гегеля та Ф. Достоєвського: доки "людина живе, вона ще не сказала свого останнього слова, через що її не можна визначити остаточно".

На жаль, не сказав свого і "останнього слова" видатний український філософ-педагог Іван Андрійович Зязюн. Нині продовження цього філософсько-педагогічного слова – за його учнями, послідовниками, за нами – його колегами, за тисячами вчителів, які талановито впроваджують його ідеї.

Підсумовуючи наші роздуми щодо скарбів наукової спадщини академіка Івана Зязюна, не можемо не згадати про почуття щирої поваги, любові й високого визнання свого Вчителя, якими пронизано зміст привітання працівників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України з нагоди його 75-річчя.

Наведемо фрагмент із цього особливого документа, опублікованого в "Педагогічній газеті" у березні 2013 р.: "Поєднання в Івана Андрійовича глибоких знань усіх історичних типів філософування та вкоріненої народної мудрості, збереженої етнонаціональної ментальності породили інтелектуальну синергію та взаємодію між філософським і педагогічним дискурсом. І, можливо, не випадково, що в Полтаві, де донині відчувається присутність українських корифеїв педагогіки А.С. Макаренка, Г.М. Ващенко, В.О. Сухомлинського, академік І.А. Зязюн втілює у життя ідею нового типу педагогічного закладу, розвивав з одностудентами вчення про педагогічну майстерність, сказав собі і людям: "Педагогіка — моє життя", а творячи власну "Я-концепцію", визначив основний її смисл — творити добро: "Я Богові завжди дякую за те, що він обрав мене це Добро генерувати і кореспондувати".

Розвиваючи антропо-етико-естетичний аспект педагогічної майстерності, академік наголошує на безперервному самопізнанні, самоудосконаленні, сприйнятті і розумінні прекрасного, духовної основи людини, її кордоцентричних мотивів. Вчений надає перевагу ірраціональному над раціональним, духовного досвіду (інтуїтивного осягнення) над логіко-дискурсивним мисленням. Провідними ідеями українського філософсько-антропологічного кордоцентризму І.А. Зязюна є почуття, рухи почуттів (або духовного серця) та різні форми його вияву, насамперед добра, любові, волі, свободи, духу, духовності та ін. Втілюючи емоційно-почуттєву сферу в концепцію педагогічної майстерності, академік І.А. Зязюн не лише збагатив педагогічну науку, але й привніс чудові ідеї в практику українського філософського кордоцентризму (філософії серця), започаткованих в нашій культурі Г. Сковородою, П. Юркевичем, Т. Шевченком, П. Кулішем та ін.

Дано Івану Андрійовичу Зязюну панорамне бачення із середини, через особистісне, конкретне. Велике для посвячених відкривається в малому. "Моє село – центр світу, моя сільська школа – всесвітня академія".

Проникливе бачення основ української реальності у контексті сучасних загальноєвропейських процесів сприяють розв'язанню складних освітніх проблем, згуртуванню не лише співробітників академічного інституту, але й педагогів та науковців України.

Мудрість Івана Андрійовича панує у всьому: у наукових, філософських працях, у створенні і розбудові нашого Інституту, в роздумах про майбутнє. Глибоко стурбований академік тим, що "виросло вже декілька поколінь, повністю відчужених від української духовності і, більш того, вони перестали знати і шанувати українську історію, звичаї, мораль свого народу, бо національні традиції зникли зі способу життя, зі шкільної освіти і виховання".

Наукова спадщина академіка І.А.Зязюна – це справжній філософсько-педагогічний скарби для подальшого розвитку освіти і педагогічної науки в Україні та інших державах. Цю спадщину потрібно системно вивчати, систематизувати, здійснювати нові пошуки й видавати більш повні покажчики праць вченого. На наше переконання, вкрай необхідно видати повне зібрання його філософсько-психологічно-педагогічних творів.

Створення музею-садиби академіка Івана Зязюна у селі Пашківка Чернігівської області, ініційоване вченими радами Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – це реальна свята дія, спрямована на збереження для сучасників і нащадків невмирущих ідей концепції педагогічної майстерності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Історичні витоки психологічної педагогіки // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 3-12
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Зязюн І.А. Філософія ціннісних відношень / Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого, Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н.Ничкало (заст. голови)]; упоряди.: Н.Ничкало; І.Савченко: Хмельницький національний університет. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 74-82
5. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України: В 2-х т. – Т.2. (1943 – 2007 рр.) – [Монографія]. – К.: Видавель Ешке О.М., 2010. – 592 с.
6. Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука: зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Ничкало (голова), та ін.]; упоряд.: Н.Ничкало, О. Боровік ; НАПН України; Ін-т освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2016. – 548 с.
7. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін.]; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2013. – 456 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 3-тє., допов. і перероб. – К.:СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
9. Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. / Інститут освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін.. – Київ – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 380 с.
10. Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. (голова), О.М. Отич та ін.]; упоряд.: О.М. Отич, О.М. Боровік; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – 544 с.

УДК 377.1

**Лук'янова Л.Б.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України, директор  
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

### **ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: ДОСВІД МИНУЛОГО. ВИКЛИКИ МАЙБУТНЬОГО**

*У статті висвітлено проблеми освіти дорослих в Україні в контексті сучасних соціально-економічних трансформацій. Робиться висновок, що освіта дорослих в Україні дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів, трансформація усталених структур і провайдерів освіти дорослих. Освітня політика України, відображаючи національні інтереси у сфері освіти дорослих, зорієнтована на процес інтернаціоналізації освітніх систем, світові тенденції розвитку.*

**Ключові слова:** освіта дорослих; ноосферний і планетарний стиль мислення особистості; глобальні проблеми; міжкультурна взаємодія; діалог культур.

*The article considers the problems of adult education in Ukraine in the context of contemporary socio-economic transformations. The conclusion is made that adult education in Ukraine is increasingly assuming significance in contemporary society and its leading trends are training for life, dissemination, diversity of the contents, forms and methods, the transformation of established structures and providers of adult education. Educational policy of Ukraine, reflecting the national interests in the field of adult education, focuses on the process of internationalization of educational systems, development trends in the world.*

**Key words:** adult education; noosphere and the planetary style of thinking of the individual; global problems; intercultural communication; dialogue of cultures.

*В статье освещены проблемы образования взрослых в Украине в контексте современных социально-экономических трансформаций. Делается вывод, что образование взрослых в Украине все больше приобретает значимости в современном социуме, ее ведущими тенденциями становятся обучение на протяжении жизни, диссеминация, разнообразия содержания, форм и методов, трансформация устоявшихся структур и провайдеров образования взрослых. Образовательная политика Украины, отражая национальные интересы в сфере образования взрослых, ориентированная на процесс интернационализации образовательных систем, мировые тенденции развития.*

**Ключевые слова:** образование взрослых; ноосферный и планетарный стиль мышления личности; глобальные проблемы; межкультурное взаимодействие; диалог культур.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни, що відбулися в суспільстві кінця ХХ – початку ХХІ століття, у поєднанні з технологічними та соціокультурними трансформаціями як на глобальному, так і на локальному рівнях, стали провідними детермінантами, що суттєво вплинули на визначення ролі освіти дорослих у сучасному українському соціумі та окреслюють вектор її подальшого розвитку. Необхідність своєчасної і масової професійної перепідготовки дорослих, у тому числі фахівців широкого спектру спеціалізацій, для забезпечення соціально-економічних реформ, а також формування громадянського суспільства в Україні спонукають розвиток гнучкої системи неперервної освіти дорослих, що реагує на сучасні виклики усього суспільства і запити конкретних верств населення.

Освітня політика України, відображаючи національні інтереси у сфері освіти дорослих, зорієнтована на процес інтернаціоналізації освітніх систем, світові тенденції розвитку: всебічну модернізацію суспільства в інтенсивно змінюваних соціокультурних умовах, особливості постіндустріального етапу його розвитку і як наслідок – необхідність підготовки людини до

нової якості життя; виникнення і наростання глобальних проблем, можливість вирішення яких зумовлюється розширенням міжкультурної взаємодії, діалогу культур, що вимагає формування ноосферного і планетарного стилю мислення особистості [1].

Відтак, **метою** статті є висвітлення проблем освіти дорослих в Україні в контексті сучасних соціально-економічних трансформацій.

**Виклад матеріалу.** Освіта дорослих в Україні здійснюється в законодавчих межах, визначених Основним законом, рамковим Законом України "Про освіту" та іншими законами, які певною мірою стосуються освіти ("Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту", "Про наукову і науково-технічну діяльність") та нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного зайнятого і незайнятого населення (Указ Президента України "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні", "Стратегія інноваційного розвитку України на 2012–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів", "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки"). У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні два десятиліття, декларуються і унормовуються ідеї, спрямовані на розвиток, самореалізацію особистості впродовж життя. Зокрема, Конституція України гарантує кожному громадянину право на освіту, забезпечення різних форм навчання, а повна загальна середня освіта є безкоштовною та обов'язковою, вища та професійно-технічна – безкоштовні тільки у державних і комунальних навчальних закладах на конкурсних умовах.

Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих [4].

#### **ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА**

Усвідомлення трансформацій, які відбулися в освіті дорослих України є неможливим без її ретроспективного огляду. Слід зазначити, що наша країна має багатий історичний досвід у цьому освітньому напрямі. Загалом в історії становлення й розвитку освіти дорослих в Україні дослідники виокремлюють різну кількість періодів. Так, Л. Тимчук обґрунтовує наявність чотирьох таких періодів.

*Перший* – 1850-ті-1917 рр. – зародження теорії і практики навчання дорослих у контексті розвитку освіти дорослих як форми суспільно-просвітницького руху і позашкільної освіти (навчання дорослих у недільних школах, школах повторного навчання, читальнях; проведення публічних лекцій для народу тощо). Осмислення питань навчання дорослих відбувалося в нерозривному зв'язку з кількісним зростанням і розширенням спектра діяльності мережі закладів для дорослих.

*Другий період* – 1918-1940-і рр. – формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти, коли уся діяльність, спрямовувалася на освіту широких верств населення й позначалася як "культурно-освітня робота" та "політико-освітня робота". У цей період було створено школи грамоти або лікнепи, школи для малописьменних, гуртки індивідуально-групового навчання та недільні школи), у яких відбувалося навчання насамперед дорослого населення. Створювалися й інші типи освітніх закладів для робітників і селян (вечірні робітничі та селянські університети, робітфаки тощо).

*Третій період* – 1950-1980-ті рр. – період активного розвитку вечірньої та заочної форм навчання, що забезпечувався ґрунтовним науковим супроводом науково-дослідних інститутів вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл. Провідним центром теоретичних розробок став Науково-дослідний інститут безперервної освіти дорослих АПН СРСР.

*Четвертий період*, розпочався з 90-ті рр. ХХ ст. Це якісно новий період в історії освіти дорослих на теренах пострадянського простору, характерною ознакою якого стає визнання і практична реалізація потенціалу освіти дорослих як фактора стабілізації соціальної ситуації в суспільстві, розширення міжнародної співпраці в цій галузі [ 7].

На початку ХХІ ст. посилилася актуальність освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя. Її розвиток пов'язаний із соціальними психологічними, педагогічними, науково-технічними, економічними та іншими чинниками, техніко-технологічними зрушеннями



у світовій економіці. У цьому руслі логічним стало створення Відділу андрагогіки в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України (2007 р.) [8]. Було розроблено Концепцію розвитку освіти дорослих (2011 р.) [3], до змісту Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні включено розділ Освіта дорослих – невід’ємна складова освіти впродовж життя (2016) [2].

У вищих навчальних закладах, зокрема, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича та ін. у зміст підготовки фахівців педагогічних спеціальностей включена навчальна дисципліна "Основи андрагогіки".

Останніми роками в Україні активізувалися наукові дослідження з проблем навчання дорослих, які відображають різні аспекти цього освітнього напрямку. Зокрема, філософські й теоретико-методологічні основи освіти дорослих як складової освіти впродовж життя (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук’янова, Н. Ничкало, Л. Тимчукта ін.); психолого-педагогічні особливості навчання різних категорій дорослого населення (С. Коваленко, П. Лушин, Е. Помиткін, В. Рибалка, З. Становских та ін.); андрагогічні засади післядипломної професійної освіти (О. Боднарчук, Н. Клокар, І. Дмитренко, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, Т. Сорочан та ін.); науково-теоретичні положення технологій навчання різних категорій дорослого населення (О. Аніщенко, С. Архипова, О. Волярьська, О. Дубасенюк, Ю. Маршавін, В. Савченко, В. Скульська, С. Сисоєва, О. Щербак та ін.); компаративістський аналіз систем освіти дорослих (С. Бабушко, Н. Бідюк, Е. Богів, Т. Григор’єва, В. Давидова, Т. Десятов, О. Жижко, О. Котлякова, О. Огієнко, Н. Пазюра, Л. Пуховська І. Сагун, А. Сбруєва та ін.).

Характеризуючи трансформаційні зміни, що відображають реальний стан освіти дорослих в Україні у посткомуністичний період, слід звернути увагу на наявність сукупності суперечливих чинників.

*По-перше.* Загальновизнаним фактом є те, що найбільш затребуваною освіта стає в період підйому економіки або навпаки її кризового стану. Принагідно нагадаємо, що серед багатьох інших, для розвитку системи освіти дорослих у європейських країнах є принаймні три вагомих передумови: постійне ускладнення технологічних рівнів і процесів; інтенсивне старіння населення у зв’язку зі зниженням народжуваності; посилення світових міграційних процесів. Для України актуальність освіти дорослих зумовлена додатковими чинниками, серед яких: необхідність адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов; суттєве зниження зайнятості економічно активного населення, показників доходів; втрата необхідного рівня кваліфікації різними категоріями молоді та дорослих; значна кількість функціонально неграмотних дорослих. Не можна не брати до уваги ще одну важливу, передумову – суттєве зубожіння й маргіналізацію значної частини суспільства. Зокрема, в Україні спостерігається падіння статусу багатьох інтелектуальних професій, зростання безробіття; урбанізація, що загалом також вимагає масового навчання, перепідготовки, формування нових професійних і соціальних навичок дорослої людини. Привертає увагу суто український феномен, коли до категорії "бідних" потрапляють працюючі люди з вищою освітою. Якщо здебільше у світі бідними, є безробітні люди або низько кваліфіковані робітники, то в Україні навіть вища освіта та стабільна заробітна плата не гарантує належного рівня якості життя.

*По-друге.* Україна чітко визначила вектор свого розвитку, який спрямовано на інтеріоризацію загальноєвропейських цінностей, задекларувала прагнення приєднання до європейського простору. Проте в країнах ЄС освіта дорослих давно вже стала складовою загальнодержавної політики як за змістом суспільного розвитку країн, так і сутністю освітньої політики, тоді як в Україні надзвичайно велика потреба в освіті дорослих поки що не озвучена суспільством, державою, зацікавленими суб’єктами цього освітнього напрямку. Сектор освітніх послуг для дорослих поки що є безсистемним, ситуативним, спонтанним, його діяльність переважно представлена недержавними установами та громадськими організаціями.

Аналіз вітчизняного досвіду організації освіти дорослих в Україні показує, що принципи відбору змісту для цієї освітньої ланки є традиційними, зазвичай багато уваги приділяють спеціалізованим знанням, які швидко застарівають, натомість реальні потреби сучасного виробництва, розвиток навичок міжособистісного спілкування залишаються поза увагою.

Отже країна тільки підходить до осмислення цінності концепції впродовж життя, їй необхідно передбачити створення різних компонентів структури системи освіти дорослих, які будуть підпорядковані єдиній меті.

*По-третє.* Слід зазначити, що в Україні освіта дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення української держави і громадян до непрофесійної або неформальної освіти можна скоріше схарактеризувати як ставлення до особистої справи й переважно завданням комерційної освіти. Усвідомлення того, що місія освіти дорослих значно ширша і полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя і не лише на ринку праці, тільки закорінюється в українському суспільстві. За виключенням відомчих програм, спрямованих на підвищення кваліфікації працюючих у державній сфері та міжвідомчих програм перенавчання безробітних навчальні програми для дорослих фінансуються самими суб'єктами навчальної діяльності. Цей факт можна пояснити тим, що освіту дорослих в Україні розглядають звужено як освіту задля забезпечення суто економічного зростання й підвищення шансу населення на працевлаштування. Доводиться констатувати, що Україні відсутня система грантової підтримки з Державного і місцевого бюджетів тих організацій і установ, які здійснюють навчання дорослих, а діяльність міжнародних донорів занадто ускладнена. Не існує фінансового стимулювання, підтримки і заохочення освіти дорослих в країні, зокрема податкових пільг, безпосередніх виплат на освіту дорослим та ін.

#### **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ОСВИТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ У СУЧАСНИЙ ПЕРІОД**

##### **Цільові групи освіти дорослих**

Враховуючи особливості соціально-економічної ситуації в державі пріоритетними цільовими групами освіти дорослих є:

- внутрішньо переміщені особи,
- воїни учасники АТО, військовослужбовці звільнені у запас, які потребують реабілітаційних заходів у поєднанні з особистісним розвитком, професійною перепідготовкою,
- особи, які мають обмежений доступ до формального ринку освітніх послуг: безробітні (включаючи безробітну молодь), люди з обмеженими можливостями та особливими потребами; люди з низьким рівнем доходу;
- люди, які мають додаткові сімейні обов'язки (самотні батьки, особи, що мають непрацездатних утримувачів, багатодітні сім'ї);
- особи старшого віку (пенсіонери) у містах і селах;
- маргіналізовані групи (мігранти, особи, що відбувають покарання / колишні ув'язнені) тощо.

##### **Складові системи освіти дорослих**

В Україні фактично існують усі форми освіти дорослих, які за структурними ознаками представляють дві складові системи:

- 1) формальна (formal education) – структурована система освіти і підготовки, яка охоплює загальну середню освіту, професійно-технічну, базову і повну вищу освіту, післядипломну освіту (аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, перепідготовка);
- 2) неформальна (non-formal education) – професійно спрямована освіта, сукупність навчальних програм і освітніх курсів, спрямованих на особистісний розвиток; запланована освітня діяльність, мета якої полягає у розширенні кола навичок і компетенцій за межами формальної освіти.

**У межах публікації зупинимося на ролі неформальної освіти дорослих у сучасних українських реаліях.**

Нині ця освітня діяльність, як правило, не фінансується на державному рівні і не розглядається як елемент структури сучасної української освіти, а модернізація вітчизняної освіти орієнтується на розвиток професійної неперервної освіти. Установи неформальної освіти тривалий час не визнавалися формальними навчальними закладами і, зазвичай, в Україні важко знайти статистичну інформацію щодо неформальної освіти дорослих, а певним джерелом інформації слугують данні соціологічних та маркетингових досліджень. Сучасна сфера неформальної освіти є неоднорідною, розгалуженою, представлена різними суб'єктами, які у

свою чергу мають різні цілі, а для їх досягнення використовують різні підходи й керуються різними принципами.

Проте не можна обійти увагою факт, що на сучасному етапі розвитку суспільства знань потреба в неформальній освіті помітно зростає. Одним із чинників, що активно впливають на поширення неформальної освіти в Україні, є формування нового типу замовлення, нових вимог до результатів навчання, освіти, розвитку особистості. Для нашого суспільства, яке знаходить у перехідному кризовому стані, особливого значення набуває система громадянської і соціально-політичної освіти дорослих, розвиток яких відбувається саме у системі неформальної освіти.

Нині ставлення до цього освітнього напрямку в Україні змінюється у позитивний бік як зі сторони пересічних громадян, так і представників державних і громадських організацій. Наприклад, в Інституті модернізації змісту освіти (Міністерство освіти і науки України) створено Відділ неформальної та інформальної освіти для дорослих; у складі Науково-методичної комісії з організаційно-методичного забезпечення вищої освіти Міністерства науки і освіти України (НМК 15) у 2016 р. створено підкомісію 301 *"Освіта впродовж життя, визнання неформального та інформального навчання"*.

Окрім того має місце послаблення протиставлення та протистояння формальної і неформальної освіти. Приходить усвідомлення, що неформальна освіта має посісти провідні позиції, тоді як формальна освіта – це тільки перший крок і передумова для подальшої освіти впродовж життя. Монополія формальних навчальних структур вже не має такої сили й без неформальної освіти вона буде неповною, не зможе забезпечити гарантовану якість освітніх ресурсів. Це можна пояснити змінами на ринку праці, що передбачають постійне оновлення професійних компетентностей через зміни у професійній діяльності.

Можна констатувати факт поступового привернення уваги до організаційно-структурного і методичного забезпечення неформальної освіти дорослих, суттєве розширення його доступності і можливостей. Неформальна освіта дорослих, стає випробувальною лабораторією для нових технологій, опрацювання нових стандартів та ін.

### **Розглянемо більш детально одну з ланок неформальної освіти - освіту людей третього віку**

Актуалізація розвитку освіти людей третього віку в Україні зумовлена збільшенням частки літніх людей та людей похилого віку, а відтак необхідністю розбудови нової філософії старіння та стратегії забезпечення успішної старості в життєвому циклі кожної особистості [5]. Прогнозні розрахунки засвідчують, що й у переважній більшості Європейських країн, і в Україні загальна чисельність економічно активного населення у довгостроковій перспективі матиме тенденцію до скорочення [8].

Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах України, зокрема один із перших університетів (2005 р.) було відкрито у Ковелі. Численні університети третього віку відкрито у Кременчузі, Києві, Прилуках, Харкові, Краматорську, Вінниці, Дніпропетровську, Львові та ін. Окрім університетів третього віку освітні установи геронтоосвіти в Україні діють народні школи, дискусійні клуби, проектні групи, центри геронтоосвіти, консультативні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні курси, лекторії, центри перепідготовки для літніх співробітників тощо. Освітні програми для людей третього віку здійснюють вищі й середні навчальні заклади (наприклад, навчально-науковий Інститут магістерської підготовки та післядипломної освіти Університету "КРОК", Інститут післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки Львівського національного університету імені Івана Франка), міські, сільські школи, політичні партії, культурно-просвітницькі установи і організації (наприклад, школа людей поважного віку при Історично-мистецькому центрі "Стара Школа" у с. Тарасівка, Києво-Святошинського району; Клуб для людей третього віку "Друга молодість" у м. Ірпінь, Київської обл.) та інші установи у різних регіонах України.

Надання різноманітних освітніх послуг громадянам в університетах третього віку спрямовані на сприяння їх всебічного розвитку, реінтеграцію в активне життя суспільства; сприяння адаптації до сучасних умов; набуття навичок самопомоги; реалізація принципів здорового способу життя; набуття та розвиток навичок використання новітніх технологій,

насамперед інформаційних та комунікаційних; потенціалу та можливостей волонтерської роботи; підвищення якості життя людей похилого віку, завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій; формування практичних умінь і навичок.

**Висновки.** Освіта дорослих в Україні дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів, трансформація усталених структур і провайдерів освіти дорослих.

Найбільшими проблемами в освіті дорослих, що вимагають негайного розв'язання є, *по-перше*, визнання освіти дорослих невід'ємною складовою вітчизняної системи освіти й розроблення відповідного комплексу заходів нормативного й правового регулювання. У переліку пріоритетних задач Міністерства освіти і науки України має бути передбачено створення місцевих, регіональних і національних структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих.

*По-друге*, важливим є питання розробки критеріїв потреб, планування, контролю, звітності, а також вивчення міжнародного досвіду освіти дорослих. Зазначене вимагає створення системи добору статистичної інформації щодо освіти дорослих на національному, регіональному й місцевому рівнях. Важливою проблемою є створення державних центрів з підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки андрагогів (організаторів процесу навчання дорослих), що сприятиме підвищенню рівня компетентності спеціалістів, які працюють з дорослим населенням. До нагальних потреб також треба віднести й створення факультетів і кафедр андрагогіки в усіх закладах вищої педагогічної освіти і в установах перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти.

*По-третє*, особливої уваги потребує розроблення механізмів щодо визнання і сертифікації неформальної та інформальної освіти дорослих, ключовим компонентом яких має стати система акредитації й оцінювання попереднього досвіду і знань особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ – початку ХХІ ст. / Наталія Дем'яненко // Актуальні проблеми вищої школи. Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С. 39–44
2. Лук'янова Л. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя / Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, О. В. Аніщенко, О. С. Волярська // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Педагогічна думка, 2016. – С. 128–138.
3. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
5. Сагун І. Г. Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. Г. Сагун. – К., 2011. – 21 с.
6. Тимчук Л. Освіта дорослих як предмет наукових досліджень / Л. Тимчук / Особистість у просторі культури: Матеріали ІV Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 28 вересня 2012 року / За ред. Г. О. Балла, О. Б. Бовть. – Севастополь : Рібест, 2012. – 184 с. – С. 163-166.
7. Тимчук Л. Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець ХІХ - ХХ століття) : монографія / Л. Тимчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – 464 с.
8. The 2012 AgeingReport: Economicandbudgetaryprojectionsforthe EU27 MemberStates (2010–2060): JointReportpreparedbytheEuropeanCommission (DG ECFIN) andtheEconomicPolicyCommittee (AWG). – EuropeanUnion, 2012. – 470 p.

Дубасенюк О.А.,  
доктор педагогічних наук, професор, почесний академік  
НАПН України, академік АМСКП "Полісся"  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ МЕТОДОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

*У статті проаналізовано актуальні проблеми методологічного становлення майбутніх магістрів в сучасних умовах. У цьому процесі визначено роль методології та методів науково-педагогічного дослідження, важливість трактування їх понять; позиції науковців щодо класифікацій методів, які підпорядковуються певним логічним правилам. Виявлено найбільш вживану класифікацію окреслених методів: теоретичні та емпіричні методи дослідження. Виділено та обґрунтовано принципи науково-педагогічного дослідження, серед них: принцип цілісного вивчення об'єкта/суб'єкта освіти, принцип постійного вивчення особистості, педагогічного явища; принцип урахування вікових особливостей, принцип вивчення особистості в діяльності і через діяльність, принцип відносної об'єктивності і правильності результатів дослідження. Доведено, що оволодіння молодими дослідниками науковими методами розвиває їх концептуальне педагогічне мислення; формує гнучкі дослідницькі вміння та навички самостійної аналітичної і пошукової діяльності.*

**Ключові слова:** методологія, методи науково-педагогічного дослідження, методологічне становлення, молоді дослідники, принципи дослідження.

*The article analyses the topical problems of methodological formation of prospective masters in modern world. In this process the role of methodology and methods of scientifically pedagogical researches, the importance of clarifying their concepts are defined; the position of scholars on the classification of the methods that correlate to certain logical rules is outlined. The most used classification is the designation of the methods: theoretical and empirical research methods. The principles of scientific and educational research are outlined; among them are: the principle of a holistic study of the object/subject of education, the principle of constant study of personality, pedagogical phenomenon; the principle of taking into account age peculiarities, the principle of the study of personality in activity and through the activity, the principle of relative objectivity and accuracy of research results. It is confirmed, that the mastery of young researchers with scientific methods develops their conceptual pedagogical thinking and forms a flexible research skills and skills of independent analysis and search activities.*

**Key words:** methodology, methods of scientific and pedagogical research, methodological development, young researchers, the principles of research.

*В статье проанализированы актуальные проблемы методологического становления будущих магистров в современных условиях. В этом процессе определена роль методологии и методов научно-педагогического исследования, важность трактовки их понятий; позиции ученых по классификации методов, которые подчиняются определенным логическим правилам. Выявлена наиболее применяемая классификация обозначенных методов: теоретические и эмпирические методы исследования. Выделены и обоснованы принципы научно-педагогического исследования, среди них: принцип целостного изучения объекта/субъекта образования, принцип постоянного изучения личности, педагогического явления; принцип учета возрастных особенностей, принцип изучения личности в деятельности и через деятельность, принцип относительной объективности и правильности результатов исследования. Подтверждено, что овладение молодыми исследователями научными методами развивает их концептуальное педагогическое мышление; формирует гибкие исследовательские умения и навыки самостоятельной аналитической и поисковой деятельности.*

**Ключевые слова:** методология, методы научно-педагогического исследования, методологическое становление, молодые исследователи, принципы исследования.

**Актуальність проблеми.** Методологічне становлення майбутніх магістрів передбачає поступове наукове і професійне зростання молодих дослідників у процесі наукового пошуку від початкових неусвідомлених розрізнених знань і практичних дій до диференціації, систематизації і концептуалізації наукових знань, дослідницьких умінь та навичок. Це дозволяє сформувати у студентів стратегічне мислення, навчає оперативно (професійно) діяти в нестандартних ситуаціях та створювати власне концептуальне бачення проблеми (концептуальну модель), якісний духовний продукт, вибудовувати стратегію і тактику дослідження, закономірності подальшого наукового пошуку, здійснити значний вплив на розвиток науки в країні.

**Мета і завдання дослідження:** проаналізувати роль методів наукового дослідження у загальній системі методологічного становлення майбутніх магістрів.

**Стан дослідження.** Молодим дослідникам важливо осмислити вихідні позиції методологічного аналізу – це проблема місця методології педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів. Методологічні позиції учених представлені у роботах П.В. Копніна про взаємозв'язок діалектики, логіки і наукового пізнання, В.В.Краєвського щодо методології педагогічного дослідження, у наукових працях В.А.Лекторського і В.С. Швирина про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового, В.М. Садовського – про проблеми методології дедуктивних теорій, С.У. Гончаренка – про методологічні поради молодим науковцям, Н.В. Кузьміна – методи системного педагогічного дослідження [1–7].

На думку В.І. Загвязінського, методологія у вузькому значенні є учіння про методи дослідження. Молоді дослідники мають усвідомити, що теорія методів дослідження покликана виявляти їх сутність, призначення, місце у загальній системі наукового пошуку, сприяє оволодінню науковими засадами вибору методів та їх поєднанню. Останнє дає можливість виявити умови ефективного використання наукових методів, запропонувати майбутнім магістрам рекомендації по моделюванню оптимальних систем дослідницьких прийомів та процедур, тобто методики дослідження. Визначені методологічні положення і принципи саме в методах отримують своє дійове, інструментальне вираження [2].

**Виклад основних положень.** Проаналізуємо позицію вчених щодо тлумачення поняття "метод наукового дослідження". З погляду В.І. Загвязінського, окреслене поняття – значною мірою умовна категорія, що об'єднує і форми наукового мислення, і загальні моделі дослідницьких процедур, і способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. Саме тому ми виділяємо окремі форми логічного мислення дослідника, маючи на увазі зміст, склад і логічну структуру розумових дій у процесі наукового пошуку. Методи дослідження включають внутрішні і зовнішні дії та операції. Ураховуючи це студентам слід розглядати їх у процесуальному плані спочатку як загальну схему, модель дослідницьких процедур, а потім як їх реалізацію в розумових і практичних діях та операціях, що забезпечують виконання завдань і досягнення мети наукового пошуку [2].

Майбутні магістри мають спиратися на думку С.У. Гончаренка: у філософському розумінні під методом розуміються наукові теорії, перевірені практикою. Відтак, будь-яка теорія при побудові інших теорій може виступати у вигляді функції метода в конкретній галузі знань. Учений наголошує, що метод нерідко розглядається як сукупність прийомів практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання в сфері освіти, певний комплекс інтелектуальних дій, логічних процедур, за допомогою яких наука намагається виявити істину, перевірити чи спростувати її. Крім того метод дослідження розглядається як нормативна модель діяльності (в педагогіці – педагогічна), спрямована на виконання певного наукового завдання, яке реалізується в сукупності прийомів і процедур. Зазвичай, чим багатший арсенал методів тієї чи іншої науки, тим успішніша діяльність науковців. У міру зростання складності наукових задач підвищується залежність одержаних результатів від ступеня опрацювання дослідницького інструментарію [1, с.106].

Ученим виділено характерні ознаки наукового методу дослідження: об'єктивність, відтворюваність, евристичність, необхідність, конкретність тощо. Сукупність окреслених методів дослідження, а також порядок і правила їх застосування вченим розглядається як методика конкретного дослідження. Такий підхід вимагає обґрунтування системи методів педагогіки.

С.У. Гончаренко наголошує на величезній ролі методів у розвитку науки, оскільки саме від методу залежить вся серйозність дослідження. Він стверджував, що розвиток педагогіки як науки безпосередньо залежить від її методичного оснащення. Тому кожен дослідник має осмислити реальні методичні можливості науки, вміти їх обирати, а коли необхідно й опрацьовувати згідно з метою і завданнями дослідження конкретні методики. Ураховуючи зазначене, молодим дослідникам необхідно мати уявлення про систему методів педагогіки як такої [1, с. 107].

Метод являє шлях досягнення мети. Метод наукового дослідження може бути визначений як сукупність систематизованих пізнавальних операцій, які обумовлені предметом і метою

наукового дослідження. Можна розглядати у вигляді сукупності фаз дослідження (виявляються нові об'єктивні процеси або нові аспекти відомих

Молоді науковці розрізняти, що методи і методика дослідження багато в чому визначаються вихідною концепцією дослідника, його загальним уявленням про сутність і структуру досліджуваного явища. У цьому виявляється адекватність методів змісту досліджуваного та його структура, а в більш широкому плані – змістом дослідницької діяльності. Гегель вважав метод не зовнішньою формою, а душею і поняттям змісту. Змістом ж дослідження є не тільки його об'єкт і предмет, але і дослідницька діяльність у цілому, в якій метод пов'язує всі елементи в єдину динамічну систему. Наприклад, дослідження, що здійснюється в рамках концепції оптимізації навчально-виховної роботи, припускає розгляд методу як моделі і способу виявлення такого складу і такої послідовності педагогічних дій, які максимально враховують конкретні умови і спрямовані на отримання найкращих результатів з найменшими витратами. Якщо педагогічний процес розглядається з точки зору його внутрішнього руху, протиріч, що його викликають, то і дослідницькі процедури постають способом виявлення, тлумачення і використання протиріч, що виникають між наявною та необхідною інформацією, між досягнутим і необхідним перетворенням предмета.

Педагогічна концепція "проникає" в дослідницьку, інтегруючись з дослідницькими принципами та вимогами. Отже, метод є похідним від загальної концепції та загальної стратегії дослідження, як розглядається функціонально-інструментальна частина дослідницької системи. Ось чому необхідно обґрунтувати вибір методів, способи їх поєднання на кожному етапі пошуку, а також обґрунтувати системи методів і прийомів – методика як частину загальної системи дослідження. Для цього необхідно знати і загальні (абстрактні) можливості кожного методу, і його місце в системі дослідницьких процедур, і способи конкретизації методів і методик відповідно до концептуальних положень, специфікою матеріалу і завдань даного дослідження.

Системне використання методів вимагає вибору "системи відліку", способів їх класифікації. У зв'язку з цим проаналізуємо запропоновані в літературі класифікації методів педагогічних досліджень. Усі методи дослідження пропонують поділяти на власне педагогічні та методи інших наук, на методи, що констатують і перетворюють, емпіричні і теоретичні, якісні та кількісні, особливі й загальні, змістові і формальні, методи опису, пояснення і прогнозу.

Множинність класифікацій та класифікаційних характеристик методів є відображення багатоаспектності методів, їх різноякісності. виявляються в різних зв'язках і відносинах. Залежно від аспекту розгляду та конкретних завдань дослідник може використовувати різні класифікації методів. У сукупностях дослідницьких процедур простежується рух від опису до пояснення і прогнозу, від констатації до перетворення, від емпіричних методів до теоретичних. При використанні деяких класифікацій тенденції переходу від однієї групи методів до іншої виявляються складними і неоднозначними. Спостерігається, наприклад, рух від загальних методів (аналіз досвіду) до часткових (спостереження, моделювання і т.д.), а потім знову до загальних, від якісних методів до кількісних і від них знову до якісних [1; 2].

Разом з тим у молодих дослідників може виникнути питання: яку систему відліку, яку класифікацію взяти за основу при систематичному розгляді та виборі методів педагогічного дослідження? Науковці вважають, що провідним у цьому плані може бути розподіл методів на методи теоретичного й емпіричного дослідження. Справа в тому, що рівні дослідження мають різні цілі, зумовлюють різний рівень проникнення в сутність досліджуваного явища, а тому й припускають використання принципово різних процедур. Елементи часткового і загального, опису і пояснення, якісних і кількісних оцінок, констатації і перетворення дуже тісно поєднуються, переплітаються в ході дослідження на всіх його етапах. Емпіричне ж (що включає й емпіричну теорію) і власне теоретичне визначають своєрідність дослідження в цілому або його завершеного етапу і тому виявляються визначальними в дослідницькій системі, що багато в чому обумовлює вибір і характер використання методів. Залежно від мети, завдань дослідження можливий рух від загального до часткового або від часткового до загального.

Рух від теоретичного до прикладного знання та від емпіричного до теоретичного складає основу логіки наукового пошуку в його найбільш повному, завершеному вигляді. Саме тому частіше розглядаються методи, які поділяються на методи теоретичного й емпіричного дослідження і всередині цієї класифікації виділяють методи загальні і часткові. Науковці

вважають, що так доцільно підходити і досліднику при конструюванні методики дослідження. Реальна класифікація, що використовується в конкретному дослідженні, виявляється зазвичай або бінарної, або багатовимірної. Але перш ніж перейти до аналізу методів, вважаємо за доцільне розглянути логічні форми, в яких функціонує дослідницька думка, а також коротко сказати і про позалогічні елементи наукового пошуку (здогадка, інтуїція, натхнення тощо), що відіграють важливу роль у науковому пошуку, особливо в момент "стрибка", прориву в невідоме, народження нової гіпотези або ідеї.

У педагогічному дослідженні використовуються різноманітні форми логічного мислення. Все вони пов'язані з використанням категорій як формальної, так і діалектичної логіки. Здійснюючи дослідження, педагог користується індукцією і дедукцією, аналізом і синтезом, формалізацією і моделюванням, порівнянням, класифікацією й узагальненням, абстрагуванням і конкретизацією, здійснюють сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного. Розглянемо деякі з цих взаємопов'язаних форм логічного мислення [1].

На основі порівняння за виокремленими сутнісними ознаками предмети і явища будь-якого роду розподіляються за взаємопов'язаними групами або класами, які мають засвоїти майбутні магістри. При цьому кожний клас займає особливе місце, виявляючи зв'язки між схожими групами об'єктів, відкриваються можливості для пояснення і прогнозу. На думку В.І. Загвазінського, складання класифікації підпорядковується певним логічним правилам: 1) в одній і тій самій класифікації має бути одне й теж єдине підгрунтя; 2) об'єм членів класифікації повинен відповідати об'єму сукупності, що класифікується, тобто сума членів класифікації має вичерпувати сукупність і не перевищує її; 3) члени класифікації повинні виключати один одного, тобто жоден з членів не повинен входити в об'єм другого; 4) підрозділи на підкласи мають бути неперервними, тобто йти шляхом поступового нарощування або ослаблення виділеного в якості основи ознаки, не перескакуючи через найближчий підклас [ 2, с. 112, 113]

У міру розвитку наукового знання класифікація явищ поглиблюється і уточнюється. Складність і недостатня вивченість багатьох педагогічних явищ викликає нерідко спори про найбільш продуктивних класифікаціях. Жодна наука не може розвиватися без постійного дослідження свого предмета. Вся історія педагогіки є історією пошуку нових форм, шляхів і способів удосконалення процесу виховання й формування особистості. Сучасне науково-педагогічне дослідження використовує комплекс методів, способів і прийомів, за допомогою яких навчання, виховання, формування, розвиток особистості різнобічно вивчаються. Нині існує різноманітні класифікації методів наукових досліджень, але найбільш вживаною є розподіл методів на теоретичні та емпіричні методи дослідження. На ці положення мають звернути увагу майбутні дослідники.

До методів теоретичного дослідження віднесено такі: абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання, ідеалізація, формалізація, порівняння тощо. До основних емпіричних методів науково-педагогічного дослідження – метод спостереження, опитування, бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, соціометричний метод, тестування, анкетування, ранжування, вимірювання, експеримент та ін.

Обираючи методи дослідження дослідник повинен ураховувати наступне: 1) жоден з методів не є універсальним, але має чітко окреслені пізнавальні можливості; 2) надійність методів забезпечується не тільки їх обґрунтованістю, але і правилами застосування; 3) оперативність та економність дослідження не повинні впливати на якість отриманих даних; 4) обґрунтування методу припускає розробку або підбір такого методу, який максимально відповідає поставленому завданню, не потребує значних витрат для своєї реалізації [2].

Відтак, методи науково-педагогічного дослідження – це сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем, а також вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості.

Наголосимо, що у педагогічних дослідженнях при вивченні особистості учнів/студентів як суб'єктів педагогічного процесу майбутнім науковцям необхідно керуватися наступними принципами:

▪ **принцип цілісного вивчення об'єкта/суб'єкта освіти** передбачає прагнення педагога зрозуміти й осмислити особливості індивідуальності в цілому, відзначаючи його специфічні



риси, проникнути в його сутність, зрозуміти психологічний стан суб'єкта освіти і виховання, атрибуту зовнішньої поведінки й умов діяльності в конкретний момент життя;

▪ **принцип постійного вивчення особистості, педагогічного явища.** Цілісне уявлення про особистість складається в тому випадку, коли педагог буде здійснювати таке вивчення постійно, тільки за цієї умови можна відчутти зміни, новоутворення в особистісній сфері суб'єктів освіти, а результати будуть більш об'єктивними;

▪ **принцип порівняння успіхів і невдач особистості з її особистим досвідом, а не з досвідом інших суб'єктів освіти.** Педагогами мають бути враховані різні типи темпераменту, рівень фізичного, психічного здоров'я, специфіка соціального мікросередовища кожної особистості, що накладають відбиток на її поведінку. Наприклад, порівняння школяра з однокласниками (друзями) не може привести до об'єктивної і справедливої оцінки його особистості. Учня/студента необхідно порівнювати за принципом: "Ти вчора" – "Ти сьогодні" – "Ти завтра";

▪ **принцип урахування вікових особливостей** суб'єкта освіти і виховання. Особливості поведінки, спілкування, навчання особистості учня безпосередньо пов'язані з тими глибинними фізіологічними, психологічними змінами, що відбуваються в особистісній сфері на тому або іншому етапі вікового розвитку. Слід спиратися також на закон нерівномірності, гетерохронності розвитку особистості дитини, згідно якого кожна людина знаходячись в одному віковому періоді одночасно перебуває ніби на трьох рівнях;

▪ **принцип вивчення особистості в діяльності і через діяльність** ґрунтується на визнанні того, що тільки активна діяльність самої особистості є рушійною силою розвитку. На кожному віковому етапі існує провідна діяльність, яка найбільшою мірою сприяє зростанню особистості дитини, підлітка, юнака в конкретний період його онтогенезу. Відповідно до такого принципу необхідно здійснювати науково-дослідну роботу через організацію діяльності самої особистості в тісному співробітництві з дорослими. При цьому важливо вивчати особистість не тільки в процесі навчання, але й у різних видах діяльності, включаючи трудову, ціннісно-орієнтовану, художню, суспільну, спортивну діяльність. Слід виходити з найближчого прогнозу розвитку особистості, а не ситуативного відхилення в розвитку. При використанні різних методів науково-педагогічного дослідження можна припуститися неточності у вивченні особистості, наслідком можуть бути хибні рекомендації що призведе до використання неадекватних методів педагогічного впливу. У процесі дослідження слід керуватися загальнолюдськими нормами моралі та професійної етики;

**принцип комплексного використання методів науково-педагогічних досліджень** означає, що в педагогіці не існує універсальних методів вивчення дитини, тому необхідна їх сукупність, при обов'язковому врахуванні особливостей розвитку особистості, соціальної ситуації, матеріально-технічних і навчально-методичних умов, рівня кваліфікації педагогів та ін.;

▪ **принцип добровільності** означає, що науково-педагогічне дослідження особистості (колективу) має проводитися тільки за згодою учнів або їхніх батьків;

▪ **принцип відносної об'єктивності і правильності результатів дослідження** пов'язаний, у першу чергу, з принципом "не нашкодъ" і означає, що результати обстеження без урахування інших факторів не можуть бути підставою для визначення долі учня і висновків про можливість його подальшого виховання і навчання.

Обґрунтовані теоретичні положення було практично реалізовано при вивченні майбутніми магістрами педагогічної дисципліни "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження" у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, що сприяло зростанню рівня методологічної культури молодих дослідників.

**Висновки.** Отже, усвідомлення важливості методів та принципів науково-педагогічного дослідження дає можливість майбутнім дослідникам сформувати цілісну картину світу, підвищити рівень методологічної культури, що передбачає оволодіння ними фундаментальними базовими знаннями, теоретичними основами організації науково-дослідницької діяльності; знаннями щодо визначення актуальних педагогічних проблем та способів їх вирішення. У майбутніх дослідників розвивається концептуальне педагогічне мислення; формуються гнучкі дослідницькі вміння та навички самостійної аналітичної і пошукової діяльності; здатність

використовувати методики підготовки та проведення науково-педагогічних досліджень, що ґрунтуються на сучасних тенденціях та наукових підходах.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
3. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. М.: Наука, 1978. – 324 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
5. Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972.
6. Методы системного педагогического исследования // под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
7. Садовский В.Н. Методология науки и системный подход. – В кн.: Системные исследования: Ежегодник, 1977. М.: Наука, 1977. – С. 94-111.

УДК 377.1

**Антонова О.Є.,**  
*доктор педагогічних наук, професор*  
*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

### **КЕЙС-МЕТОД У СИСТЕМІ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті проаналізовано можливості та умови застосування у професійній підготовці майбутнього вчителя практико-орієнтованих методів навчання, зокрема кейс-методу. На основі проведеного попереднього дослідження визначено поняття "кейс-метод", запропоновано класифікацію кейсів, розроблено технологію роботи над кейсом, описано особливості використання відеокейсів.*

**Ключові поняття:** кейс, кейс-метод, практико-орієнтований підхід.

*The article analyzes the possibilities and conditions of use of practice-oriented teaching methods of future teachers training, case study included. On the basis of preliminary research, the concept of "case study" is defined, case classification is suggested, work-with-a-case technology is developed, the video case study features are specified.*

**Keywords:** case, case study, practice-oriented approach.

*В статті проаналізовані можливості та умови застосування в професійній підготовці майбутнього вчителя практико-орієнтованих методів навчання, зокрема кейс-методу. На основі проведеного попереднього дослідження дано визначення поняття "кейс-метод", запропоновано класифікацію кейсів, розроблено технологію роботи над кейсом, описано особливості використання відеокейсів.*

**Ключевые понятия:** кейс, кейс-метод, практико-ориентированный подход.

**Постановка проблеми.** У концепції "Нова українська школа" [11] відзначено, що сучасна школа потребує нового вчителя, здатного стати агентом змін, спроможного залучати учнів до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом, готового до широкого застосування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо) [11]. У зв'язку з цим йдеться й про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Відповідно суттєвих змін потребує процес і зміст підготовки вчителя. В умовах переходу до професійно-орієнтованої моделі навчання особливої актуальності набувають засоби забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів. Відтак перед вищою педагогічною школою України нині стоїть завдання переходу до формування фахівців-професіоналів, які поєднують глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку [4]. Адже, як зазначав академік І.А. Зязюн [10, с. 4-5], не можна чекати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати майстром. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над

розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Така система навчання складна і навчальними планами не завжди передбачена, проте сьогодні це найактуальніше завдання педагогічного вища [10, с. 4-5].

**Виклад матеріалу.** Однак, у підготовці вчителя наявна ціла низка проблем. Так, ряд дослідників, зокрема С. Бобраков, зазначають, що університетська освіта вчителів є надмірно "теоретизованою", оскільки цикл фахової підготовки переважає над практико-методичним. При цьому спостерігається недостатній зв'язок між теоретичними і практичними елементами процесу навчання: теорія не має впливу на практичну діяльність, практична діяльність не відповідає реаліям професійної діяльності [1]. Дослідник відмічає, що ця проблема наявна не лише у вітчизняній педагогіці, а й у системі підготовки вчителів за кордоном, зокрема у Німеччині. Вчені наголошують на тому, що в університетській практиці домінує розуміння навчальної дисципліни у значенні "наука в скороченому обсязі" \ "основи науки", що призводить до неналежного визнання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання [1].

Одним із можливих засобів посилення професійної орієнтації навчання майбутніх учителів у вищій школі дослідники вважають *практико-орієнтований підхід*, здатний забезпечити максимальне наближення до майбутньої професійної діяльності вже під час навчання [1].

Проблемою практико-орієнтованої підготовки фахівця та її складових займалися такі вчені як І. Дичківська, І. Зимня, І. Зязюн, С. Литвиненко, Н. Ничкало, І. Підласий, А. Хуторський та інші. Цей підхід описаний у наукових працях Н. Басалаєвої, О. Бірченко, А. Вербицького, Н. Житнік, О. Котикової, Г. Ковальчук, М. Коллегаєва, С. Коп'євої, Н. Матюшенко, І. Пальчикової, Т. Пушкарьової та інших).

Зокрема І.О. Пальшковою [9] обґрунтовано *практико-орієнтований підхід* як методологічний концепт формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи. З погляду практико-орієнтованого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, в яких представлено її конкретний зміст і сенс. Будь-яка практика – це упорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, представлених у культурі, людина набуває своєї соціальної визначеності, соціального статусу [9]. Об'єктом пізнання у практико-орієнтованому підході виступає конкретна практика діяльності вчителя з навчання і виховання дитини [9].

Практико-орієнтований підхід дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань [1].

Серед останніх світових досліджень у галузі педагогіки практико-орієнтований підхід до професійної підготовки учителів розглядається як основний засіб професіоналізації майбутніх педагогів, що дозволяє здійснити змістову переорієнтацію від "декларованих" (що?) до "процедурних" (для чого? і чому?) знань через створення ситуацій, що імітують професійні проблеми, та спрямований на інтеграцію теоретичних і практичних компонентів професійної підготовки [7]. Так, Н. Ф. Коряковцева зазначає, що практико-орієнтоване навчання ґрунтується на оволодінні предметним знанням у процесі практичної діяльності та може розглядатись, як процес спільної діяльності студента та викладача, результатом якого є становлення у студента навички дивитись на систему знань через призму практичного досвіду, здобуття творчої самостійності й інтелектуальних стимулів, необхідних для професійної самореалізації [6].

Практико-орієнтований підхід дозволяє моделювати предметний зміст професійної діяльності, забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця [1]. Відтворення реальних професійних ситуацій в академічній та практичній фазі підготовки вчителів є основною характеристикою практико-орієнтованого підходу. При

цьому здійснюється перерозподіл співвідношення теоретичної, практичної та методичної інформації у сферу формування професійної компетентності майбутніх учителів [1].

Основними характеристиками практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів є те, що суб'єкт навчання із самого початку ставиться в діяльну позицію, яка забезпечується впровадженням професійно-орієнтованих форм організації навчального процесу та передбачає не лише практичну орієнтацію окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки вчителя у ВНЗ.

Н.В. Матюшенко акцентує на необхідності забезпечити отримання предметного продукту не у вигляді готової лекції, а шляхом самостійної діяльності. Викладач має спонукати студента шляхом виконання поставлених завдань досягати важливого результату для себе, як особистості, і для суспільства у вигляді професійної майстерності [7]. Тільки оволодіваючи набором практичних дій майбутній учитель набуває своєї соціальної та професійної визначеності [7].

Дослідники вважають, що система практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів буде успішною, якщо буде забезпечена відповідною продуктивною технологією [8]. Однак, незважаючи на значний практичний потенціал науково-теоретичних досліджень, присвячених методичним засадам професійної підготовки майбутніх учителів, вона залишається традиційною стосовно форм та методів навчання, технологій та підходів [3, с. 1].

В останні роки до професійної підготовки майбутніх учителів залучається значна кількість перспективних інтерактивних форм та методів навчання, які відповідають сучасним суспільно-історичним і соціально-економічним вимогам до виховання, навчання і розвитку молоді, передусім, особистості майбутнього вчителя.

У межах розробки однієї із комплексних тем кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції" нами разом із аспіранткою С.М. Ковальновою проведені дослідження щодо визначення умов застосування у підготовці майбутнього вчителя кейс-методу, який, на нашу думку, посідає чільне місце серед сучасних практико-орієнтованих технологій. Охарактеризуємо можливості застосування цього методу у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Технологія *кейс-стадіє* однією з перспективних технологій навчання в останні роки оскільки сприяє розвитку у студентів самостійності мислення, поєднує теорію і практику, передбачає вивчення реальних ситуацій з практичної діяльності школи. На думку провідних вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Каніщева, Ю. Сурміна, В. Чуби, П. Шеремета, М. Коула, Ж. Піаже, І. Простана, Б. Річардсона, Г. Саймса, Л. Шульмана та інших) кейс-метод сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати. Цей метод визнається ефективним способом навчання спеціалістів, передбачає вдосконалення навичок вирішення типових проблем і являє собою альтернативу лекційно-семінарській системі навчання.

Теоретичний аналіз сучасних досліджень та результати здійсненого нами контент-аналізу дозволяють розглядати кейс-метод як: спосіб застосування конкретної ситуації, яка вміщує проблему, що потребує вирішення, з метою формування необхідного досвіду (знань) студентів для вирішення проблеми; технологію навчання, яка використовує опис та аналіз реальних економічних, соціальних чи бізнес-ситуацій з метою формування необхідного досвіду студентів для вирішення проблеми. Тобто, *кейс-стадіє (case-study)* – це проблемно-пошуковий метод, який базується на конкретних прикладах чи ситуаціях і дозволяє застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Кейс являє собою реальну ситуацію, яка може виникнути у певній галузі діяльності, зокрема педагогічній, і над якою викладачу і студентам необхідно працювати спільно, щоб знайти обґрунтоване рішення.

Кейс-метод у підготовці вчителя розглядаємо як технологію навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності. Студенти аналізують запропоновану педагогічну ситуацію (відтворену на друкованих чи комп'ютерних носіях, представлену у вигляді драматизації або відео тощо), визначають сутність проблеми, пропонують можливі рішення й обирають найпродуктивніші. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі, або ж наближені до реальної ситуації.

Методологічно кейс-метод принципово відрізняється від традиційного навчання, перш за все, на рівні застосованих дидактичних принципів. Застосування кейс-методу передбачає врахування сукупності таких вимог:

- 1) індивідуальний підхід до кожного студента, який передбачає збір вичерпної інформації про студентів ще до занять;
- 2) надання свободи вибору у навчанні (вибір дисципліни, форм навчання, типу завдань, способи їх виконання);
- 3) забезпечення достатньою кількістю наочних матеріалів (відео-, аудіокасети, CD-диски, друковані статті, доступ до мережі Internet та ін.);
- 4) невеликий обсяг теоретичного матеріалу (лише головні положення);
- 5) активна співпраця викладача і студента (допомога з боку викладача);
- 6) формування навичок самоменеджменту (вміння опрацьовувати матеріал);
- 7) акцентування уваги на розвитку сильних сторін студента [5].

На думку А.М. Долгорукова, кейс-метод характеризується специфічними ознаками і технологічними особливостями, що дозволяють відрізнити його від інших методів навчання: 1) являє собою специфічний різновид дослідної аналітичної технології, тобто включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури; 2) виступає як технологія колективного навчання, важливими складовими якої виступають робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією; 3) розглядається як синергетична технологія, суть якої полягає у підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів примноження знання, обміну відкриттями тощо; 4) інтегрує в собі технології розвивального навчання, охоплюючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей учнів; 5) виступає як специфічний різновид проектної технології (однак, зазвичай, у проектній технології процес розв'язання проблеми відбувається за допомогою спільної діяльності студентів, тоді як у case-study формулювання проблеми та шляхів її вирішення відбувається на підставі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій); 6) включає значні досягнення технології "створення успіху", тобто передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення їх досягнень. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, забезпечує формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності [3].

На основі сучасних наукових підходів до класифікації кейсів відповідно до цілей і завдань процесу навчання дослідники визначають такі види кейсів: 1) структуровані кейси (highly structured); 2) "маленькі начерки" (short vignettes); 3) великі неструктуровані кейси (long unstructured cases); 4) нестандартні кейси (ground breaking cases). Серед типових кейсів, які можуть застосовуватися у професійній підготовці майбутніх учителів, виокремлюються: 1) пояснювальні кейси; 2) описові або розповідні кейси; 3) міні кейси; 4) навчальні (керовані) кейси; 5) одиничні кейси; 6) питальні (тестові кейси)[6].

Аналіз педагогічної літератури дозволив С.М. Ковальовій [5] визначити основні типи конкретних ситуацій необхідних для професійної підготовки майбутніх учителів в Україні:

- 1) ілюстративні навчальні ситуації, які можуть бути використані для представлення функціонування відомих у педагогіці різних освітніх систем, особливостей вибору методів та форм роботи з урахуванням вікової психології (подаються у вигляді схем, матриць);
- 2) навчальні ситуації з формулюванням проблеми, представлені візуально за допомогою відео-ролика, відео-фрагмента з уроку (при цьому учасники кейсу самі аргументуватимуть проблему і шукатимуть шляхи її вирішення);
- 3) навчальні ситуації без формулювання проблеми;
- 4) прикладні вправи [5].

Кейси мають достатньо статичну загальну структуру, до основних елементів якої належать: 1) ознайомлення із змістом кейсу; 2) опис реальної ситуації відповідно до обраних параметрів; 3) визначення проблеми (виявлення стану об'єкта); 4) аналіз існуючої ситуації, який передбачає порівняння реального і бажаного станів; 5) практична реалізація (навчально-методичне забезпечення).

До навчальних завдань кейс-методу [5] належать: використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; формування вмінь й удосконалення навичок оцінювання ситуації, вибір та пошук основної інформації; вироблення вмінь формулювати питання і запити, розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії; формування вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності; прогнозування способів розвитку ситуацій тощо. Відтак кейс-метод сприяє розвитку умінь аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант вирішення проблеми і складати план її реалізації. Якщо протягом навчального циклу такий підхід використовується багаторазово, у майбутніх учителів напрацьовуються стійкі навички вирішення практичних педагогічних задач (ситуацій).

Технологія роботи над кейсом охоплює кілька етапів:

*I етап* – попередня робота викладача, що включає постановку навчальних цілей та завдань курсу, визначення структури навчального процесу, вибір виду діяльності залежно від кількісного складу групи;

*II етап* – підготовка студентів до роботи з кейсом;

*III етап* – створення кейсу та планування основних етапів заняття, що передбачає початкове ознайомлення з кейсом, аналіз ситуації, структури навчального кейсу;

*IV етап* – оцінювання роботи студентів.

Ефективне використання кейс-стаді потребує від викладачів ретельної попередньої роботи, зокрема із відбору змісту кейсу.

*Підготовка змісту кейсів.* Застосовується покроковий метод щодо ідентифікації та вибору питань (проблем) у окремому кейсі. Студентам пропонується така інструкція:

Крок I. Проаналізуйте зміст кейсу. Прочитайте його декілька разів. У ході читання запишіть проблеми, які піднімаються героями, розглядаються у ситуаціях чи подіях.

Крок II. Перегляньте перелік зафіксованих проблем. Можливо, треба щось додати, поновити. Переконайтеся, що охоплено весь спектр проблем. Цей список має відображати ваш досвід, освіту, особистість. Пам'ятайте, що немає "правильного" чи "неправильного" переліку.

Крок III. Перегляньте фонд бібліотеки, зверніться до однокурсників, використайте власний досвід тощо. Знайдіть статті, книги, доповіді, які пропонують теоретичний матеріал (узагальнення, розповіді тощо) щодо питань (проблем), які ви обрали. Тоді ви будете повністю готові до роботи з кейсом. Це також допоможе обрати техніки щодо його використання.

*Зв'язок з обраною літературою для читання.* Ретельно відібрана література для читання збагатить та сфокусує навчальний потенціал кейсів. Загалом, корисними є завдання з читання. Один і той самий кейс можна використовувати з різними цілями, з різними завданнями.

*Підготовка кейсів для обговорення.* Готуючи кейс до роботи в групі, викладач має визначитися з цілями, питаннями і розробити власну стратегію використання кейсів в контексті свого курсу. Кожен кейс передбачає відповідну мету для використання: одні розкривають етичні питання чи міжособистісні проблеми, інші закликають до проектування поведінки героїв (подій). У кейсах, які передбачають рольові ігри, варто застосовувати інсценізацію; у кейсах, що являють собою діалог між героями, бажано надавати студентам можливість підготувати повідомлення. Необхідно, також, стимулювати дебати у групі [5].

Навчальне заняття з використанням кейс-стаді умовно поділяється на три етапи:

1. Організація роботи над кейсом.
2. Безпосередня робота над кейсом.
3. Завершальний етап роботи над кейсом і підведення підсумків.

Даний алгоритм вміщує такі дії студента: 1) знайомство зі змістом кейсу; 2) аналіз змісту кейсу (студенти самостійно упродовж 10-15 хвилин аналізують інформацію, виписують цифрові дані); 3) обговорення кейсу (викладач оцінює ступінь засвоєння матеріалу, підводить підсумки обговорення й оголошує програму роботи першого заняття); 4) формуються робочі підгрупи (команди) з 3-5 студентів; кожна підгрупа розташовується в різних частинах аудиторії; 5) обираються модератори в кожній підгрупі; 6) розподіляються теми викладачем з урахуванням побажань кожної підгрупи (якщо тема для всіх підгруп одна, то викладач її оголошує і називає терміни її виконання і представлення результату); 7) коментар викладача з детальним поясненням цілей і завдань роботи кожної підгрупи, форми подання звіту.

*Робочий етап роботи над кейсом.* На цьому етапі студенти вивчають відповідний теоретичний матеріал, використовуючи конспекти лекцій і практичних занять, підручники і навчальні посібники, інші методичні видання; у позанавчальний час можуть використовувати Інтернет, відеоматеріали тощо; здійснюють аналіз ситуаційної задачі (теми, проблеми); розробляють план ситуаційного аналізу; обговорюють результати в кожній підгрупі; приймають рішення в кожній підгрупі; узгоджують свої дії з іншими підгрупами; разом із викладачем координують дії щодо прийняття рішення з іншими підгрупами; здійснюють оформлення рішення.

*Завершальний етап роботи над кейсом.* На цьому етапі планують виступи модераторів усіх підгруп з доповіддю про результати роботи; участь студентів усіх підгруп в обговоренні доповідей модераторів; участь в обговоренні доповідей модераторів викладача, який здійснює загальне керівництво; підводяться підсумки заняття (формулюються студентами висновки); заслуховуються коментарі викладача; оцінюється робота кожної підгрупи.

Останнім часом дедалі більшої популярності набуває мультимедійне подання кейсів, що дозволяє поєднувати як текстову інформацію, так і відеозображення. Відеокейс дозволяє "перенести" студентів безпосередньо до запропонованих умов шкільного уроку, виконуючи при цьому кілька функцій: демонстрація реальної ситуації, її методична ілюстрація, варіант поведінки вчителя, який можна проаналізувати з метою здобуття найкращих результатів.

С.М. Ковальновою [5] визначені особливості та переваги навчальних відеокейсів. Використання відеокейсу на занятті дозволяє:

- занурити учасників навчання в реальну проблемну ситуацію, яка є типовою для майбутньої професійної діяльності;
- підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу за рахунок застосування активних методів навчання та візуалізації проблемної ситуації;
- легко адаптувати практичні ситуації до існуючих програм навчання за рахунок конкретності й стислості відеокейсів;
- виробляти практичні навички безпосередньо в навчальній аудиторії;
- обґрунтувати різні теоретичні концепції для вироблення рішення проблемної ситуації, оскільки відеокейс не містить готового рішення чи відповідей на поставлені запитання;
- перенести акцент з передачі готових знань на вироблення конкретних навичок та компетенцій, зробити заняття ненудним для його учасників, оскільки воно вміщує ігрові процедури.

Слід зазначити, що відеокейс характеризується великими дидактичними можливостями:

- 1) як засіб інформації про шкільне життя відеокейс відображає аудіо і візуальну сторони процесу навчання, що допомагає скласти у студента уявлення про майбутню педагогічну діяльність;
- 2) як засіб введення студентів до проблемних ситуацій залучає їх до процесу вирішення педагогічних задач;
- 3) підвищує мотивацію, пробуджує інтерес у студентів до майбутньої професії, впливаючи на емоції й почуття (розвиваючи емпатію, співпереживання). Цьому сприяє характерний для відео кейсів ефект емпатії, який демонструє наскільки важливі вирішувані проблеми для майбутніх учителів;
- 4) підвищує рівень автономності й самостійності студентів;
- 5) сприяє кращій консервації методичної інформації для подальшого вживання для різних цілей і видів занять[5].

**Висновки.** Таким чином, застосування відеокейсів допомагає встановити тісний зв'язок між теоретичними знаннями та їх практичною реалізацією у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Загалом, аналіз досвіду використання кейс-стаді засвідчив, що реалізація колективної навчальної діяльності, яка моделює майбутню професійну діяльність студентів, забезпечує позитивну мотивацію до здобуття інформації, вдосконалення практичних навичок, оскільки навчання за таких умов сприяє мимовільному засвоєнню матеріалу. Отже, технологія кейс-стаді має високий навчальний і розвивальний потенціал, а її застосування дозволяє

створити умови для реалізації творчого потенціалу студентів і викладача, поєднати теоретичні знання з їх практичним застосуванням.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бобраков Сергій Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід // Порівняльна професійна педагогіка. – № 2. – 2012. – С. 161-168.
2. Гузеев В.В. Краткий очерк образовательной технологии ТОГИС [Електронний ресурс] / В.В. Гузеев. – Режим доступу : <http://www.gouzeev.ru/togis.pdf>
3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения : [Електронний ресурс] : Режим доступу : [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600)
4. Зязюн І. А. Интеллектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
5. Ковальова С.М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : для студентів та викладачів вищої школи : методичні рекомендації. – Житомир, 2012. – 60 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии : учебное пособие для вузов / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 190 с.
7. Матюшенко Н. В. Практико-ориентированная подготовка будущих учителей гуманитарного профиля средствами продуктивных технологий // "Наука і освіта" : Психологія. – №5. – 2014. – С. 242-248.
8. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група „Основа”, 2006. – 352 с.
9. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект: Монографія. / І.О. Пальшкова – Одеса, 2008. – 339с.
10. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.
11. Проект: Нова школа. Простір освітніх можливостей : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>

УДК: 005+378.111+155.2

**Гладкова В. М.,**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління, академік Української Академії Акмеології (Київський університет імені Бориса Грінченка);*

**Лівшун О. В.,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання (Хмельницький національний університет)*

#### **МЕНЕДЖЕР ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ: ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ**

*У статті розглянуто сутність професіоналізму і професійної компетентності та співвідношення між ними. Особливу увагу приділено професійній компетентності менеджера освітнього закладу та її різновидам. Розглянуте поняття синергетичного акмеф'ючерингу як підстави для розробки авторського проекту професійного самовдосконалення фахівця.*

**Ключові слова:** *менеджер освітнього закладу, професіоналізм, професійна діяльність, професійна компетентність, синергетичний акмеф'ючеринг.*

*The article deals with the essence of professionalism and technical competence as well as the relationship between them. Particular attention is paid to the professional competence of the manager of the educational institution and its varieties. The concept of synergistic akmefuturing as the basis for the development of the author's project of professional self-improvement expert.*

**Keywords:** *Manager of the educational institution, professional, professional activity, professional competence, synergy akmefuturing.*

*В статье рассмотрены сущность профессионализма и профессиональной компетентности, а также соотношение между ними. Особенное внимание уделено профессиональной компетентности менеджера*



образовательного заведення и ее разновидностям. Рассмотрено понятие синергетического акмефьючеринга как основания для разработки авторского проекта профессионального самосовершенствования специалиста.

**Ключевые слова:** менеджер образовательного заведення, профессионализм, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, синергетический акмефьючеринг.

**Постановка проблеми.** Ми живемо вже у другому десятиріччі XXI століття. До сучасного фахівця висуваються нові вимоги. Якщо у попередньому столітті соціальні вимоги суспільства задовольняв стараний та відданий працівник, то нині йдеться про компетентність нової якості та більш високого рівня – про професійну культуру.

На думку багатьох науковців (Бодальов О., Волянук Н., Деркач А., Єльнікова Г., Зеєр Е., Карамушка Л., Климов Є., Кузьміна Н., Маркова А. та ін.), успіх професійної діяльності сучасного фахівця визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації, творче ставлення до праці, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування інших на досягнення продуктивних результатів, здатність передбачати результати професійної діяльності (антиципація), здатність та уміння ризикувати, позитивне ставлення не лише до праці й співробітників, але й до себе, логічність мислення, здатність діяти самостійно, здатність брати на себе відповідальність та ін. Наявність такого набору якостей визначає ідеальну модель фахівця. Практика свідчить, що такий ідеал є недосяжним, проте є сенс його формувати для виявлення можливостей його досягнення. І цьому може допомогти знання та практичне урахування акмесинергетичних підстав розвитку особистості фахівця-професіонала.

**Аналіз останніх досліджень.** В умовах сучасного суспільства все більше проявляється потреба у підготовці й вихованні професійних кадрів, здатних забезпечити інтереси виробництва в умовах ринкових відносин, долати професійні кризи та деструкції, досягати ефективності праці. У вирішенні цих завдань професіонал повинен володіти не тільки високою кваліфікацією, але й аутопсихологічною компетентністю, високим духовно-моральним потенціалом, позитивною мотивацією професійної діяльності, зрілістю, розвинутою професійною самосвідомістю.

Інтерес учених до проблеми професіоналізму в трудовій діяльності обумовлений високим динамізмом соціальної та економічної сторін життя суспільства і, відповідно, зростаючими вимогами до якості функціонування всіх рівнів виробництва з чільною роллю людини як суб'єкта праці. У дослідженнях з психології праці, акмеології, педагогіки і соціології нині все більш чітко позначаються загальні позиції в розумінні сутності професіоналізму. Думка науковців збігається в тому, що **професіоналізм** у трудовій діяльності являє собою складне за своєю структурою психічне утворення, що об'єднує систему якостей особистості й професійно-психологічних утворень, які формуються і виявляються в діяльності та забезпечують її ефективність. У працях фахівців із психології трудової діяльності (Клімов Є., Маркова А., Кочнева Л. та ін.) підкреслюється, що досягнення професіоналізму стає можливим на базі високих загальних і спеціальних здібностей. При цьому професіоналізм не зводиться лише до сукупності знань і вмінь, а визначається ще й рівнем розвитку особистісно-професійних якостей людини, особливостями мотивації.

Зміст **професіоналізму людини** виражається, з одного боку, у виконанні все більшої кількості функцій (при поєднанні в одній професії цілого комплексу спеціальних знань і трудових функцій), з іншого – через розширення видів діяльності, якими володіє людина, їхнє ускладнення та збагачення.

Формування та розвиток професійних якостей базуються на напрацюваннях Ф.Генова (особливості праці керівників з визначенням специфіки нижнього і середнього рівнів менеджменту), О.Іванової (професіографія як підхід до вивчення професійної діяльності), В.Моляко (психологічні аспекти творчої діяльності фахівця), К.Муздибаєва (теоретичний аналіз відповідальності як психічного феномену), Л.Регуш (антиципація як механізм прогнозування професійного розвитку), А.Свенцицького (керівник та його професійні якості) та ін. Проте питання формування та подальшого розвитку професійних якостей сучасних фахівців (особливо менеджерів освітніх установ) потребують детальної розробки.

**Ціль статті** – на основі порівняльного аналізу розкрити особливості професіоналізму та професійної компетентності менеджерів освітніх закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з умов ефективності управлінської діяльності менеджера освітнього закладу є його професіоналізм. Непрофесіоналізм в управлінні, як і в інших

галузях діяльності, спричинює величезні втрати в економіці у всіх сферах, нагнітає психологічний дискомфорт, напруженість у міжособистісних та міжгрупових стосунках, конфлікти. Від рівня індивідуальної самореалізації учасників управлінського процесу залежать зростання, масштаби й успіх управлінської діяльності.

Л. Орбан-Лембрик зазначає, що основи професіоналізму передбачають наявність у керівника здатності до самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю [17].

Представники акмеології управління, як наукового напрямку, наголошують на важливості організаційних професійно-важливих якостей, що базуються на таких психологічних властивостях: психологічна вибірковість, здатність заряджати своєю енергією інших людей, активізувати їх, критичність та самокритичність, психологічний такт, вимогливість, схильність до організаторської діяльності. Дуже важливими для керівника є такі риси, як тактовність, урівноваженість, самовладання і т.д. Ці типові якості менеджера допомагають йому завоювати авторитет як серед своїх підлеглих, так і серед усього колективу організації. Загалом особливості управлінської діяльності характеризують специфічні інтегральні чинники, які охоплюють такі якості особистості: адаптаційна мобільність, емоційне лідерство (базується на розвинутому емоційному інтелекті), здатність до інтеграції соціальних функцій, контактність та стійкість до стресу.

Акмеологія менеджменту аналізує сукупні характеристики людини крізь призму становлення особистості керівника (менеджера), досягнення ним рівня найвищої майстерності в управлінській діяльності.

Професіоналізм, на думку С. Дружилова, уявляється у вигляді вершини піраміди, в основі якої лежать *професійні знання*, на них "надбудовується" *професійний досвід*, *професійна компетентність* і *професійна придатність*. Професіоналізм характеризує властивість деяких людей виконувати свою роботу на високому рівні – систематично, ефективно і надійно. Для набуття професіоналізму необхідні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися й удосконалювати свою майстерність [9].

Професіоналізм, будучи властивістю конкретної людини-професіонала і повністю відображаючи її індивідуальність, одночасно реалізується як якість "надіндивідуального", оскільки формується з урахуванням професійних вимог конкретної соціально-виробничої системи і забезпечує її відтворення, збереження і розвиток [9].

Професіоналізм – не лише сукупність професійних знань досить високого рівня, але й ще деяких особистісних якостей, а найголовніше – це певний тип поведінки, що забезпечує досягнення високих результатів на підставі практичного втілення у діяльності фахівця його компетентності й у цілому професійного потенціалу. Психологічний феномен професіоналізму розглядається нами як *системне утворення* (система), що характеризує організацію психіки людини-професіонала загалом [9].

Дуже близькою до реального професіоналізму є компетентність, тобто індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії [11].

Необхідною передумовою професіоналізму є наявність професійної системи вимог до здійснюваної діяльності. Достатньою передумовою постає наявність зразків реальної діяльності, що відповідають цим вимогам [9].

Професіоналізм людини – це не лише досягнення нею високих виробничих показників, але й особливості її професійної мотивації, система її устремлень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини.

Аналізуючи функції професіоналізму можна дійти висновку, що, з процесуального боку, основна функція професіоналізму (як об'єкта вивчення) полягає в *перетворенні суб'єкта праці*. Результативна сторона функції складає отримання узагальнених і конкретних корисних результатів, що задовольняють певні соціальні потреби. Стадіями професіоналізму є: зародження, розвиток, використання, занепад [18]. З точки зору акмеології виділяються такі стадії розвитку професіоналізму [9]: допрофесіоналізму, власне професіоналізму, суперпрофесіоналізму (майстерності), псевдопрофесіоналізму, постпрофесіоналізму.

Психологічне розуміння професіоналізму розглядає людину як системотвірний елемент діяльності. Науковці-акмеологи виділяють якісний показник професіоналізму – його рівень, тобто якісно визначений ступінь відповідності діяльності фахівця вимогам, що висуваються до нього (високий, середній та низький рівні). Критерії та показники (ознаки), на підставі яких можна

судити про рівень професіоналізму, можуть бути двох видів: зовнішні щодо людини (об'єктивні) й внутрішні (суб'єктивні) [8].

У рамках акмеологічного підходу науковці розглядають сутність професіоналізму, розробляючи професіограму та психограму менеджера, модель професіонала, структуру особистості професіонала тощо. Основним критерієм професіоналізму менеджера є розвиненість, зрілість його особистості.

Як зазначають дослідники в галузі акмеології, розвиток професіоналізму в працівників різних професій має багато спільного, причому цьому процесу сприяють сформовані (у формі системного комплексу) найважливіші властивості та уміння – акмеологічні інваріанти професіоналізму (загальні та особливі). Загальні інваріанти не залежать від специфіки діяльності й притаманні усім професіоналам: сила особистості; розвинена антиципація; високий рівень самоорганізації та саморегуляції; уміння приймати ефективні рішення; своєчасність, точність; нестандартність; висока креативність; ефективність; сильна адекватна мотивація досягнення). Спеціальні акмеологічні інваріанти відображають зміст і вимоги професійної діяльності (для менеджера при виконанні ним управлінської діяльності – це висока комунікабельність, проникливість (диференціально-психологічна компетентність), емпатійність, стресостійкість, емоційний інтелект та ін.).

*Професіоналізм менеджера* – це комплексна характеристика, що відображає одночасно високий рівень компетенцій і здатність опановувати нові компетенції. Управлінський професіоналізм включає не лише компетентність, але й активне ставлення до своєї діяльності, що виражається у двох аспектах відповідальності: за результати виконуваної роботи і за свою здатність відповідати змінам професійної сфери та бізнесу, тобто за своє професійне зростання [12].

Професіоналізм сучасного менеджера вміщує два основних компоненти: професійні компетенції та професійні здібності (потенціал зростання). Розрізняють такі професійні компетенції: предметні, управлінські, інноваційні. Професійні здібності – це адекватна самооцінка, лідерство, здатність до навчання, гнучкість мислення, амбіційність, ініціативність. Професіоналізм менеджера визначає результати управлінської діяльності [12].

Близькою до реального професіоналізму є компетентність, тобто поєднання психічних якостей, психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Судити про наявність компетентності можна за результатами праці людини.

Поняття професійної компетентності невіддільне від поняття професіоналізму – такої думки дотримуються практично всі науковці – О. Бодальов, А. Деркач, С. Дружилов, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Рибалка, Б. Федоришин та багато інших авторів.

Будучи частиною професіоналізму, як вважає А. Маркова, компетентність (сукупність компетентностей) водночас обумовлює його самого [16], а також співвідноситься з ним як категорія можливості та дійсності. Бути компетентним означає мати не тільки знання, необхідно вміти їх ефективно реалізовувати у потрібній ситуації діяльності, відповідно до певних професійних вимог та суспільних запитів [3; 16]. Маркова А. виділяє такі різновиди професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну, екстремальну [16, с. 34–39].

Згідно із компетентнісним підходом, прийнятим фахівцями на міжнародному рівні, компетентність у загальному (широкому) розумінні цього поняття представляє собою комплекс різних видів компетентностей, сформованих у ході навчання та дій багатьох інших суспільних та особистісних факторів, і розглядається як здатність людини застосувати (мобілізувати) отримані знання, уміння й досвід.

Природа компетентності є такою, що вона, на думку В. Болотова й В. Серікова, будучи продуктом навчання, не безпосередньо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення особистісного й діяльнісного досвіду. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню людиною свого місця в світі [2, с. 12].

У зв'язку з розглядом компетентності як діяльнісного вияву можливостей особистості необхідно відзначити, що компетентність аж ніяк не є стабільним особистісним атрибутом. Це

динамічне утворення, що постійно розвивається й залежить від конкретно-соціальної ситуації [6, с. 134–135; 13].

Система компетентностей, що формується у ході освіти при реалізації компетентнісного підходу, складається з: 1) ключових (надпредметних); 2) загальногалузевих (загальнопредметних); 3) предметних (спеціально-предметних) компетентностей.

Науковцями відзначено, що професійна компетентність будь-якого фахівця розглядається як якісна інтегрована характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю та передбачає: 1) усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності – потреб й інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі; 2) оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; 3) регулювання на цій основі свого професійного становлення. Так, наприклад, аналіз складного багатоаспектного особистісного утворення – професійної компетентності педагога-керівника (менеджера освіти) – дає можливість розглядати в її інтегрованій структурі наступні, функціонально пов'язані між собою, компоненти: а) мотиваційний – сукупність мотивів, адекватним цілям і задачам управління; б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для управління; в) операційний – сукупність умінь і навичок практичного вирішення задач; г) особистісний – сукупність для управління особистісних якостей; д) рефлексивний – сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, вибирати стратегію управління [5, с. 80–81].

Розглядаючи професіоналізм особистості фахівця соціономічного типу (до якого також належить менеджер освіти), слід акцентувати увагу на професійно-управлінській компетентності як властивості особистості [14, с. 87–112]. Аналізуючи феномен "компетентність", Н. Кузьміна виділяє в її структурі такі складові: соціально-психологічна, комунікативна, професійно-педагогічна, спеціально-педагогічна, методична, диференційно-психологічна та аутопсихологічна компетентність.

Професіоналізм менеджера освітнього закладу полягає у високому рівні розвитку професійної компетентності, індивідуальних якостей та властивостей особистості (акмеологічних інваріантів), які дають змогу здійснювати продуктивне управління освітнім закладом в умовах сучасного інформаційного суспільства, що характеризується динамічністю, високим рівнем інтеграції, синергійністю, непередбачуваним характером змін, збільшенням ризику й екстремальності у професійній діяльності тощо [1].

Основними напрямками у структурі професіоналізму діяльності менеджера освітнього закладу є: управління ресурсами та інформацією упровадження інновацій; управління персоналом; розвиток акмеологічно орієнтованої організаційної культури, акмеологічного середовища та комунікацій у вищому навчальному закладі; самовдосконалювання менеджера вищого навчального закладу (самовизначення, самопрогнозування та самопроекування, самоосвіта та самовиховання, самопідготовка та самореалізація). Професіоналізм особистості менеджера освітнього закладу вмщує: спрямованість на особистісно-професійний розвиток, планування професійної кар'єри; наявність високих професійних стандартів; нормативно-моральну систему регуляції поведінки та стосунків й ін.

Управлінська діяльність за своєю сутністю є однією з найбільш складних складових для менеджера освітнього закладу, тому що вона потребує наявності внутрішнього (акмеологічного) потенціалу, різноманітних складних здібностей, високого рівня розвитку компетенцій, акмеологічної готовності й т.д. Сам менеджер, як суб'єкт управлінської діяльності, є дуже складним і суперечливим. У своєму кар'єрному зростанні він спрямований на особистісно-професійний розвиток, на досягнення високого рівня професіоналізму управління.

С. Дружилов наголошує на важливості рефлексивного компонента у складі професійної компетентності [10]. Цей компонент виявляється у здатності усвідомлено контролювати власні досягнення та їх рівень. Провідна пізнавальна функція рефлексії реалізується як усвідомлення засобів розв'язання поставленої задачі (управлінської) – через визначення шляхів їх пошуку за допомогою додаткових актів мислення. Головна функція рефлексії – забезпечити стійкість включення "Я" до цього процесу. Науковці виділяють такі різновиди рефлексії: інтелектуальну, особистісну та міжособистісну рефлексію, *управлінську*. В розрізі нашого дослідження нас найбільше цікавить *управлінська рефлексія* – здатність і потреба керівника усвідомлювати свої

стани, зіставляти свої задачі, дії та досягнуті результати в реальних ситуаціях для контролю, оцінки, корекції та удосконалювання управлінської діяльності.

Формування професіоналізму в будь-якій сфері діяльності потребує сформованості у фахівця (як нинішнього, так і майбутнього) аутопсихологічної компетентності. Складовими зазначеної компетентності є аутопсихологічна діяльність (як процес внутрішньо особистісної психологічної діяльності по саморозвитку) та результат цієї діяльності (виявляється в аутопсихологічних здібностях, уміннях і навичках).

Аутопсихологічна компетентність менеджера освітнього закладу полягає в уміннях здійснювати: 1) самодіагностику для самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самосвідомості та самоконтролю; 2) самокорекцію для вирішення особистих проблем і зміни внутрішнього психічного стану; 3) саморозвиток для зміни особистісних рис, самопрограмування; 4) самомотивування; 5) ефективну роботу з інформацією [7].

Аутопсихологічна діяльність і її результат – аутопсихологічна компетентність – дуже важливі для будь-якого діючого або майбутнього фахівця (менеджера освітнього закладу) у процесі його професійного становлення, а також подальшого самовдосконалення та самореалізації.

Аутопсихологічна компетентність входить до складу акмеологічної компетентності, яка являє собою інтегральну здатність людини вибудовувати свій поступальний розвиток у різних сферах діяльності за умов постійного ускладнення задач і зростання рівнів досягнень, що потребують максимальної реалізації психологічних ресурсів людини. Акмеологічна компетентність – це багаторівнева інтегральна особистісно-діяльнісна якість, яка дає змогу людині відшукувати та вирішувати проблеми у сфері самоактуалізації, самовдосконалювання, саморозвитку та самореалізації в різних площинах життєдіяльності [15].

У рамках нашого дослідження значний інтерес складає аналіз, формування та подальший розвиток аутопсихологічної компетентності менеджера освітнього закладу будь-якої керівної ланки.

У своєму дослідженні ми акцентуємо увагу не лише на компетентності менеджера вищого навчального закладу, але й також на його компетенціях. Окремо виділено акмеологічну компетенцію, що являє собою високий рівень володіння керівником навчального закладу стратегіями і технологіями особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення з подальшою самореалізацією в життєдіяльності. Основними компонентами акмеологічної компетенції менеджера освітнього закладу є рефлексивний, прогностичний, проєктивний, когнітивний, операційний, організаторський, комунікативний та ін.

У процесі розробки та подальшої реалізації акмесинергетичних технологій особистісно-професійного самовдосконалення менеджера освітнього закладу акцент робиться на аутопсихологічній компетентності та акмеологічних компетенціях. А ефективним інструментом розробки таких технологій, на нашу думку, є акмеф'ючеринг.

Ми пропонуємо низку понять від "акмеф'ючерингу" до "синергетичного акмеф'ючерингу" [4]. *Акмеф'ючеринг* – це прогресивний розвиток і саморозвиток, спрямований у майбутнє щодо досягнення різного рівня "акме". *Абілітаційний акмеф'ючеринг* – акмеф'ючеринг, основним об'єктом якого є властивості (особистісні та професійні), а метою – сформовані акмеологічні інваріанти. *Синергетичний акмеф'ючеринг* – акмеф'ючеринг, який ураховує особливості людини як відкритої системи, що невинно розвивається і, не зважаючи на бар'єри та "катаболе", ефективно самореалізується, досягаючи майстерності. *Синергетичний професійний акмеф'ючеринг* – синергетичний акмеф'ючеринг у професійній сфері. Він і складає підставу для розробки авторського проєкту (програми) професійного самовдосконалення фахівця як професіонала (в розрізі наших наукових інтересів – менеджерів освітніх закладів).

**Висновки.** Професіоналізм менеджера освітнього закладу полягає у високому рівні розвитку професійної компетентності, акмеологічних інваріант, які дають змогу продуктивно управляти освітнім закладом в умовах сучасного інформаційного суспільства. Такий професіоналізм вмщує: націленість на особистісно-професійний розвиток, планування професійної кар'єри; наявність високих професійних стандартів; нормативно-моральну систему регуляції поведінки та відносин.

Основними напрямками у структурі професіоналізму діяльності менеджера вищого навчального закладу є: управління ресурсами та інформацією щодо упровадження інновацій; управління персоналом (створення позитивного соціально-психологічного мікроклімату, що

сприяє акмеологічному зростанню персоналу та організації в цілому; розвиток акмеологічно орієнтованої організаційної культури, акмеологічного середовища та комунікацій в організації (установі); самовдосконалювання менеджера освітнього закладу (самовизначення, самопрогнозування та самопроекткування, самоосвіта та самовиховання, самопідготовка та самореалізація).

Формування професіоналізму менеджера освітнього закладу потребує сформованості у нього аутопсихологічної компетентності, складовими якої є аутопсихологічна діяльність та результат цієї діяльності. Ефективним інструментом у процесі формування зазначеної компетентності є професійний синергетичний акмеф'ючеринг.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у розробці технології формування емоційного інтелекту в структурі творчого потенціалу на шляху досягнення високого рівня професіоналізму менеджера освітнього закладу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Акмеология деятельности / под ред. Н. В. Кузьминой, В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – СПб., 2007. – 268 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Гладкова В. Н. Акмеологические аспекты профессиональной подготовки будущих преподавателей / В. Н. Гладкова, И. Е. Каньковский // Акмеология деятельности / под ред.: Н. В. Кузьминой, В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – СПб., 2007. – С. 66–73.
4. Гладкова В. М. Синергетичний професійний акмеф'ючеринг як підстава для розробки авторської програми професійного самовдосконалення менеджера освітнього закладу / В. М. Гладкова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2012. – Вип. 9. – С. 49–54.
5. Гладкова В. М. Основи акмеології для менеджерів освіти : навч. посіб. / Г. Х. Яворська, В. М. Гладкова, О. А. Горчакова. – К. : Освіта України, 2012. – 248 с.
6. Гусева А. С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих / А. С. Гусева, А. А. Деркач. – М. : Агентство "Квант Т", 1997. – 299 с.
7. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – Кн. 2. – 536 с.
8. Дмитриева М. А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М. А. Дмитриева, С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : Альманах Сибирского отделения РАО. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – Вып.4. – С. 18–30.
9. Дружилов С. А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход [Электронный ресурс] / С. А. Дружилов // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб., 2003. – Вып. 52. – С. 40–46. – Режим доступа : <http://drusa-nvzk.narod.ru/DmiDru.html>.
10. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : науч.-публиц. альманах. – Новокузнецк : СО РАО ИПК, 2005. – Вып. 5. – С. 26–44.
11. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24–28.
12. Составляющие управленческого профессионализма [Электронный ресурс] / А. П. Исаев. – Режим доступа : <http://www.gitelman.ru/publications/?item=56>.
13. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
15. Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / С. В. Макаров. – М., 2004. – 21 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.
17. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология управління : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
18. Стадії професіоналізму [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.astromeridian.ru/psy/stadii\\_professionalizma.html](http://www.astromeridian.ru/psy/stadii_professionalizma.html).

Сидорчук Н.Г.,  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК "ПЕДАГОГІЧНИЙ МАРШРУТ"

*У статті розкриваються теоретико-методологічні основи побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як певного "педагогічного маршруту". Подається характеристика його траєкторії у контексті європейської інтеграції у галузі освіти. Поданий зміст окреслених елементів "педагогічного маршруту", їх співвідношення та ціннісні орієнтири визначаються з орієнтацією на багатогранність позицій всіх учасників педагогічної системи у досягненні визначених педагогічних цілей.*

**Ключові слова:** система, педагогічна система, "педагогічний маршрут", професійно-педагогічна підготовка студентів університетів.

*The article reveals theoretical and methodological foundations of the system of professional-pedagogical training of University students as "a pedagogical route". The characteristics of its trajectory in the context of European integration in the field of education are given. The submitted content of certain elements of the "pedagogical route", their relationship and values are defined with a focus on the diversity of the positions of all participants of educational system in achieving certain educational goals.*

**Key words:** system, pedagogical system " pedagogical route", professional-pedagogical training of the University students.

*В статье раскрываются теоретико-методологические основы построения системы профессионально-педагогической подготовки студентов университетов как определенного "педагогического маршрута". Подается характеристика его траектории в контексте европейской интеграции в области образования. Подано содержание определенных элементов "педагогического маршрута", их соотношение и ценностные ориентиры определяются с ориентацией на многогранность позиций всех участников педагогической системы в достижении определенных педагогических целей.*

**Ключевые слова:** система, педагогическая система, "педагогический маршрут", профессионально-педагогическая подготовка студентов университетов.

**Постановка проблеми.** Одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти в Україні у контексті європейської інтеграції є розвиток освітніх систем, в тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів. Особливої ваги визначена проблема набуває на етапі отримання вищими педагогічними навчальними закладами статусу класичних університетів, оскільки у сучасному суспільстві професійна підготовка фахівців усіх галузей господарства включає педагогічну складову (галузеві педагогіки: авіаційна, військова інженерна, культурно-освітня, лікувальна тощо). Це обумовлено потребами передачі галузевого досвіду у контексті розвитку соціальних систем.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми передбачає визначення стратегії наукового пошуку. Тому **метою** нашого дослідження стало обґрунтування методологічних принципів побудови системи професійно-педагогічної підготовки фахівців.

**Виклад матеріалу.** Основою розробки системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету має стати, на нашу думку, "педагогічний маршрут" як один з видів педагогічної системи, теоретично обґрунтований Н.В.Кузьміною [8]. На сучасному етапі розвитку освіти вітчизняні науковці та практики звертаються до зазначеного педагогічного поняття у інтерпретації "освітній маршрут" [7].

"Педагогічний маршрут" є одним з видів педагогічної системи. **Обґрунтуємо використання системного підходу у контексті досліджуваної проблеми.** Системний підхід являє собою метод наукового пізнання. Принцип системності у загальному вигляді означає, що явища об'єктивної дійсності, які розглядаються з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин, утворюють особливу гносеологічну призму або особливе "вимірювання" реальності. Системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з врахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування системи.

У роботах філософів І.В. Блауберга, В.Н. Садовського, А.І. Уємова, Б.С. Українцева, Е.Г. Юдіна та інших глибоко проаналізовано різноманітні визначення поняття “система”; специфіка системного дослідження і вимоги, яким це дослідження має відповідати; представлений понятійний апарат щодо визначеної проблеми.

З позиції загальної теорії систем, поняття “система” є загальнометодологічним та визначається як множина взаємопов’язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні інтегровані властивості та закономірності [3].

Вагомими і цінними матеріалами з методології педагогіки та методики педагогічних досліджень є теоретичні роботи Ф.Ф. Корольова, який першим визначив необхідність використання системного підходу до вивчення педагогічних явищ, ввів поняття “педагогічна система” та виділив ознаки великих систем: цілісність, структурність, взаємозв’язок з зовнішнім середовищем [6].

Значний внесок у вивчення та удосконалення проблеми педагогічних систем зробили такі видатні вітчизняні науковці, як В.П. Безпалько, В.І. Гінецинський, Т.О. Ільїна, В.І. Загвязинський, Н.В. Кузьміна, І.О. Колеснікова, Ю.М. Кулюткін, М.М. Поташнік, Г.С. Сухобська та ін.

Н.В. Кузьміна визначає педагогічну систему (ПС) як множину взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти та навчання.

Структурні компоненти ПС, сукупність яких визначає існування ПС, - це елементи найбільш чутливі до виникнення та вирішення основного протиріччя освіти. Розвиток суспільства обумовлює й розвиток педагогічних систем, який відбувається через зміни у всіх її структурних компонентах. Їх удосконалення відповідно до нових вимог науково-технічного прогресу і дозволяє розв’язати основні протиріччя освіти. Отже, педагогічна система включає п’ять *структурних елементів*: цілі, заради яких вона створюється; знання, засобами яких здійснюється досягнення запланованих цілей; засоби комунікації, тобто засоби, методи, форми впливу на учнів, що забезпечують досягнення запланованих цілей; учні, заради яких створюється педагогічна система, у особистості та діяльності яких відбуваються зміни під час реалізації діяльності; педагоги – основні носії знань, які володіють мистецтвом такої організації навчально-виховного процесу; результатом їх творчості є формування в особистості учня запланованих якостей.

Ряд дослідників визначають самостійні компоненти педагогічної системи: умови і результат. Умови визначаються цілями системи, її змістом, засобами діяльності, кваліфікацією педагогів і підготовленістю учнів. Результат пов’язують з новоутвореннями в системі знань, умінь, навичок, світогляду особистості. Н.В. Кузьміна називає його психологічним результатом, що залежить від навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників, а також від якості уроків, лекцій, семінарських, практичних занять.

Функціональні компоненти педагогічної системи – це базові зв’язки між вихідним станом структурних компонентів педагогічної системи та кінцевим запланованим результатом.

Функціональні компоненти характеризують педагогічну систему в дії, коли кожен з виділених структурних компонентів у колективній, груповій, індивідуальній діяльності вчителів або учнів створює нові взаємозв’язки з іншими компонентами та обумовлює їх взаємодію. Кожен з функціональних компонентів має свою специфіку в діяльності педагогічного процесу. Функціональні компоненти знаходяться у тісному взаємозв’язку, спільного для всіх учасників педагогічного процесу. У педагогічних системах виділяються *гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський* функціональні компоненти:

- гностичний (чи дослідницький) елемент - вміщує аналіз педагогічних ситуацій; формулювання педагогічного завдання; пошук нових знань, необхідних для його продуктивного розв’язання; аналіз процесу розв’язання завдання, його результатів; зіставлення запланованого результату з реальним;

- проектувальний елемент - вміщує дії, пов’язані з передбаченням можливих наслідків від розв’язання педагогічних завдань у процесі діяльності;

- конструктивний елемент - передбачає дії, пов’язані з композиційною побудовою конкретного виду діяльності; вибір оптимальних варіантів цієї побудови в умовах, що визначаються програмою, планом, наявністю наочності та ТЗН, часом, протягом якого має вирішуватися педагогічне завдання;



- комунікативний елемент – вміщує дії, пов'язані з встановленням педагогічно доцільних взаєностосунків із студентами, колегами по роботі у ході розв'язання педагогічного завдання;
- організаторський елемент – вміщує дії, пов'язані з організацією навчальної інформації у процесі реалізації діяльності, а також власної діяльності та поведінки в процесі розв'язання педагогічних задач [8; 4].

В.П. Безпалько при визначенні поняття “педагогічна система” підкреслює її динамічний характер, а також стверджує, що педагогічною системою слід називати певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів та процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного процесу. Він зазначає, що предметом педагогічної науки є педагогічний процес, який здійснюється у штучних умовах; будь-які процеси, що реалізуються за певних умов, у сукупності з цими умовами називають системами; у системах розрізняють елементи – об'єкти та їх взаємодії, тобто структури та функції; системи, у межах яких здійснюються педагогічні процеси, називають педагогічними системами [1; 2].

Подальша конкретизація змісту окреслених елементів, їх співвідношень та ціннісних орієнтацій визначає багатогранність позицій всіх учасників педагогічної системи у досягненні педагогічних цілей, збільшує невизначеність, ускладнює ситуацію вибору. За таких умов необхідно враховувати закономірність, яку обґрунтував В.І. Гінецинський: необхідність врахування наявних механізмів психологічного захисту, компенсацій, які, з одного боку, забезпечують стійкість певної системи цінностей, з іншого – відкривають можливості застосування цілого ряду шляхів та механізмів розвитку самої системи. Визначений підхід І.О. Колеснікова представляє у вигляді системи принципів життєдіяльності педагогічної системи. В її роботах зазначено, що педагогічний процес не має успіху за умови ігнорування того, що він безпосередньо пов'язаний з людиною, яка є суб'єктом своєї життєдіяльності. Цей принцип, на її думку, визначає успіх практичної реалізації педагогічної діяльності. Важливе значення має також вивчення проблеми обліку внутрішніх мотивів, що визначає можливість конкретизації формулювання названого принципу – “принцип позитивної мотивації у педагогічній діяльності”.

Розвиток педагогічної системи відбувається у напрямі, що визначається в першу чергу її внутрішньою структурою; не можна нав'язувати шлях її розвитку, можна лише йому сприяти або обмежувати його власні тенденції. Такий висновок обумовлений синергетичним підходом в управлінні системами [5].

Будь яка педагогічна система може розглядатися як підсистема іншої системи, і у ній, в свою чергу, можуть бути виділені підсистеми.

Педагогічну систему ми розглядаємо як частку певної метасистеми, тобто середовище, в якому вона функціонує. Тільки за таких умов можна вивчити закономірності виникнення, існування та призначення педагогічної системи – головне, що являє вона собою у метасистемі, яка її включає. Лише таке загальне уявлення про досліджуваний системний об'єкт визначає можливість детального вивчення певних її компонентів. Співвідношення цілого та часткового дає можливість визначити їх необхідність та достатність, обумовлену відношенням кожної частки до цілого, а разом з тим, і один до одного.

Використання системного аналізу до вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце та роль будь-якого елемента в системі, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве, тобто побудувати її теоретичну модель.

Педагогічний маршрут, на нашу думку, має стати своєрідною чітко структурованою моделлю професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, яка є нерозривною єдністю трьох складових:

- інформаційної (передача, прийом, накопичення, перетворення, зберігання та застосування інформації – змісту освіти);
- психологічної (становлення й розвиток людської індивідуальності);
- кібернетичної (управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів).

Тривалий час перевагу віддавали першій складовій. Головним завданням вищої школи вважали формування у студентів знань основ наук. Проте сучасне життя висуває інші пріоритети. На перший план виходить особистісний розвиток.

Але особистісний розвиток неможливий без активної та свідомої участі майбутніх фахівців в організації свої навчальної діяльності. Тому найпершою за значущістю зараз виступає саме кібернетична складова навчального процесу: студент навчається, а вища школа у співпраці з ним організує цей процес та керує ним. Якщо розглядати цей процес як кібернетичний, то він має підкорятися фундаментальним принципам і теоремам цієї науки.

З точки зору кібернетики, процес, що відбувається у студентській аудиторії, можна розглядати як складну систему з регулюванням варіацій, де викладач з його освітньою технологією є керівною системою, а студенти – керованими об'єктами. Функціонування таких систем загалом описане рядом принципів, перший з яких – принцип обмеження різноманітності (сформульований У. Ешбі). Мовою кібернетики - це складна система регулювання варіаціями, що має стабільно високий вихід тільки тоді, коли різноманітність керівної системи не нижча за різноманітність керованого об'єкта.

Якщо обмежитися тільки інтуїтивним підходом до поняття “різноманітність”, то все одно зрозуміло, що різноманітність студентської групи значна. Принцип вимагає, щоб “різноманітність” викладача була не нижчою. Задовольнити таку умову можливо двома способами: знизити різноманітність студентської групи або підвищити “різноманітність” викладача. Традиційний підхід до навчання передбачає реалізацію першого шляху, і це призводить до того, що викладач працював на “усередненого” студента, якого в природі не існує, за єдиними уніфікованими програма з жорстким адміністративним контролем за часом “проходження” того чи іншого матеріалу. Той індивідуальний підхід, який здійснювався в умовах орієнтації на “середнього” студента, в основі своїй передбачав картки з різним рівнем завдань. Але, по суті, справді індивідуального підходу як не було, так і немає в цілому, оскільки справжній індивідуальний підхід передбачає побудову для кожного студента особистої траєкторії “просування” у матеріалі. Ця траєкторія має відповідати його потребам, можливостям і технологічним особливостям. Реальних умов для здійснення індивідуального підходу в сучасній вищій школі практично немає.

Тому компромісним варіантом може бути групове навчання. Використання технології групового навчання частково розв'язує ще одну важливу проблему – обмеження різноманітності навчальної групи з частковим урахуванням індивідуальних запитів студентів.

Маючи на меті індивідуалізацію навчання, слід враховувати й те, що індивідуальний характер навчання вступає в протиріччя з колективним характером сучасної трудової діяльності в усьому світі. Випускник повинен уміти продуктивно працювати у тимчасовому колективі або малій групі, створеній для розв'язання конкретного завдання.

У груповій формі навчання є й суто психологічне підґрунтя: по-перше, головним видом діяльності студентської молоді є професійно спрямована навчальна, яка ефективно реалізується в групі від 2 до 10 осіб, по-друге, керівним мотивом майбутніх фахівців є самовиявлення в середовищі однолітків – це теж має яскравий прояв тільки в групі; по-третє, суто індивідуальне навчання призводить до проблем із соціалізацією випускника.

Якщо кожна групу на занятті вважати одним елементом системи, то загальна кількість елементів, а відповідно й різноманітність системи, зменшується. Звідси виникає можливість підтримки більш-менш постійного оберненого зв'язку, і взагалі зростає ефективність цієї системи.

Модернізація всіх ланок “педагогічного маршруту” можлива лише у разі переходу до гуманістичної парадигми освіти.

Науково-технократична парадигма, яка панувала в царині освіти донедавна, передбачає уявлення про істину як основу навчання; девіз цієї парадигми освіти – “Знання – сила!”; головною цінністю є знання, шляхами їх досягнення – змагальність і конкурентна боротьба; характер навчання лінійний, що нагадує піднімання вгору; орієнтація – на результат, причому бажано як найскоріші оцінки, рейтинги є самоціллю, оскільки оцінювання не виконує ролі прогнозу і не передбачає досягнень; в управлінні освітнім процесом домінує авторитаризм та ієрархія.

Натомість девізом гуманістичної парадигми є вислів “Пізнання – сила!”. Концептуальними ідеями парадигми є : цінність навчання – у співпраці, що базується на діалозі, полілозі, на імпровізації; результат важливий і тут, але важливіший процес досягнення результату: знання – суб'єктивне, індивідуалізоване, особистісно значуще; атрибутом професіоналізму виступає любов до людини, віра в її творчі можливості; створення умов для успішного розвитку кожної дитини; головне в управлінні – допомога і забезпечення лідерства, навчання тривимірне – широкий

світогляд, глибина знань, їх постійне оновлення; освіта не для того, щоб запам'ятовувати інформацію, а щоб здобувати все нові і нові знання; знання здобуваються не заради знань, а для розв'язання реальних життєвих потреб; акцент у навчанні робиться на "вміє і може вчитися"; суспільство зацікавлене в освіті; не шкодує ані часу, ані кошті для покращення справ у галузі.

Пріоритетне значення надається особистості – особистості того, хто вчиться, особистості того, хто вчить. А особистість – це людина, яка виділяється із загалу, думає самостійно, вміє за себе постояти, не потребує дріб'язкової опіки, має високу самооцінку і почуття власної гідності. Одним із першочергових завдань модернізації професійно-педагогічної освіти студентів університету має стати створення особистісно орієнтованої моделі навчання, яка б змогла забезпечити формування самодостатньої особистості.

Успіх процесів модернізації можливий лише на основі глибокого знання реального стану речей в освітній галузі, тих процесів, які намітилися раніше і перебіг яких здійснюється нині. Йдеться про одну з найвиразніших світових тенденцій – змін стосунків у тріаді "держава – громадськість – освіта", що полягає у безперервному підвищенні значення громадськості (через органи самоврядування зокрема) в усіх напрямках розвитку освітніх систем.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
2. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика - 1993. – №5. – С.16-25.
3. Бирюкова Н.А. Взаимодействие мастера производственного обучения и классного руководителя СПТУ в решении воспитательных задач: Автореферат дисс. ...канд.пед.наук. – Л., 1988.
4. Варфоломеева Л.Е. Акмеологические технологии развития у студентов творческой готовности к предстоящей деятельности. – СПб, 2002. – 156 с.
5. Клименко Г.М., Рабинович Ю.Я. Педагогическая система как условие формирования интеллектуальных навыков учащихся // VII Царскосельские чтения : Материалы международной научно-практической конференции / Под общей ред. проф. В.Н.Скворцова . – СПб., 2003. – Т.IV. – 168 с. - С.51-54.
6. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103-106.
7. Кузнецова О., Петлицька Н. "Освітній маршрут" у відділі художньої творчості ПДЮ // Шкільний світ. – 2004. - № 44 (268). – С. 7-9.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1989. – 167 с.
9. Рихлик Т.І. На шляху до європейської інтеграції // Сільська школа. – 2005. – №14 (124). – С.1.
10. Сергієва І. Робота з групами учнів на уроці // Завуч. – 2004. – № 33 (219). – С. 10-11.

УДК 377.1

**Пирогова Ивана,**  
*доцент кафедры андрагогики  
факультета гуманитарных и естественных наук;*  
**Фырк Бранислав,**  
*ассистент кафедры андрагогики  
факультета гуманитарных и естественных наук  
(Прешовский университет в Прешове, Словакия)*

### **КУЛЬТУРНЫЙ КАПИТАЛ РОДИТЕЛЕЙ ЦЫГАНСКИХ ДЕТЕЙ ИЗ СОЦИАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*У Словаччині реалізацію інклюзивного навчання ромських дітей з соціально неблагополучного середовища супроводжує ряд проблем, які значною мірою пов'язані з недостатнім використанням або з відсутністю індивідуалізованих механізмів компенсації нерівності, зумовленої соціальним і культурним середовищем. У даній статті аналізується культурний капітал батьків циганських дітей з соціально неблагополучного середовища, його вплив на результати учня і інклюзивна освіта в школі, визначаються підходи до розвитку культурного капіталу дорослих циган, батьків дітей, за допомогою навчання. Аналіз проблеми здійснюється в аспекті теорії культурного капіталу П Бурдьє.*

**Ключові слова:** культурний капітал, батьків-ромів, діти з соціально неблагополучного середовища, інклюзивна освіта, громада ромів, освіта дорослих циган.

*Implementation of inclusive education of Roma children from socially disadvantaged environment in Slovakia is accompanied by several problems. They are largely related to the lack of implementation, or an absence of individualized compensatory mechanisms of inequalities determined by social and cultural backgrounds. In this paper, we analyze the cultural capital of parents of Roma children from socially disadvantaged environment, the relation of cultural capital on pupil's school performance and inclusive education in school and we identify ways of approach to the development of the cultural capital of adult Roma (parents) through education. To analyze the problem we are using P. Bourdieu's theory of cultural capital.*

**Keywords:** *cultural capital, Roma parent, children from socially disadvantaged environment, inclusive education, Roma community, education of Roma adults*

*В Словачкиї реалізацію включеного навчання циганських дітей із соціально неблагополучної середовища супроводжує ряд проблем, які в значительній ступені пов'язані з недостаточним використанням або з відсутністю індивідуалізованих механізмів компенсації нерівності, обумовленої соціальною та культурною середовищем. В даній статті аналізується культурний капітал батьків циганських дітей із соціально неблагополучної середовища, його вплив на результати учня та інклюзивне навчання в школі, визначаються підходи до розвитку культурного капіталу дорослих циган, батьків дітей, за допомогою освіти. Аналіз проблеми здійснюється в аспекті теорії культурного капіталу П. Бурдьє.*

**Ключевые слова:** *культурный капитал, родитель-цыган, дети из социально неблагополучной среды, инклюзивное образование, община цыган, образование взрослых цыган.*

**Постановка проблеми.** Інклюзивне навчання є методом навчання в загальноосвітніх школах, суть якого зводиться до реалізації права кожного дитини на отримання якісного навчання, при цьому з акцентом на знищення бар'єрів в шкільній освіті, які роблять неможливим рівний доступ до неї [1, с. 15-16]. Відмінно від інтегративного підходу метою інклюзивного навчання є забезпечення поваги до індивідуальності, а не переробка унікальності в загальну [2, с. 10]. Проявленням реалізації інклюзивного навчання в шкільній системі є, крім іншого, низька залежність результатів навчання дітей від соціальної та культурної середовища, до якого вони належать. В 2003, 2006, 2009 та 2012 роках Словаччина брала участь в тестуванні в межах Міжнародної програми оцінки освітніх досягнень учнів (PISA/OECD) з країн, що входять до Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЭСР). Тестування проводились серед учнів дев'ятих класів словацьких початкових шкіл. В межах цих досліджень вивчалась зв'язок між соціальною, культурною середовищем та успішністю учня в школі. Соціально-економічний та культурний статус в дослідженні PISA [3] представлені індексом ESCS, який розраховується на основі показників того, яке навчання мають батьки (на основі класифікації ISCED), яка у них професія (на основі класифікації ISEI), матеріальна забезпеченість та власність в домашньому господарстві (наприклад, кількість книг, в тому числі з класическої літератури, енциклопедій). Результати, отримані в межах дослідження PISA в 2012 році, підтвердили, що Словаччина належить до числа країн з найвищим рівнем впливу соціально-економічного та культурного фону учня на його результати [3, с. 39]. Відзначене вплив є відображенням нехватки або неефективності механізмів, що компенсують соціальні та культурні відмінності в шкільній системі Словаческої Республіки.

**Изложение материала.** Особой проблемой инклюзивного образования в Словакии является включённое обучение школьников-цыган из социально неблагополучной среды. Для такой среды характерно отсутствие стимулов для удовлетворения потребностей, обязательных при надлежащем воспитании детей, например книг, игрушек и т. п. Ограничена возможность шире познавать среду, к примеру, принимать участие в школьных поездках. Детям не хватает стимулов для развития когнитивных способностей и личностных черт [4]. Цыганские дети составляют значительную часть учеников из социально неблагополучной среды в регионах Восточной и Средней Словакии с высоким уровнем безработицы. Живут они в изолированных или обособленных цыганских общинах. Изолированные общины находятся на окраинах районов проживания национального большинства, а обособленные расположены за пределами таких районов.

*Изучение влияния школьной среды на создание способов обучения цыганских учеников в обособленных и интегрированных школах в Словакии [5] подтверждают важность активного привлечения цыганских родителей, цыганских общин к участию в жизни школы и в то же время*

факт, что именно категория цыганских родителей является в меньшей степени или абсолютно не заинтересованной в жизни школы.

Итогом анализа ситуации в обучении цыганских школьников из социально неблагополучной среды является вывод о том, что современная организация системы школьного образования не просто воспроизводит, но в конечном счёте даже и усугубляет социальное неравенство [6] и что культурный капитал семьи, родителей в значительной мере определяет успешность ученика. Исследование в Словакии было больше ориентировано на изучение возможности включенного обучения цыганских детей из социально неблагополучной среды [5; 6], нежели на определение культурного капитала родителей-цыган.

Влияние культурного капитала взрослых цыган из маргинализованных сообществ на успешность их детей в школе анализирует в своей монографии М. Лукач [7]. Цель нашей работы – проанализировать культурный капитал взрослых цыган из изолированных и обособленных сообществ; указать на связь между культурным капиталом цыганских родителей, семьи и результатами их детей в школе в контексте инклюзивного образования; определить подход к развитию культурного капитала взрослых цыган посредством образования.

Теоретической основой нашего исследования является теория культурного капитала П. Бурдьё. Культурный капитал существует в трёх формах: объективированный капитал, инкорпорированный капитал и институционализированный капитал. Объективированная форма, или "габитус" (*habitus*), включает отношения, намерения, ожидания, убеждения. Ориентирована на привычки, обыденные практики. Объективированная форма представлена культурными товарами, такими как книги, картины или музыкальные инструменты. Институционализированная форма представлена законченным образованием и квалификацией [8].

Культурный капитал переходит от родителей к детям и вместе с экономическим и социальным капиталом обуславливает социальное положение человека, является источником социального неравенства в обществе [9], в образовательной системе.

Согласно данным последней переписи населения, домов и квартир в Словацкой Республике в 2011 году, к цыганской национальности отнесло себя 106 тысяч жителей, то есть 2% населения Словакии [10, с. 77]. По другим сведениям, представленным в *Атласе цыганских общин Словакии* [11], к этой народности принадлежит 402 тысячи человек, что более соответствует действительности. Речь идёт об оценке их численности. Представленные данные являются оценками, основанными на зафиксированной этнической принадлежности, они касаются только населённых пунктов, включённых в атлас в количестве 1070.

Представленность цыган в отмеченных типах размещения цыганского населения, с точки зрения пространственных отношений, была выявлена следующая:

1. Дисперсно размещёнными (цыгане живут в населённом пункте вперемежку с другими меньшинствами) зафиксировано 187 305 цыган, что составляет 46,5% от всей численности цыганского населения в населённых пунктах, включённых в исследование.

2. Изолированно на периферии населённого пункта проживают 95 020 цыган, что соответствует 23,6% от оцениваемого общего числа цыган.

3. Обособленно за пределами населённых пунктов, отделённые какими-либо преградами, размещены 73 920 человек, или 18,4% от оцениваемого количества цыган.

4. Компактно в населённых пунктах, в одной или более его частях, проживают 46 496 цыган, что составляет 11,5% от общего числа учтённых цыган [11].

Результатом анализа условий жизни 1083 цыганских хозяйств явились данные об образовательной структуре цыганского населения [12]. 18,4% цыган имело неоконченную начальную школу, 59,7% получило полное начальное образование, 17% – полное среднее образование, из которых лишь 1,8% получили аттестат зрелости. Среди цыган, получивших образование выше среднего, от 0,3% до 4,7% составляли выпускники специальных школ [12]. Самый низкий уровень образования демонстрировало население обособленных общин. И что касается доходов, худшее положение было в хозяйствах из обособленных поселений, где безработица составляет 3 из 4 человек в возрасте 15–64 лет [13, с. 4-5].

Доход менее 100 евро на члена домашнего хозяйства является угрожающим для обеспеченности детей пищей. Такая граница доходов повышает вероятность регулярного возникновения ситуации фактического отсутствия еды для детей. Средний доход ниже такого

уровня имели, по данным мониторинга, хозяйства без трудоустроенного члена (94,63 евро), семьи с пятью и более членами (99,24 евро) и семьи с малолетними детьми [14, с. 10]. Анализ этих данных приводит нас к выводу, что высокий уровень безработицы, низкий достаток в хозяйствах изолированных и главным образом обособленных цыганских сообществ затрагивает объективированную форму культурного капитала. Проявляется это, например, в отсутствии книг, энциклопедий, или учебных пособий, что обеспечивает детям мало вдохновляющую, бедную образовательную среду.

Институционализированный капитал, представленный низким уровнем полученного образования и квалификацией, является предпосылкой неспособности родителей помогать своим детям в учёбе, давать им достаточно стимулов для развития когнитивных аспектов личности.

Объективированная форма культурного капитала, или габитус, проявляется также и в отношении родителей к обучению детей, образованию, школе, в желании сотрудничать со школой, поддерживать детей в учёбе. Объективированная форма культурного капитала связана с традиционным образом жизни, ценностной ориентацией.

Согласно Д. Шкоблу и Р. Филчаку [15, с. 252], существует два основных взгляда на причины бедности и плохих условий жизни части цыганского населения. Первая причина заключена в традиционной культуре цыган [16; 17], другая связана с понятием культуры бедности [18; 19].

Сторонники первой позиции признают важнейшей чертой традиционной словацкой культуры принцип родства. Носитель традиционной цыганской культуры черпает свою идентичность от членов инбредной культуры [17]. Такая система организации общества является противоположностью современному индивидуализму и признается причиной несовместимости цыган с общественным большинством, что, кроме прочего, как следствие способствует отчуждению и нищете [5, с. 252]. Представители другой точки зрения утверждают, что реакцией на материальный недостаток в индустриальном обществе было адаптивное приспособление к культуре бедности, которое наследуется из поколения в поколение и является воспроизводимым [18]. Пайне [19, с. 59] в числе слагаемых поведения обнищавших поколений называет:

- фокусирование на выживании, оставляющее мало места для абстрактных идей. Работа служит для зарабатывания средств к существованию, а не для развития карьеры;
- вера в судьбу. Судьба загадочна в их системе ценностей;
- время лишь вопрос настоящего. Будущее – только слово;
- идентичность мужчины завязана на роли любовника и бойца. От мужчин ожидают, что они будут выполнять физически тяжёлую работу и будут любовниками и защитниками;
- идентичность женщины сводится к роли хранительницы очага, страдальцы. От хорошей женщины ожидают, что она будет заботиться о своём мужчине/муже и детях.

Названные черты поведения, как правило, присущи традиционной культуре цыган. Мы отстаиваем мнение, что объективированный капитал взрослых цыган из обособленных общин несёт на себе черты поведения обнищавших поколений и негативно сказывается на успехах цыганских детей в школе, а также создаёт препятствия для их включённого обучения в школе. Этим мы не отрицаем существующих у большинства населения предрассудков относительно цыган, которые анализируются и интерпретируются в актуальных работах цыгановедов и этнологов. Соответственно, часть цыганской популяции, а не вся она полностью, является носителем модели нищенского поведения, которую приписывают цыганской культуре в целом. В некоторых случаях родители из числа титульного большинства населения отказываются допустить, чтобы их дети учились в классах вместе с цыганскими детьми из ближайших общин. С помощью посланцев муниципалитетов они добиваются, чтобы цыганские дети обучались отдельно, в школах, организованных в цыганских общинах. Такая антиинклюзивная, а скорее даже антиинтеграционная деятельность некоторых родителей, представителей муниципальных органов власти, директоров школ находит себе оправдание в так называемом "безответственном" подходе цыганских родителей к воспитанию и образованию детей.

Мы считаем, что инклюзивное образование детей из социально неблагополучной среды невозможно без поддержки со стороны родителей. Препятствия для поддержки включённого обучения родителями могут быть разными. С субъективной личностной стороны это связано с предрассудками относительно цыган или с опытом, показывающим, что если в классе много детей из обособленных цыганских общин, то дети титульного большинства достигают худших

результатов в учёбе, нежели в классах без учеников-цыган. С социальной стороны, когда родители из цыганских сообществ отдадут предпочтение школе в их поселении, поскольку не могут финансово обеспечить проезд до школы, обувь для детей и т. п., они невольно поддерживают разобщающие стремления части представителей этнического большинства.

Недооценка влияния культурного капитала родителей цыганских детей из социально неблагополучной среды на инклюзивное образование этих детей в школе поддерживает наследование и воспроизведение новыми поколениями моделей поведения, характерных для культуры поколенческой нищеты: ориентацию на выживание, покорность судьбе, тяжёлый физический труд ради пропитания, жизнь здесь и сейчас, где учёба и образование являются слишком абстрактными понятиями наподобие будущего.

Выполнение рекомендации, касающейся инклюзивного образования цыганских детей, улучшить коммуникацию и сотрудничество с цыганскими родителями [6], кроме прочего, невозможно без развития культурного капитала цыганских родителей посредством образования.

Образование взрослых цыган не сужаем лишь до формального образования в рамках школьной системы. Больше того, отметим, что образовательная система ориентирована на результат и его измерение, но идея личной ответственности, самообеспечения ради развития своей карьеры идёт вразрез с моделями поведения общинных поколений. Росински [20] обнаружил, что неформальное образование, т. е. образование вне школьной системы, является в цыганских общинах гораздо более ценным, чем обучение в школьной системе. Выявленными причинами недоступности образования в школьной системе были способ/метод обучения, принятые критерии оценки результата, успешности в школе. Результаты исследования [21] также подтверждают, что взрослые цыгане и цыганки больше всего ценят способности, которые приобрели при неформальном обучении и образовании, а не в рамках школьной системы. Неформальное образование – процесс получения в течение всей жизни знаний, навыков и отношений из повседневного опыта, среды и контактов с другими людьми [22, с. 104].

Согласимся с точкой зрения, что неформальное обучение и его результаты невозможно в современности рассматривать как полноценную альтернативу формальному или неформальному образованию. Но это может быть полезным инструментом поддержания социальной стабильности (главным образом на местном и региональном уровнях) и социальной когезии посредством повышения участия социально отчуждённых лиц в собственном развитии и в развитии своей общины [23, с. 66].

В связи с развитием институционализированной формы культурного капитала цыган определённую проблему составляет недоступность образовательной системы с точки зрения способа обучения и критериев успешности, ученической эффективности. Вера нищих в судьбу, их стратегии выживания часто приводят к отказу от деятельности, пассивности, смирению со своим низким социальным положением. Такую модель поведения передают родители своим детям, которые в школьной системе себя отстраняют и принимают роль неуспешного ученика. В этом контексте считаем необходимым изменение объективированного капитала цыган из обособленных общин. Мы признаем, что это изменение не дастся легко и должно происходить одновременно с проведением мер против исключения бедных цыган, цыганских общин из области социальной, экономической и культурной, что может оказать положительное влияние на объективированную форму культурного капитала цыганских семей, сообществ (книги, библиотеки, медиапродукция, учёба и образование и т. п.).

Образование взрослых цыган, которое не исходит из проблем их реальной жизни, полагаем неэффективным. Как правило, бедным людям недостаёт критического осмысления своей реальности. Для них мир предстаёт неизменным, застылым. Они ожидают помощи от других, не понимая, что сами могли бы активно участвовать в изменении своей социальной ситуации [24]. И поэтому первым шагом к тому, чтобы они были участниками социально-воспитательных процессов, является осознание того, что и они выступают продуктами и одновременно творцами культуры, осознание того, зачем необходимо получать образование, учиться. Например, чтобы не стать жертвой ростовщиков, мошенников. Вторым шагом является *праксис* („praxis“) – обучение через реальные ситуации, проблемы, слова, которые цыгане и цыганки переживают и используют в своей жизни. Третьим шагом является диалог как основной метод социально-воспитательного

воздействия [25]. Это, однако, требует принятия цыган и знания социального и культурного контекста жизни в цыганской семье и общине.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. National study of inclusive education, June 1994. National Center on Educational Restructuring & Inclusion. The Graduate School and University Center. The City University of New York. – 1994. – 286 p.
2. Zelina M. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? Špeciálny pedagóg / Zelina M. // Časopis pre špeciálnopedagogickú literatúru a prax. – 2012. – № 1 (1). – S. 9–12.
3. PISA Národná správa Slovensko [Elektronický zdroj]. – Bratislava: NÚCEM, 2015. – 60 s. – Режим доступа: [http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne\\_merania/project/5#422,o558](http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/5#422,o558).
4. Horňák L. Rómsky žiak v škole / Horňák L. – Prešov: PdF PU, 2005. – 357 s.
5. Petrasová A. Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu / Petrasová A., Porubský Š. Bratislava : NOS, 2013. – 96 s.
6. Huttová J. Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní : Voľba pre školy? / Huttová J., Gyárfášová O., Sekulová M. – Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012. – 270 s.
7. Lukáč M. Rómovia a vzdelávanie. Sociálne a edukačné kontexty / Lukáč M. – Prešov : PU, 2015. – 134 s.
8. Bourdieu P. The forms of capital / [A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells] // Education, Culture, economy and society. – Oxford, England: Oxford University Press, 1997. – Pp. 46–58.
9. Bourdieu P. Reproduction in education, society and culture / Bourdieu P., Passeron J.-C. – [2nd.]. – Thousand Oaks, 1990. – 288 p.
10. Fakty o zmenách v živote obyvateľov SR. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011. – Bratislava : Štatistický úrad Slovenskej republiky, 2014. – 172 s.
11. Mušíka A. ATLAS rómskych komunít na Slovensku 2013 [Elektronický zdroj] / Mušíka A., Škobla D., Hurrle J., Matlovičová K., Klingl J. – Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave, 2014. – 120 s. – Режим доступа: [www.minv.sk/?atlas\\_2013&subor=203148](http://www.minv.sk/?atlas_2013&subor=203148).
12. Filadefiová J. Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010 / Filadefiová J. – Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2012. – 226 s.
13. Gerbery D. Rómovia a trh práce. Policy Brief IVPR. Monitoring životných podmienok marginalizovaných rómskych komunít a rozvojových projektov / Gerbery D. – Bratislava : IVO, 2013. – S. 4-8. – Режим доступа: [www.ivpr.gov.sk/IVPR/.../IVPR/Policy\\_brief/policy\\_brief\\_1\\_2013.pdf](http://www.ivpr.gov.sk/IVPR/.../IVPR/Policy_brief/policy_brief_1_2013.pdf).
14. Filadefiová J. Príjmy sociálne vylúčených rodín a ich čerpanie. Policy Brief IVPR. Monitoring životných podmienok marginalizovaných rómskych komunít a rozvojových projektov / Filadefiová J. – Bratislava : IVO, 2013. – S. 10–12. – Режим доступа: [www.ivpr.gov.sk/IVPR/.../IVPR/Policy\\_brief/policy\\_brief\\_1\\_2013.pdf](http://www.ivpr.gov.sk/IVPR/.../IVPR/Policy_brief/policy_brief_1_2013.pdf).
15. Škobla D. „A studňu si nechali zamrznúť...“ / Škobla D., Filčák R. Lokálne mocenské pole a prístup obyvateľov rómskych osád k pitnej vode // Podolinská T., Hrustič T. // Čierne-biele svety Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku. – Bratislava : VEDA, 2015. – S. 248–299.
16. Vašečka I. Sociálne vylúčené rómske zoskupenia a nezamestnanosť ich členov / Mušíka A., Benč V. // Pokrízová obnova SR: zvyšovanie zamestnanosti a inklúzia Rómov. – Prešov : Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku, Prešovská univerzita a Úrad vlády Slovenskej republiky, 2011. – S. 104-114. – Режим доступа: <http://andragogika.weebly.com/dokumenty.html>
17. Jakoubek M. Romové – konec (ne)jednoho mýtu / Jakoubek M. – Praha : Socioklub, 2004. – 317 s.
18. Lewis O. Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty / Lewis O. – New York: Basic Books, 1975. – 351 p.
19. Payne R. K. A kol. Mosty z chudoby. Stratégie pre profesionálov a komunity. – Košice: Equilibria, 2010. – 293 s.
20. Rosinský R. Formálne vzdelávanie a zamestnateľnosť Rómov / Mušíka A., Benč V. // Pokrízová obnova SR: zvyšovanie zamestnanosti a inklúzia Rómov. – Prešov : Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku, Prešovská univerzita a Úrad vlády SR, 2011. – S. 125–135.
21. Lukáč M., Lukáčová S. Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní / Danielová L., Schmied S. // Sborník s medzinárodnou vedeckou konferenciou ICOLLE 2015 (CD). – Brno: Mendelova Univerzita v Brně, 2015. – S. 336–343.
22. Průcha J., Veteška J. Andragogický slovník / Průcha J., Veteška J. – Praha : Grada Publishing, 2012. – 296 s.
23. Lukáč M. Informálne učenie dospelých marginalizovaných Rómov a trh práce / Lukáč M., Lukáčová S. // Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie. Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie. – Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2015. – S. 61–70.
24. Freire P. Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition / Freire P. – New York: Continuum, 2000. – 192 p.
25. Mayo P. Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action / Mayo P. – London & New York: ZED BOOKS, 1999. – 21 p.



УДК 371

Лукач Марек,

доктор філософії, асистент кафедри андрагогики  
факультета гуманітарних і естетичних наук  
(Прешовський університет в Прешові, Словаччина);

Лукачова Сильвія,

доктор філософії, асистент кафедри андрагогики  
факультета гуманітарних і естетичних наук  
(Прешовський університет в Прешові, Словаччина)

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЦЫГАН ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАННЫХ ОБЩИН

*У статті вивчаються взаємозв'язки між концептом індивідуалізації освіти дорослих і філософією інклюзії в освіті. У словацькій школі ідеї інклюзивної освіти методично не наповнені, доказом чого є постійний стан сегрегованої освіти ромських дітей та молоді. У спадкоємній їй системі освіти дорослих можна користуватись більш широким цілям соціальної інклюзії циган завдяки тому, що в їх навчанні будуть послідовно, систематично і на наукових підставах використані принципи індивідуалізованого навчання повнолітніх.*

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, індивідуалізація навчання, освіта дорослих, маргіналізовані циганські громади.

*The study is dealing with the interrelationship between the concept of individualization of adult education and philosophy of inclusion in education. The idea of inclusive education is not systematically fulfilled in the Slovak education system, as evidenced by the continuing state of segregated education of Roma children and youth. Wider social intentions of inclusion of Roma could be possibly fulfilled in the system of adult education. To achieve this, the principles of individualisation of adult education should be applied consistently, systematically and based on scientific principles.*

**Key words:** inclusive education, individualization of education, adult education, marginalized Roma communities.

*В статье изучаются взаимосвязи между концептом индивидуализации образования взрослых и философией инклюзии в образовании. В словацкой школе идеи инклюзивного образования методически не наполнены, доказательством чего является неизменное состояние сегрегированного образования цыганских детей и молодёжи. В преемственной ей системе образования взрослых можно следовать более широким целям социальной инклюзии цыган благодаря тому, что в их обучении будут последовательно, систематически и на научных основаниях использованы принципы индивидуализированного обучения совершеннолетних.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, индивидуализация обучения, образование взрослых, маргинализованные цыганские общины.

**Постановка проблеми.** Ідеї інклюзивного освіти інтенсивно обговорюються в Словаччині, рівно як і на більш широкому європейському просторі, починаючи з кінця 90-х років ХХ в. В більшості європейських країн інклюзивне освіта розуміється як засіб забезпечення рівності в доступі до освіти для всіх, навіть якщо його визначення і методи реалізації відрізняються в окремих країнах [12].

По темі інклюзивного освіти, в особливості соціальної інклюзії, в Словаччині підготовлено достатньо мало досліджень. Їх автори походять переважно з академічної середовища, недержавних і міжнародних організацій. Нашим наміром не є дати виснажливий огляд того, чим і як тема інклюзивного освіти в Словаччині розкривалась (таку роботу вже опублікував Мишколці, [21]). Преследую нашу мету, яка полягає в прагненні постичи взаємозв'язки між включеним навчанням і індивідуалізацією в освіті дорослих маргіналізованих циган, ми будемо виходити з ключових для даної предметної області джерел (наприклад, [7]; [8]; [13]; [17]; [20]; [25]; [27]). Вищеприведені, як і наступні словацькі і зарубіжні джерела (наприклад, [1]; [3]; [4] і др.), присвячені інклюзії в освіті дітей і молоді. Питання інклюзії в освіті дорослих недостатньо розроблені, в тій же мірі, наскільки самостійна підсистема освіти дорослих не є в наших умовах достатньо теоретично обґрунтованою як засіб інклюзії маргінальних груп населення. Згадані роботи представляють собою хорошу отправну точку для роздумів про результати

продолжающейся сегрегации в сфере образования (представителя цыганского этноса) в жизни взрослого цыганского населения из маргинализованных общин. Низкое качество образования не позволяет цыганским детям достигнуть более качественной профессиональной подготовки, что впоследствии ведёт к невозможности получить во взрослом состоянии занятость [7]. Зависимость от социальных пособий воспринимается как причина увеличения социальной дистанции между национальным большинством и цыганами.

Прежде чем предпримем попытку проанализировать взаимные связи инклюзии и индивидуализации в образовании взрослых маргинализованных цыган, уместно кратко представить понимание инклюзивного образования в Словакии вместе с основными проблемами его имплементации.

Первоначальное введение понятия инклюзии в отдельные политические системы произошло в конце 90-х годов XX столетия и вызвало столкновение с существующим понятием и концептом интеграции, что привело к многим недоразумениям. Постепенный поворот от политики интеграции к политике инклюзии и стремление чётко разграничить инклюзию и интеграцию вели к плавной замене интеграционных политик политиками инклюзивными. Инклюзию в противоположность интеграции можно определить как:

- а) более глубокую интеграцию;
- б) продолжение интеграции;
- в) оптимальную и расширенную интеграцию [2, с. 8].

Мы считаем, что инклюзию можно рассматривать как качественно более высокий уровень интеграции. Интеграционные практики также возникли из исходного предположения о несхожести (инаковости), которую необходимо изучить и описать (символически вычленив), чтобы впоследствии она могла быть интегрирована (встроена). Этот процесс, однако, нёс с собой и продолжает нести (поскольку до инклюзивного образования нам в наших условиях ещё далеко) этические риски, которые даже по включении отчуждённого в социум не получалось устранить. В отличие от интегративного подхода целью инклюзивной педагогики является достижение уважения к личности, а не переплавка уникальности во всеобщность [27, с. 10].

Инклюзивное образование представляет цельную концепцию, которая непосредственно связана с потребностью реагировать на продолжающуюся и всё углубляющуюся поляризацию общества. Определение ЮНЕСКО от 1994 года устанавливает основной принцип, характерный для инклюзивного образования: *"Принцип инклюзии предполагает, что общеобразовательные школы должны обучать всех детей без оглядки на их физические, интеллектуальные, эмоциональные, социальные, языковые или иные условия. Общеобразовательные школы с ориентацией на включённое обучение являются наиболее эффективным средством для подавления дискриминационных отношений, для возникновения толерантных сообществ, сплочения общества"* (Заявление ЮНЕСКО в Саламанке, ч. 1, 2). Правоприменение инклюзии в образовании держится на предположении о безусловном удовлетворении потребностей всех детей, невзирая на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или иные различия. Идейной основой включённого образования является факт, что человеческое общество гетерогенно, что от рождения люди наделены разными социальными и индивидуальными чертами [10]. В таком случае инклюзивная школа могла бы представлять собой модель гетерогенного общества, перенесённую в школьную среду. Касается это как преимущественно разнородного состава учеников, так и разностороннего подхода к ним.

Школа, которая не является инклюзивной, например, школа, где присутствуют элементы сегрегации, не способна подготовить детей и молодёжь к жизни в реальном мире. Школьная образовательная система (как и система последующих ступеней образования), таким образом, может участвовать в создании социального неравенства, особенно на тех этапах эволюции общественной системы, когда действуют меритократические принципы как продукты рыночной экономики, рассматриваемые как желательные качества воспитуемых. Ориентация на результат, конкурентность и способность добиваться успеха закреплены в качестве основных компетенций модели воспитания, в то время как солидарность, терпимость и гуманистические принципы в образовании сворачиваются. В представлениях детей, таким образом, закрепляется убеждение в исключительности тех, кто считается "нормальным", в их обречённости на успех, в их праве быть лучшими. С другой стороны, школа обладает большими полномочиями и несёт ответственность за

реализацию целей инклюзивной педагогики – внести свой вклад в строительство сообществ, которые будут заботиться обо всех своих членах, будут открытыми для всех, где каждая личность имеет свою цену и может учиться в безопасной и открытой среде без дискриминации и предрассудков [15]. Инклюзивная система образования поэтому приводит, как минимум на ступени дошкольного и элементарного образования, к определённой однородности. Существование школ для детей со специальными образовательными потребностями, если уж речь идёт об одарённых детях или детях-инвалидах, противоречит идеям инклюзивного образования.

Во многих крупных исследованиях, которые анализируют словацкую школу с позиции сегрегационных явлений, звучит научно обоснованная критика современной образовательной системы. Большинство авторов (например, [7]; [11]; [18]; [20]; [25]; [26] и др.) констатируют, что система образования не способна полноценно включить в обучение цыганских детей (особенно из социально неблагополучной среды) и предоставить им возможность получить такое же качественное образование, как остальным детям. Если в нашей школьной системе начнём искать признаки инклюзивного образования, то можем их обнаружить лишь в виде применения отдельных инструментов интеграции к образовательной практике (нулевые классы, ассистенты учителя, цыганский язык и др.). Причин, почему инклюзия в образовании вводится так осторожно, существует множество. Важную роль здесь может играть многолетняя традиция отдельного обучения детей с особыми образовательными потребностями, недостаточная компетентность педагогических работников школ, нежелание принять новые вызовы и философию инклюзии руководством школы, также как опасения, что школы лишатся нецыганских учеников, если открыто поддержат инклюзивную педагогику (так называемый "отток большинства", когда родители нецыганских детей реагируют уходом детей из школы на рост числа цыганских учеников в ней). Возрастающую тенденцию сегрегированного обучения цыган подтверждает факт, что в 2010 году до 55% цыганских детей и молодёжи, происходящих из обособленных общин, обучались в отдельных классах или школах. В 1990 году таких было лишь 11% [16, с. 100]. В конечном итоге раздельное обучение приводит к очевидно худшим результатам для школы в целом: к падению посещаемости, к уходу хороших учителей, поскольку им неинтересно работать в такой школе, снижению требований учителей к результатам учеников, повышению тяжести и частоты патологических проявлений в поведении учеников, в ухудшении общей атмосферы школы.

Из работы [21], в которой анализируются специальные ресурсы, освещающие наиболее распространённые государственные меры в области социальной инклюзии в образовании, следует, что к основным проблемам инклюзии цыган в образовательной системе Словакии принадлежат:

- неподготовленность цыганских детей к начальной школе;
- высокая доля цыганских детей в специальной школе;
- этническая гомогенность в основном образовательном потоке;
- низкая посещаемость школы и преждевременное завершение учёбы цыганскими учениками и ученицами;
- худшие результаты цыганских детей в учёбе.

В системе образования взрослых (образования следующей ступени, образования "второго шанса"), с нашей точки зрения, можно и нужно откликаться на недостатки предшествующих ступеней образования, поскольку, кроме прочего, образование совершеннолетних выполняет ещё и компенсирующую функцию. Оно не является лишь системой, которая предоставляет возможность дополнить, расширить, углубить своё образование и квалификацию тем, кто в силу разных причин эту возможность не использовал раньше. В образовании взрослых также должны быть устранены или преодолены недостатки образовательной системы, которые вместе с другими факторами однажды подвели черту под более краткой и менее качественной образовательной карьерой людей из маргинализованных сообществ. Образование совершеннолетних поэтому обладает и известным *интегративным/инклюзивным* характером, в случае если достаточным предложением образовательных деятельностей, отвечающих потребностям взрослого человека, способствует его полноценному функционированию в обществе, повышению качества его жизни.

Инклюзия как процесс включения в отношении взрослого маргинализованного цыгана главным образом связана с социальной политикой, особенно впоследствии, при вхождении цыган на рынок труда. Из 27 стран членов Европейского союза долгосрочная безработица в Словакии

одна из самых высоких, причём ещё хуже ситуация выглядит в региональном сравнении [22]. Особенно важно, что инклюзия взрослых цыган обязательно обсуждается на местном уровне. Цыгане, которые живут в социально изолированных общинах, исключены из процесса принятия решений местных органов власти и общества в целом, нередко географически удалены от ближайшей нецыганской общины. Инклюзия, как противоположность эксклюзии, тесно связана с понятием гражданства, гражданской активностью и выполнением важных аспектов социальных ролей в качестве взрослого члена сообщества. Потому инклюзивные процессы в связи с взрослым маргинализированным цыганином приобретают несколько измерений, которые можем теоретически вывести из измерений социальной изоляции (экономической, культурной, символической, социальной).

Обеспечение соблюдения инклюзивных принципов в образовании социально исключённых групп населения может быть усилено за счёт индивидуализации образования взрослых. Инклюзия в связи с жизнью взрослого человека в маргинализированном цыганском поселении воспринимается нами как комплексный, нескончаемый процесс. По этой причине инклюзию в системе образования, которой мы уделили внимание выше, считаем неотъемлемой частью социальной интеграции всей цыганской общины. Она имеет смысл для общины, ориентированной на культуру жизни на основе инклюзивной культуры, предусматривающей, что все члены общины имеют возможность учиться (каждый, однако, своим способом в пределах своих возможностей – принцип гетерогенности) и все имеют право получить в равной мере необходимую личную либо материальную помощь и поддержку [5]. Одним из главных принципов инклюзии в образовании является принцип индивидуализации деятельности. Заключается он в определении целей, содержания и последующих дидактических элементов в процессе планирования, подготовки и реализации инклюзивного обучения, исходя из потребностей обучаемых (детей, взрослых).

Теоретически индивидуализацией в образовании взрослых социально отчуждённых групп занимаются лишь немногие авторы (например, [18]; [19]; [23]; [24]). **Индивидуализация образования** – это процесс, совокупность процедур приспособления образования к взрослым, находящимся в образовательном цикле: определение и анализ образовательных потребностей, планирование, осуществление обучения и его оценка. Она предполагает планирование и реализацию образования на основе анализа образовательных запросов участников процесса, интерактивное управление оценкой обучения, частью которой является редиагностика образовательных потребностей его участников [14]. Индивидуализированное образование взрослых цыган может внести значительный вклад в социальную интеграцию, потому что его основной целью является расширение возможностей, помощь... "взрослым при их переходе от зависимых учащихся к существам самоуправляемым" [24, с. 103]. Основной отправной точкой создания концепции индивидуализации образования взрослых является понятие авторов образования взрослых (менеджер и организатор, обучаемый и обучающий), которые не есть изолированные автономные сущности, или носители дискурсивных систем, которые их обслуживают. Это означает, что при обучении взрослых цыган мы должны считаться с ними как с активными действующими лицами, которые обладают уникальной индивидуальностью, связанной с идентичностью личности и в целом с социальной и культурной самобытностью [24, с. 111]. *Индивидуализация образования взрослых цыган из маргинализированных общин* подразумевает образовательную стратегию и процедуры приспособления к специфике целевой группы в образовательном цикле с целью социальной интеграции посредством достижения конкретных целей обучения, в определении которых могут участвовать сами члены целевой аудитории. Это также предполагает вовлечение обучаемых в процесс планирования, реализации и оценки обучения.

В практике обучения взрослых цыган из маргинализированных общин, опытом которой мы, как преподаватели, обладаем, тем не менее, отсутствуют элементы индивидуализированного образования. Именно они принимаются в качестве ключевых при достижении андрагогической эффективности образования и, таким образом, удовлетворении реальных образовательных потребностей обучаемой целевой группы. При подготовке и обучении на бирже труда долгосрочных безработных (как цыган, так и цыганок) были ещё 10 лет назад установлены в качестве главных причин их неуспешности низкое качество курсов, тренингов, невнимание к

образовательным запросам личностей, отсутствие возможности закончить учёбу в системе формального образования [9, с. 68].

Сомнительная отдача и эффективность обучения взрослых цыган из маргинализованных общин, на наш взгляд, учитывая прошлый опыт, обусловлена, главным образом, отождествлением образовательных потребностей с целями образования, которые сформулированы без участия самих совершеннолетних цыган. В специальной литературе часто последовательно констатируется, в чём взрослые цыгане нуждаются, что для них насущно и важно. Образование, занятость и последовательная интеграция. Однако такой подход отражает лишь представления создателей (спонсоров) образовательных программ и, соответственно, большинства населения (государства) о том, какими должны быть цыгане, а вовсе не то, что самим цыганам необходимо. Речь идёт о проективной цели, установленной без научного анализа образовательных потребностей. Цели образования, таким образом, не совмещаются с образовательными потребностями целевой группы, что, как следствие, ведёт к неэффективности образования, разочарованности обучаемых и в не последнюю очередь к углублению социальной дистанции между цыганами и этническим большинством.

В стремлении просвещать тех, кто не образован, при определении целевой группы и создания образовательной программы не учитывается: а) прошлый образовательный опыт; б) реальные потребности в связи с повседневной жизнью (применимость результатов обучения); в) необходимость в профессиональной поддержке для трансформации внешней мотивации во внутреннюю.

Укоренение принципа индивидуального обучения в образовании взрослых цыган из маргинализованных общин может быть реализовано, если ожидаемые изменения произойдут на всех этапах образовательного процесса. В фазах планирования, реализации и оценки обучения принимаем за важнейшее соблюдение следующих принципов:

- *неформальная диагностика* – со стороны учителя должна иметь место на протяжении всего обучения, позволяя постоянно приспосабливать отдельные аспекты преподавания к индивидуальным особенностям и потребностям учащихся;
- выбор *подходящей формы обучения* (сомнительно, что часто применяемая заочная форма образования, где делается акцент на самообучении, может быть приемлема для тех, кто не обладает развитыми учебными компетенциями);
- выбор и использование *подходящих методов обучения*, учитывающих способности взрослых к обучению, психологические закономерности учёбы в старшем возрасте, их социальные характеристики, жизненный опыт. По сравнению с другими целевыми группами необходимо делать акцент на аффективную составляющую личности, поскольку речь идёт об учащихся, которые низко ценят образование, имеют негативный опыт, связанный с ним. Подходящими, таким образом, являются методы совместного обучения, практически ориентированные, и наоборот неуместными следует признать монологические методы, которые очень распространены.

Задача преподавателя – использовать все доступные *средства мотивации* для вовлечения, заинтересовывания обучаемых, неустанно вдохновлять их на учёбу. Учитель должен прежде всего заботиться о ясном, вразумительном построении образовательного процесса, урока, учебного плана, что даст ему возможность осуществлять текущий формальный и неформальный контроль и оценку обучения. Он должен обеспечивать обязательную обратную связь по выполнению заданий, что позволит учащимся испытать радость от промежуточного успеха как обязательное условие для их дальнейшей мотивации к учёбе.

Преподаватель должен быть готов и к тому, что некоторые учащиеся не будут просить о помощи, даже если она им и будет необходима. Это может быть обусловлено их гордостью, привычкой полагаться на самих себя, а также проявлением скромности или стыдливости. Оценка такого поведения должна исходить из знания и уважения к их социально-культурному фону.

**Заключение.** Любые просветительские действия со взрослыми цыганами из маргинализованных общин необходимо рассматривать более широко, с точки зрения социальной функции образования. Обучение не сводится лишь к переносу совокупности знаний и навыков, оно также включает в себя способы достижения полноценного участия личности в образовании. Концепт индивидуализации, таким образом, представляется возможным решением названных проблем в стремлении преодолеть традиционные нормативные подходы в образовании. Риск

"zastrevania" marginalov v ich životných strategiách prostredkom obrazovania, odpovádajúceho ich potrebám (ktoré často oni ne môžu vyjadriť), možno odstrániť s pomocou celenaправленých podporujúacich deyství, hlavným obrazom sociálne-obrazovateľného a konzultatívneho charakteru.

#### **LITERATURA**

1. Armstrong A. C. Inclusive education: International policy & practice. Thousand Oaks / Armstrong A. C., Armstrong D., Spangou I. – California : Sage, 2010. – 176 s.
2. Balážová J. Stručne na tému inklúzia verzus integrácia v edukácii / Balážová J., Lechta V. // Pedagogické rozhľady. – 2013. – №22 (1). – S. 8–10.
3. Ballard K. Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion / Ballard K. // International Journal of Inclusive Education. – 2013. – № 17 (8). – P. 762–775.
4. Brüggemann C. Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. – Bratislava : United Nations Development Programme, 2012. – 112 s. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>
5. Feuser G. Inclusive Education – Education all Children and young people together in preschool establishments and schools. Doctoral thesis, 1997. – Режим доступу: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>
6. Filadelfiová J. Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010 / Filadelfiová J., Gerber D. – Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2012. – 226 s.
7. Friedman E. Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku / [Friedman E., Gallová Kriglerová E., Kubánová M., Slosiarik M.]. – Budapešť : Roma Education Fund, 2009 – 114 s.
8. Gallová Kriglerová E. Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom / Gallová Kriglerová E., Gažovičová T. eds. – Bratislava : CVEK, 2012. – 110 s.
9. Gyarfášová O. Evaluácia sociálnej politiky zameranej na znižovanie dlhodobej nezamestnanosti. Výskumná správa (VS/2005/0707). Evaluácia politiky sociálnej inklúzie metódou otvorenej koordinácie / Gyarfášová O., Brutovská G., Filadelfiová J., Sekulová M., Gál R.; Sirovátka T. – Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2006 – 98 s. – Режим доступу: [http://www.ivo.sk/buxus/docs/socialna\\_inkluzia/Evaluacia\\_soc\\_politiky\\_SK.pdf](http://www.ivo.sk/buxus/docs/socialna_inkluzia/Evaluacia_soc_politiky_SK.pdf)
10. Hájková V. Inkluzívni vzdelávaní / Hájková V., Strnadová I. – Praha: Grada, 2010 – 217 s.
11. Hapalová M., Drál P. Regulácia a riadenie školského systému / Rafael V. // Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. – Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2010. – S. 59–97.
12. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778. – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15017419.2016.1224778>
13. Klein V., Sobinkovičová E. Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy / Klein V., Sobinkovičová E. – Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. – 78 s. – Режим доступу: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>
14. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / Knowles M. S. – [4th. ed.]. – Houston, TX : Gulf, 1990 – 293 s.
15. Lang G. Každé dieť potrebuje špeciálny prístup / Lang G., Berberichová Ch. – Praha : Portál, 1998. – 146 s.
16. Lechta V. ed. Základy inkluzívni pedagogiky: dieť s postihom, narušením a ohrozením ve škole / Lechta V. ed. – Praha : Portál, 2010. – Vyd. 1. – 435 s.
17. Lukáč M., Lukáčová S. Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní / Danielová L.; Schmied J. // Sborník z mezinárodni vedecké konferencie ICOLLE 2015. –Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2015. – S. 336–343.
18. Lukáč M. Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty / Lukáč M. – Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. – 133 s.
19. Lukáč M., Lukáčová S. Informálne učenie dospelých marginalizovaných Rómov a trh práce / Lukáč M. // Kontexty edukácie dospeléj rómskej populácie. Zborník príspevkov z elektronickej mezinárodnej vedecké konferencie. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. – S. 61-70. – Режим доступу: [http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Lukac\\_Lukacova.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Lukac_Lukacova.pdf)
20. Marcinčin A. Straty z vylúčenia Rómov, Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti / Marcinčin A., Marcinčinová L. – Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009 – 81 s. – Режим доступу: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>
21. Miškolci J. Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnejších politikách na inklúziu rómskych deťom vo vzdelávaní na Slovensku. Pedagogika.sk. / Miškolci J. // Slovenský časopis pre pedagogickú vedu. – 2015. – № 6 (4). – S. 234-260. – Режим доступу: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-4/studia-miskolci.pdf>
22. Páleník V. Inkluzívne zamestnávanie / Páleník V., Páleník M., Oravcová I. – Bratislava : Inštitút zamestnanosti, 2013. – 137 s.
23. Pirohová I. K edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komunit / Pirohová I., Krystoň M. // Vzdelávateľia dospelých a ich andragogické pôsobenie. –Banská Bystrica : Belianum, 2015. – S. 289–302.

24. Pirohová I. Náčrt konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komúnit. / Lukáč M. // Kontexty edukácie dospeljej rómskej populácie: zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie. – Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. – S. 102-114. – Режим доступу: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Pirohova.pdf>

25. Rafael V. Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku / Rafael V. – Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011. – 198 s. – Режим доступу: <http://www.eduroma.sk/wp-content/uploads/2016/01/desegregacia.pdf>

26. Tomatová J. Na vedľajšej koľaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom? / Tomatová J. – Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2004 – 117 s.

27. Zelina M. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? Špeciálny pedagóg / Zelina M. // Časopis pre špeciálnopedagogickú literatúru a prax. – 2012. – 1 (1). – S. 9–12.

УДК 378

**Вознюк А. В.,**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры  
дошкольного образования и педагогических инноваций  
(Житомирский государственный университет имени И.Франко)

### **К ВОПРОСУ О НОВОЙ ПАРАДИГМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*У статті розглядається нова парадигма дошкільної освіти, яка містить поетапну траєкторію розвитку: дитина розвивається від стану правопівкульової злитості зі світом, характеризуючись багатозначним парадоксальним мисленням і відкритістю до чуда, парадоксу, абсурду. Далі в молодшому шкільному віці у дитини активно розвивається лівопівкульова здатність до однозначного абстрактно-логічного мислення, що дозволяє дитині усвідомлювати себе у полі причинно-наслідкових залежностей. У старшому шкільному віці до ресурсів молодшої школи мають додаватися ресурси природничонаукових і філософських дисциплін, а також поглиблене вивчення всіляких парадоксів, як логіко-семантичних, так і онтологічних, універсальних матриць знань, на основі чого формуються уявлення про синтез знань.*

**Ключові слова:** дошкільна освіта, дипластія, концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку.

*The article discusses the new paradigm of early childhood education, which contains a phased developmental path: the child develops from a right hemispheric state of merging with the world, characterized by multivalued paradoxical thinking and openness to the miracle, paradox, the absurd. Later in the early school years the child is actively developing left-hemisphere ability for unambiguous abstract-logical thinking, allowing the child to realize himself in the field of causal dependencies. In the senior school years the resources primary school are added with scientific and philosophical disciplines and in-depth study of various paradoxes – logical-semantic and the ontological ones, the universal matrix of knowledge, forming the notions of knowledge synthesis.*

**Key words:** preschool education, diplasia, the concept of functional asymmetry of hemispheres of the brain.

*В статье рассматривается новая парадигма дошкольного образования, которая содержит поэтапную траекторию развития: ребенок развивается от состояния правополушарной слитности с миром, характеризуюсь многозначным парадоксальным мышлением и открытостью к чуду, парадоксу, абсурду. далее в младшем школьном возрасте у ребенка активно развивается левополушарная способность к однозначному абстрактно-логическому мышлению, позволяющему ребенку осознавать себя в поле причинно-следственных зависимостей. В старшем школьном возрасте к ресурсам младшей школы должны добавляться ресурсы естественнонаучных и философских дисциплин, а также углубленное изучение всевозможных парадоксов, как логико-семантических, так и онтологических, универсальных матриц знаний, на основе чего формируются представления о синтезе знаний.*

**Ключевые слова:** дошкольное образование, дипластия, концепция функциональной асимметрии полушарий головного мозга.

**Постановка проблемы.** Дошкольное образование выступает наиболее важным аспектом школы как социального института. В современных научных исследованиях раскрыты психолого-педагогические основы профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений (Л.В. Артемова, А.М. Богуш, Г.В. Беленькая и др.); проблемы формирования профессиональных умений и навыков воспитателей дошкольного образовательного учреждения (Л.Г. Семушина, Л.П. Загородняя и др.); формирование морально-психологической готовности студентов к учительской деятельности (Л.В. Кондрашова и др.); формирование у студентов – будущих педагогов дошкольного воспитания, творческого отношения к профессиональной

деятельности (Л.А. Макридина и др.); подготовка студентов к физическому воспитанию детей дошкольного возраста (Н.Ф.Денисенко, С.А. Филиппова, В.М.Шебенко и др.), особенности подготовки будущих педагогов к физкультурно-оздоровительной работе с дошкольниками (О.Л. Богинич, З.И. Нестерова и др.), формирование у детей дошкольного возраста основных двигательных умений и навыков (С.А. Петренко и др) и др.

Эти и другие многочисленные исследования выражают потребность в концептуализации целостной интегральной парадигмы дошкольного образования. **Целью** статьи выступает анализ основных аспектов авторской парадигмы дошкольного образования.

**Изложение материала.** Как показал анализ научной литературы, развитие человека идет от правого полушария к левому, а от него к их функциональному синтезу. Это значит, что социально-педагогические влияния, которые реализуются в основном на уровне правого полушария (в дошкольном и младшем школьном возрасте), в среднем и старшем школьном возрасте трансформируются в определенные абстрактно-логические формы на уровне левого полушария. Последнее, таким образом, содержит в латентном виде правополушарный конкретно-образный материал, который в результате педагогического влияния определяет развертывание левополушарных процессов (в среднем и старшем школьном возрасте).

Соответственно, в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет место своеобразная **кодировка будущего поведения человека через правополушарную "призму" наглядности и образности.** Это находит свое наиболее последовательное отражение в сказочном, метафорическом способе постижения и освоения бытия, что на уровне дошкольного воспитания реализуются в развитии **педагогике учебной сказки.**

Таким образом, формирование **дипластии** (способности человека объединять в одном контексте противоположные, исключаящие друг друга понятия, образы, предметы, что выступает основной характеристикой творческого мышления – цели образовательного процесса) в детском возрасте реализуется наиболее эффективно в процессе использования волшебных сказок (как народных, так и авторских), в которых волшебно-мистический, парадоксальный элемент выступает важнейшим механизмом передачи сказочного сюжета.

Кроме того, в связи с феноменом отмеченной кодировки можно говорить о парадоксальной стратегии воспитания дошкольников в контексте формирования у них социальных и психологических установок, а также развития их личности. Ребенок (особенно в раннем детском возрасте) представляет собой в основном правополушарное, то есть бессознательное существо. Все моменты этого периода схватываются ребенком целиком и некритически на уровне бессознательного правополушарного пласта психической деятельности, то есть усваиваются как руководство к действию в духе **положительной обратной связи.**

Это обстоятельство способствует формированию множества социальных и психологических установок, как положительных, так и отрицательных. Положительные установки можно понимать как стимулирующие те или иные действия (такие, например, как мытье рук перед едой и т. д.), а отрицательные установки – как выступающие в качестве запретителя тех или иных действий ("не пей холодную воду", "не балуйся", "не кричи громко").

В зрелом возрасте человек характеризуется полушарной асимметрией и развитием левого, абстрактно-аналитического полушария, которое, в отличие от правого полушария, функционирует по правилу **отрицательной обратной связи** ("от противоположного"), когда все, воспринимаемое на уровне сознания (левополушарного аспекта психики), имеет тенденцию приниматься "в штыки", то есть подвергается критическому анализу. Поэтому все установки, которые были сформированы у ребенка, особенно в раннем детстве, у взрослого как личности имеют тенденцию перепрофилироваться, взаимопревращаться: положительные – в отрицательные, а отрицательные – в положительные. В результате чего у человека наблюдается склонность делать все то, чему его учили в детстве, но "с точностью до наоборот". Данные рассуждения определенным образом поясняют, почему в семьях религиозных фанатиков очень редко возвращаются религиозные дети, поскольку здесь актуализируется "черно-белая" реальность двух достаточно враждебных друг другу миров – "мы" (верующие) и "они" (остальной мир).

В этой связи можно сказать, что у ребенка с целью развития личности как свободной сущности следует формировать **нейтрально-парадоксальные** установки, которые дают простор для развития и не закрепощают, не программируют, не зомбируют его. Нейтрально-



парадоксальные установки формируются на базе полушарного синтеза (как показывают энцефалографические исследования, функциональная согласованность полушарий реализуется в состоянии медитации, творческого мышления), который как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики полярных нравственных качеств личности, которое дано нам в концепциях И. Канта, В. И. Вернадского, Тейяре де Шардена и других мыслителей, стремящихся преодолеть относительность и условность механизма моральной регуляции человеческого поведения.

В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к объекту, и все объекты кажутся ему или только хорошими, или только плохими без какого-либо плавного перехода, и если такое восприятие окружающего мира закрепляется в поведенческие паттерны, – то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа [4; 5], который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным, холодноэмоциональным восприятием мира. При этом важно отметить, что именно амбивалентность, дипластия как “баланс противоположностей” (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческих личностей, выступающих парадоксальными существами, характеризующимися взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями [Дорфман, Ковалева, 1999]).

Однако, с другой стороны, расщепляющее воздействие на ребенка может приводить к формированию *параноического аффекта*, о чем пишет К. Леонгард в книге “Акцентуированные личности”:

“В нашем детском отделении мы наблюдали много маленьких обследуемых застревающего типа. Иногда эти черты у детей проявляются очень ярко. Но если они ведут в конечном итоге к патологическим явлениям, то чаще всего это результат неправильного воспитания. Особенно часто плачевные последствия дает “маятниковое” воспитание, как я предлагаю его назвать. Оно заключается в постоянных колебаниях между преувеличенной строгостью и мягким, ласковым обращением. Это и служит почвой для тех самых колебаний, которые ведут к параноическому аффекту. Ребенка обрекают на постоянные метания между исполнением его желаний и наложением на них запрета, в конце концов у него вырабатывается враждебное отношение к тому из воспитателей, который в его детском мире представляет строгость. Если один и тот же воспитатель “качается”, подобно маятнику, между теми и другими мероприятиями, то у ребенка возникает чувство, подобное вышеописанной ненависти-любви, т. е. к этому взрослому проявляются и большая привязанность, и одновременно озлобленная замкнутость.

Взрослые люди в процессе своей “борьбы” с окружением часто создают сами себе обстановку “раскачивания” между успехом и провалами. Дети, конечно, не способны на подобную активность; естественно, что они, в основном, подчиняются влиянию взрослых, поэтому и “раскачивание” их приходит извне.

Ниже описана маленькая девочка, у которой параноический аффект возник как из-за акцентуации застревающих черт характера, так и вследствие “маятникового” воспитания.

Ева Э., 7 лет, поступила в наше детское психиатрическое отделение. Отец – целеустремленный, честолюбивый человек, из-за напряженной работы воспитанию детей не уделяет никакого внимания. Мать – работник торговли, но не работает по специальности, так как целиком посвятила себя воспитанию троих детей и домашнему хозяйству. Восемилетняя сестра Евы прилежна, добросовестная; трехлетний братик – очень живой ребенок.

Мать лишь недавно оставила работу, поэтому Ева в течение ряда лет жила то у бабушки с дедушкой, то у родителей, испытывая на себе совершенно разные воспитательные влияния. Дед и бабушка во всем девочке потакали, мать была строга, часто снимала туфлю и шлепала Еву. Через некоторое время мать, жалея Еву, осыпала ее ласками и лакомствами, пытаясь компенсировать причиненное зло добром. Но успеха не приносили ни строгости, ни поблажки. Ева была необыкновенно упряма, постоянно пыталась поставить на своем и часто даже бросалась на пол. Когда мать за дело журила девочку, это вызывало в ней только раздражение и злость. Однажды Ева целую неделю не разговаривала с матерью из-за того, что та сделала ей замечание за плохо вытертую посуду. Когда Ева злится на мать, она не обращается к ней с просьбами непосредственно, а передает их через старшую сестру, пытаясь добиться своего. Ева очень любит похвалу и, если в чем-нибудь проявит старание, всегда ждет ее как лучшей награды.

Однажды, разозлившись, Ева неделю не вставала с постели, не поднималась даже поесть, требуя, чтобы кушанья ей подавали в постель. Мать сначала не соглашалась на такое "обслуживание", но в конце концов уступила. "Не буду же я морить ее голодом", – заявила она в свое оправдание. И так, мать и девочка постоянно спорили друг с другом, при этом в споре обычно побеждала Ева, так как она оставалась непреклонной, а мать всегда уступала.

Патологические проявления начались у Евы в 3-4 года и особенно ярко начали сказываться, когда родился младший братик. Ева с самого начала отнеслась к его появлению отрицательно, бросала разные предметы в колясочку, где он лежал. Когда малютке было 14 дней, она с силой уткнула его личико в подушку, а подбежавшей матери сказала: "Это я для того, чтобы он заснул". В последующие годы Ева также относилась к маленькому братику враждебно. Когда мальчику было 2 года, она вздумала заставить его взобраться на перила балкона – мальчик легко мог упасть вниз. Ева специально подставила стул и продемонстрировала ему, как надо ставить ножки и как повернуться. Матери она сказала: "А пускай падает, по крайней мере он тогда умрет".

Когда Еве было 6 лет, отец за столом рассказывал, что прочитал в газете статью о вредной привычке брать в рот и жевать цветочные лепестки; в статье подчеркивалось, что это может привести к опасным последствиям. Ева весьма внимательно слушала. Через два дня ее поймали на том, что она запихивала брату в рот кучу цветочных лепестков.

В детском отделении клиники Ева постоянно предъявляла свои требования, а если к ним не прислушивались, становилась озлобленной. В игры с другими детьми включалась с трудом. Любопытен один фотоснимок, сделанный в клинике: Ева смотрит исподлобья, выражение лица у нее характерное – полное затаенной злобы. Мы добивались того, чтобы обращение с ней было предельно ровным. Девочка приспособилась к этому режиму и особых трудностей мы в связи с ее поведением не ощущали. Она даже старалась произвести хорошее впечатление" [3, с. 86-87].

Подобным же образом расщепляющее воздействие на ребенка, согласно Р. Лэингу и Г. Бейтсону, может приводить к ситуации "*двойного зажима*" ("двойной связи"), что инициирует развитие шизофрении: в ситуации двойного зажима окажется ребенок, который получает от родителей (или от одного из них) сообщения, противоречащие друг другу на вербальном и невербальном уровнях и содержащие в себе опасность наказания или угрозу эмоциональной безопасности ребенка (когда от ребенка требуют одновременно инициативу и послушание, когда мать может требовать от ребенка ласки и одновременно быть отталкивающе холодной, язвительной, когда в школьном коллективе от ребенка ожидается поведение, о котором он точно не знает, каким оно должно быть в конкретных поведенческих актах). Возникает ситуация, при которой любое действие человека или отсутствие действия неизбежно сопровождается ощущением, что он разрывается на части.

В данном случае ребенок попадает в условия так называемого когнитивного диссонанса и стремится освободиться от амбивалентной, а поэтому парадоксальной, когнитивной ситуации посредством искажения действительности. Так, желая чего-то и не имея возможности получить данную вещь, человек может прибегнуть к дискредитации данной вещи (что можно проиллюстрировать басней о "зеленом винограде"), искажая при этом реальность, поскольку вещь все же является наделенной многими ценными качествами.

Таким образом, в сфере шизоидного отражения действительности две противоположные когниции не могут мирно соседствовать друг с другом, поскольку биполярное, расщепленное "черно-белое" сознание человека с его двоичной "*да-нет*" логикой мышления неспособно соединять противоположности. Это приводит к радикализации человека и общества, что мы и наблюдаем в современном мире, где биполярное мышление реализуется в "*мозаичной культуре*". Ги Дебор в книге "*Общество спектакля*" (1971) показал, что современные технологии манипуляции индивидуальным и массовым сознанием способны разрушить в атомизированном человеке знания, полученные из реального жизненного и исторического опыта, заменить их искусственно сконструированной определенным "режиссером" системой знаний и представлений. В результате чего у нас складывается убеждение, что главное в жизни – видимость, которая формирует дистанцированную от позитивных ценностей виртуальную реальность. Таким образом, мозаичная культура разрушает правополушарное (иррациональное) мышление людей традиционного общества, продуцирует атомизированную, расщепленную действительность, которая характеризуется низким уровнем синергии и, поэтому, низкой жизненной активностью.

Формируется такое биполярное мышление в процессе противоречивых, амбивалентных

социально-педагогических воздействий вместе с развитием левополушарного – "однозначно-одномерного" – мышления.

У маленький детей, которые характеризуются правополушарным многозначным, мистическим "дикарским" мышлением (ориентирующимся на "принцип реальности" Ж. Пиаже и З. Фрейда), противоречивые воздействия, как правило, не формируют *расщепленно-шизоидную модель восприятия и поведения*.

Однако в условиях интенсивного формирования однозначно-левополушарной стратегии освоения мира, способной устанавливать строго однозначные логические отношения в процессе познания и социализации, такие противоречивые воздействия зачастую приводят к радикализации однозначно-левополушарного мышления, то есть к его шизоидности и биполярности.

Как видим, следует понимать, что амбивалентное воздействие (с эффектом "двойного зажима") выступает необходимым воспитательным ресурсом для маленьких детей (до 6 лет), у которых доминирует многозначное правополушарное иррациональное отражение и освоение мира. В то время как во время интенсивного формирования однозначного левополушарного "расщепляющего" абстрактно-логического мышления (у детей 7-14 лет) такое воздействие с "двойным зажимом" может приводить к формированию у человека "расщепленной" шизоидной модели восприятия мира.

Возможно, именно этот последний негативный результат определил один из существенных аспектов классической парадигмы воспитания, согласно которой, воспитательные воздействия на детей должны быть согласованы и не противоречить друг другу, при этом не должно иметь место рассогласование между вербальными (словесная информация) и экстравербальными (жесты, эмоциональные реакции) сигналами, которые поступают к ребенку от его родителей и других людей, иначе это может привести к серьезным психологическим проблемам [см.: 7].

Если принять к сведению то, что развитие личности как суверенно-уникальной, свободной сущности реализуется в событийно-поведенческих зонах неопределенности, когда личность возвращается на "границах воспитательных воздействий", в противоречивых, парадоксальных, многомерных условиях социального бытия, что для развития личности губителен процесс социализации, осуществляемый на основе однозначного "черно-белого" поведенческого кода и системы ценностей, то становится понятным, что *парадокс является одним из основных факторов формирования личности в раннем детстве*, что рассогласование вербального и экстравербального (когда существуют противоречия между "словом и делом") как раз и раскрывает перед ребенком в истинном свете драматическую, парадоксальную и многовекторную бездну его космо-природно-социальной среды существования, способную в силу этого создавать условия для формирования личности, отличающейся многовекторной же и парадоксальной сущностью, могущей оперировать многозначностью и неопределенностью, что выступает основной характеристикой *творческого поведения и деятельности*.

Данный вывод вовсе не означает, что следует избегать состояния согласования вербального и экстравербального и специально создавать информационно-поведенческий хаос с целью воспитания личности. Парадоксальность данного процесса как раз и предполагает сочетание согласованных и несогласованных вербальных и экстравербальных сигналов для того, чтобы ребенок умел их различать и учился существовать в такой упорядоченно-неупорядоченной среде, соединяющей хаос и космос, возвышенное и профаническое, прекрасное и ужасное...

Отмеченное находит реализацию в *амбивалентном подходе в педагогике*, который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко [1, с. 30]).

Отметим, что ориентация правого полушария ребенка на целостное многозначное понимание действительности реализует интегральное, целостное восприятие ребенком жизненного пространства, в которое он погружен. В сфере этого целостного мировосприятия сливаются

воедино моральное и эстетическое, мысль и действия, поступки и намерения людей. В этом целостном сплаве жизни ребенок удивительно искренен и одновременно адекватен, открыт истине, прозорлив, он четко ощущает несоответствие между внешними требованиями и внутренней реальностью.

"Дети не позволяют ввести себя в заблуждение. Потому что одновременно с опытом чувств воспринимают скрывающееся за ними моральное качество. Жест, мимика, голосовые нюансы и взгляд открывают ребенку намного больше, чем мы привыкли думать. На маленького ребенка сильно действуют даже невысказанные суждения, мысли, эмоции и намерения взрослых... Достаточно, если слово и дело взрослого в течение продолжительного времени расходятся друг с другом... Такое поведение противоречит природе маленького ребенка, который во всех жизненных проявлениях идентичен самому себе и лелеет невысказанное ожидание, что и другие люди в такой же степени правдивы. Без оглядки, без какой-либо дистанции отдается ребенок своему жизненному окружению и отождествляет себя с ним даже тогда, когда впечатления ему тягостны. Ребенок живет в единстве мира и "Я", внешнего и внутреннего, и многое зависит от того, встретятся ли ему люди, живущие в согласии с собой. В той мере, в которой ребенок получает такой опыт, закладывается снова его душевного здоровья и с ним – основа для сознательной борьбы за идентичность и аутентичность совершеннолетнего, взрослого человека... В природе ребенка – полная самоотдача чувственным впечатлениям и жизнь в настоящем моменте, и эта неповторимость является основой его самоформирования" [6, с. 27-28, 61].

Такое целостно-интегрированное состояние ребенка реализуется в плоскости единства слова и дела, мысли и поступка, истины и красоты, что порождает внутреннюю связность социальных процессов, в которые ребенок погружен.

"К условиям переживания связи с миром относится наличие у ребенка опыта о том, что все воспринимаемые им вещи и процессы имеют внутреннюю связь, служат определенной цели, несут в себе смысл... у детей существует элементарная потребность вникать в мир с пониманием, переживать его как имеющий смысл и обозримый. Для их развития очень важно хотя бы иногда наблюдать, как, например, после еды грязная посуда не исчезает в посудомоечной машине, чтобы позже быть вынужденной оттуда чистой, а вручную моется и вытирается; или как жар, необходимый для приготовления еды, возникает не от нажатия кнопки, а благодаря горению дерева, которое перед этим распилили и нарубили" [6, с. 24-26].

Ребенок как бутон цветка развивается из состояния этой тотальной интегрированности бытия, этого чувственного целого, к которому ребенок относится с полным доверием и которое постепенно распадается и расщепляется в свете аналитической деятельности развивающегося интеллекта. Гете писал, что человек в достаточной мере подготовлен ко всем настоящим земным требованиям, если он доверяет своим чувствам и развивает их таким образом, что они остаются достойными этого доверия.

В связи с этим Р. Штайнер высказался таким образом: "Обман чувств становится реальной ошибкой только через интеллект" [8, с. 18].

Расщепление бытийной тотальности детства, в которой чувства и мысли, действия и элементы ума представлены в интегральном поведенческом комплексе, предполагает то, что "...ребенок должен вначале научиться владеть телом, чтобы иметь возможность понимать мир; научиться хватать вещи, чтобы потом схватывать их умом; должен нюхать, пробовать на вкус и врать в руки вещи, чтобы на собственном опыте пережить, что мир доступен и обозрим" [6, с. 17]. Именно поэтому "раннее обучение детей происходит... в постоянном взаимоотношении их с телом: с одной стороны, обучение совершается в теле и посредством него, а с другой стороны, благодаря такому обучению само тело структурируется и формируется. Маленький ребенок открывается всеми органами чувств влияниям окружающего мира и впечатлениями от него и в то же время не может не вовлекать все эти переживания в работу над своей еще пластичной физической конституцией. Мир определенным образом впечатывается в тело" [6, с. 20].

Весь пафос *Вальдорфской педагогики*, выраженный через приведенные выше принципы, предполагает, что ребенок несет в себе источник глубинной гениальности, который следует пробудить и актуализировать при помощи соответствующей социально-педагогической среды. Однако данный процесс должен протекать изнутри, когда данная среда должна следовать за разворачивающейся потенциальностью ребенка, а не тормозить ее "фонтанирование", как это

бывает в действительности, вызывая к жизни японскую пословицу, согласно которой "в 5 лет ребенок – гений, в десять – талантливое существо, в 20 лет – обычный человек".

В этой связи интерес представляют **принципы Вальдорфской педагогики:**

1) Принцип воспитания в духе свободы, который состоит в необходимости вести ребенка к свободному и плодотворному самопознанию, самоопределению, к полноценному развитию всех сил личности. Отсюда отсутствие единых методик и т.д.

2) Принцип целостности формирования личности: телесной, душевной и духовной ее сторон. Главное здесь – развить способность свободно и оригинально мыслить, ощущать, творить. Большое внимание уделяется развитию культуры чувств, художественно-музыкальных привычек, ремесленному мастерству, физическому развитию.

3) Принцип цикличности учебно-воспитательной деятельности, который состоит в учете особенностей возрастных циклов развития, суточных ритмов.

4) Принцип авторитета учителя, воспитателя, отцов, духовного идеала, что рассматривается как одна с самых важных движущих сил развития ребенка.

Управление школами в таких условиях осуществляется на основе самоуправления. В 1990 г. в ФРГ было 180 таких школ, в которых училось свыше 50 тыс. детей. Всего в мире – более пятисот таких школ. В Вальдорфской школе отсутствует абсолютизация предметных уроков, здесь ребенок включается в занятия эстетико-художественного цикла – музыка, живопись, скульптура, архитектура, театр, эвритмия (особый вид искусства, синтез мысли и слова, цвета и музыки, движений тела и души). Наконец – занятия ручным трудом. Важными здесь есть общие волевые усилия учащихся и учителей. Обучение в Вальдорфской школе представляет собой процесс результативного действия. Учитель излагает материал не рецептивным, а продуктивным методом, то есть не дает готовых определений и рецептов, сам осуществляет вместе с детьми все действия, необходимые для соответствующих умозаключений. Рисует вместе с ними рисунок к прочитанной сказке, составляет план местности во время урока-похода. Один из главных принципов – образное изложение материала. Детей учат образно мыслить, сопереживать, сочувствовать, включают в процесс учения всего человека, его представления, фантазию, чувство. Здесь обнаруживается гетеанистический метод познания, которой предполагает познание мира через познание себя и наоборот. Очень ценится здесь способность испытывать удивление и видеть чудо. Поэтому в первых-пятых классах так много сказок, мифов, легенд.

Как показал в своей книге *"Детство и общество"* Э. Эриксон, именно такая воспитательная идеология присуща древним (примитивным) сообществам. Поясним данный вывод при помощи положений книги Ж. Ледлофф (*"Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности"*), которая провела несколько лет в племенах американских индейцев, где в отношениях между взрослыми и детьми царит полная гармония, которой так не хватает в цивилизованном обществе.

Ж.Ледлофф пришла к выводу, что если мы будем обращаться с детьми так, как это делали наши предки на протяжении тысячелетий, наши малыши будут спокойными и счастливыми. Эта книга о том, как важно, воспитывая ребенка, прислушиваться к собственной интуиции, а не к советам "экспертов" в области ухода за детьми. В связи с этим Ж. Ледлофф пишет, что большинство авторов книг по уходу за ребенком не только не знают ответа на вопрос как вырастить ребенка счастливым, но даже не понимают его сути. Они считают (и заставляют верить в это родителей), что счастье ребенка целиком складывается из сухих подгузников, детского питания и плюшевых зверьков.

Как отмечает Леонид Шарашкин в предисловии к книге Ж.Ледлофф,

"в нашем стремлении дать ребенку "все, что ему нужно", мы часто проходим мимо самого главного – того, в чем он нуждается не просто для того, чтобы выжить, но для того, чтобы вырасти счастливым. Привычным является мнение о том, что ребенок для молодой семьи – большое испытание: он плачет, будит родителей по ночам, а когда начинает ползать и ходить, все норовит сломать и опрокинуть. Мы списываем это на то, что "все дети такие", и даже не замечаем, что у кошки, которая никогда не читала умных книг по уходу за котятками, котята плачут куда реже, чем у нас – человеческие детеныши... Мы не только не знаем и не понимаем истинных потребностей наших детей, но еще и привыкли перекладывать ответственность за их здоровье, воспитание и безопасность на кого-то еще: мы рожаем детей в роддомах, если они

заболеют – отводим к врачу, отдаем их воспитывать в детские сады, а потом в школу. Но те, кому мы доверяем наших детей, тоже не всегда знают, что нужно ребенку для счастья; они тоже узнавали об этом из книжек, авторы которых имеют о счастье неизвестно какое представление...

Получается порочный круг: каждый думает, что знает, как вырастить детей счастливыми. Некоторые даже пишут об этом книги. Но на самом деле мало кто об этом знает, отчасти потому, что редко встречаются люди, которые умеют – без всяких книг, просто следуя внутреннему инстинкту – быть счастливыми и растить счастливыми своих детей... Жан Ледлофф, прожив с ними два с половиной года, поняла, чем их воспитание детей отличается от нашего, поняла, почему их дети вырастают счастливыми, а наши на всю жизнь остаются "трудными подростками". Поняв это, она написала об этом книгу – книгу о том, как вырастить детей счастливыми. Известный психолог Джон Холт сказал о ней: **"Если есть книга, которая могла бы спасти мир, то эта книга перед вами"**. Эти слова – не преувеличение, ведь все многообразие самых страшных проблем человечества – войны, преступность, самоубийства; нищета, голод, болезни; депрессии, наркомания и алкоголизм; загрязнение и разрушение природы – только проявление внутреннего неблагополучия современного человека. А так как счастье или несчастье начинаются там же, где и новая жизнь – с рождения и воспитания ребенка, то, правильно относясь к детям, мы не только обеспечиваем им психическое благополучие на всю жизнь, но и делаем первый и самый важный шаг к более радостному и человечному устройству общества, к миру без насилия и страдания".

В целом, можно отметить такие **особенности индейского воспитания детей**:

Индейские дети не знают, что такое наказание. Поэтому они неприхотливы и не капризны. С рождения им прививают уважение к взрослым и правильное спокойное поведение.

Запреты для детей здесь также отсутствуют – взрослые доверяют им как самим себе. Ребенку просто объясняют о возможных последствиях его поступков.

Дети вполне самостоятельны и не требуют надзора.

Ребенок всегда участвует во всех делах своих родителей, он наблюдает, обучается.

Слишком большая опека над ребенком расценивается как плохое воспитание. Так, считают индейцы, у ребенка появляются страх.

Дети с пеленок присутствуют при всех делах взрослых. У них имеются маленькие копии инструментов – так они приобщаются к взрослому труду.

Индейцы радуются, если у ребенка возник интерес к какому-то делу, даже если он не доводит его до конца.

У индейцев нет слов, обозначающих время. Так, привычное для европейских детей слово "потом" здесь неприемлемо. Поэтому индейский родитель реагирует сразу на первое требование ребенка.

В племенах нет понятия чужих детей, ко всем детям взрослые относятся одинаково. Взрослые не критикуют и не сравнивают детей друг с другом. У них принято усаживаться кругом и беседовать на разные темы – таким образом, они выражают доверие друг к другу.

Девочек воспитывает мама, приучая их к заботе о мужчине, прививая к нему уважение и даже страх. Обряд инициации девочки проходят в 13 лет.

Воспитанием мальчика занимается отец (*Иван Раздолин, korolevchanka.ru/ promotion-articles/vsie-dlya-detey/37844/*).

Удивительно схожей с индейской является **тибетская система воспитания детей**:

*Первый период. Ребенку до 5 лет.*

С ребенком нужно обращаться как с царем. ЗАПРЕЩАТЬ ничего нельзя. Только отвлекать. Если он делает что-то опасное, то сделать испуганное лицо и издать испуганный возглас. Ребенок такой язык понимает прекрасно. В это время закладывается активность, любознательность, интерес к жизни. Ребенок еще не способен выстраивать длинные логические цепочки. Например, он разбил дорогую вазу. Он не понимает, что для покупки такой вазы нужно много работать, заработать денег. Наказание он воспримет как подавление с позиции силы. Вы научите его не бить вазы, а подчиняться тому, кто сильнее. Оно вам надо?

*Второй период. Возраст ребенка с 5 до 10 лет.*

В это время с ребенком обращаться "как с рабом". Ставить перед ним задачи и требовать их выполнения. Можно наказывать за невыполнение (но не физически). В это время активно развивается интеллект. Ребенок должен научиться прогнозировать реакцию людей на его

поступки, вызывать положительное отношение к себе и избегать проявления отрицательного. В это время не бойтесь нагружать ребенка знаниями.

*Третий период. Возраст ребенка с 10 до 15.*

Как с равным. Не на равных, а именно "как с равным", т.к. вы все равно имеете больше опыта и знаний. Советуетесь с ним по всем важным вопросам, предоставляете и поощряете самостоятельность. Свою волю навязываете в "бархатных перчатках" в процессе обсуждения, подсказками, советами. Если вам что-то не нравится, то акцентируете его внимание на негативных последствиях, избегая прямых запретов. В это время формируется самостоятельность и независимость мышления.

*Последний период. Он уже не ребенок с 15 лет.*

Относитесь к ребенку с уважением. Воспитывать уже поздно и вам остается только пожинать плоды своих трудов.

Какие же последствия может вызвать несоблюдение этих правил?

Если подавлять ребенка до 5 лет, то вы подавите его жизненную активность, интерес к жизни, интеллект, иммунитет. Приучите его бездумно и привычно подчиняться грубой силе. Сделаете из него легкую жертву для всякого рода негодяев.

Если вы будете продолжать сюсюкать после 5, то ребенок вырастет инфантильным, не способным к труду и вообще к духовным усилиям.

Если вы будете опекать ребенка, как маленького после 10, то ребенок вырастет неуверенным, будет зависимым от более самостоятельных друзей, которые не всегда могут оказывать нужное влияние.

Если вы не будете уважать ребенка после 15, то он вам этого не простит и уйдет навсегда при первой возможности (<http://soul.az/news/349>).

**Выводы.** Рассмотренное позволяет концептуализировать новую парадигму дошкольного образования (основывающуюся на *педагогической парадоксологии*), в рамках которой получают развитие методики развития у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

Конкретные дидактические аспекты новой парадигмы дошкольного образования связаны с **тремя этапами развития личности ребенка.**

**1. Ребенок развивается от состояния правополушарной слитности с миром,** характеризующаясь многозначным парадоксальным мышлением и открытостью к чуду, парадоксу, абсурду. В этом (дошкольном) возрасте важнейшим инструментом воспитания и обучения выступает *обучающая сказка* (как фундаментальный аспект *педагогической парадоксологии*: см. нашу монографию "*Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический и прикладной аспекты*"), в которой на предметно-образном уровне закодированы важнейшие научные представления человечества. Отметим, что ребенок начинает познавать мир на базе мифа, сказки, которые несут в себе эталоны нормативного поведения, мудрость народов мира, позволяют прогнозировать события, строить свое поведение на основе конструирования модели окружающего, выступая при этом особым культурологическим феноменом. Конкретно-образная синтетическая "ткань" сказки может получать аналитическую проекцию. Сама сказка в этом случае выступает в виде научающего средства, которое способствует не только кристаллизации абстрактно-логического мышления, но и сплавлению образа и идеи, предмета и знака, чувства и мысли. Посредством этого формируется медитативно-интуитивное, просветленное, понимающее отражение действительности, предполагающее воссоединение экспрессивного и логического компонентов психической деятельности, что приводит к порождению феномена "подлинного бытия", поисками которого уже много веков и тысячелетий занимаются люди.

Чем глубже проникает ребенок в царство сказок и чем более обширно это царство, тем больше научно-теоретических смыслов он впоследствии способен воспринимать и формировать. То есть, необходимо полное раскрытие ресурсов правого творческого полушария (суть творчества заключается в умении мыслить целостно, соединяя факты и реалии, относящиеся к разным сферам жизни), необходимо не спешить заменить его активность левополушарной. Как писал А.В.Запорожец, ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный от конкретной

действительности характер.

**2. Далее в младшем школьном возрасте у ребенка активно развивается левополушарная способность** к однозначному абстрактно-логическому мышлению, позволяющему ребенку осознавать себя в поле причинно-следственных зависимостей. В этом возрасте важным выступают рутинные школьные обучающие процедуры лучших образцов традиционной школы, в том числе средства развития теоретического мышления (система Эльконина-Давыдова). Кроме того, постигать причинно-следственные связи мира ребенок должен в контексте четырех альтернатив ориентальной логики, что реализуется на основе притч и коанов. Здесь начинается изучение парадоксов.

**3. В старшем школьном возрасте к ресурсам младшей школы добавляются ресурсы естественнонаучных и философских дисциплин,** а также углубленное изучение всевозможных парадоксов, как логико-семантических, так и онтологических, универсальных матриц знаний, на основе чего формируются представления о синтезе знаний.

Сквозными развивающими средствами выступают **метаморфозная педагогика** (обучающая ребенка воспринимать мир в движении и развитии, выступающими основным атрибутом реальности),

Для обеспечения отмеченного аспекта развития личности целесообразно сформировать специальный раздел педагогики – **метаморфозную педагогику** (которая на дошкольном уровне реализуется как психолого-педагогическое направление **обучающей сказки**), являющейся существенным аспектом **бифуркационной педагогики** и ориентирующейся на формирование у учащихся знаний, умений и навыков реализации разных, в том числе и творческих метаморфоз.

Метаморфозы, особенно если они являются реальными жизненными и научными фактами, способны в корне изменить **ценностно-мировоззренческую сферу** человека. Следовательно, в рамках метаморфозно-бифуркационной педагогики можно говорить о таком образовательном направлении, как **педагогика жизненных фактов**, призванная осуществлять многостороннее развитие человека посредством целостной системы жизненных фактов-метаморфоз.

При этом педагогика жизненных фактов базируется на фундаментальных социально-психологических закономерностях, открытых социальной психологией, в соответствии с которыми люди не спешат делать выводы на основе общеизвестного (общих теоретических фактов действительности), но с удивительной легкостью формируют впечатления об общеизвестном на основе ярких примеров – эмоционально насыщенных событий, которые человеку легко актуализировать при помощи своих ощущений и которые, поэтому, кажутся ему более вероятными и убедительными, чем статистическая информация.

Следовательно, эффективное психолого-педагогическое влияние должно осуществляться на основе ярких жизненных фактов, иллюстрирующих определенные общетеоретические сведения и научные данные, что достигается как при помощи индуктивной, так и дедуктивной стратегий, то есть движения как от фактов к теории, так и от теории к фактам: в любом случае это помогает совместить левополушарный абстрактно-теоретический и правополушарный наглядно-эмоциональный способы восприятия действительности и достичь функционального синтеза полушарий как состояния "сверхсознания" и цели развития человека, сформировать у него одну из главных метаморфозных способностей, заключающуюся в умении к взаимной трансформации конкретно-образного и абстрактно-логического.

Таким образом, педагогическая парадоксология использует **педагогику жизненных фактов** (предоставляющую ребенку жизненные факты, соответствующие истинной картине реальности, а также **теоцентрическую педагогику** (формирующую у ребенка представление о Высшей Реальности).

В контексте соединения право- и левополушарных аспектов важным является использование **инновационных педагогических направлений**, которые предполагают развитие новой **резонансно-синергетической парадоксологической педагогической парадигмы** (М.Цветаева: "Ребенка нужно не научить, а заклясть") – суггестопедии, акмеологии, педагогической синергетики, резонансного обучения, суперобучения, гештальтобразования, проблемноцентрированной педагогики, субъект-субъектной личностно ориентированной парадигмы, коллективных форм обучения (система Щетинина), предполагающих единство логического и образного (технология опорных сигналов Шаталова); педагогики раннего опережающего развития ребенка (системы Лобка, Тюленева и др.);



метода укрупнення дидактичних одиниць Ердниева, метода розвитку теоретичного мислення (Елькони́на-Давыдова) и др.

Таблица 1

**Процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм**

<i>Диалектические этапы развития</i>	<b>ТЕЗИС</b> →	<b>АНТИТЕЗИС</b> →		<b>СИНТЕЗ</b>
<b>Траектория полушарных сдвигов</b>	Правое полушарие (ПП)	Зона перехода ПП в ЛП	Левое полушарие (ЛП)	Функциональный синтез ПП и ЛП
<b>Средства обучения</b>	Сказка, миф, притча, метаморфоза	Сказка, миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс	Миф, притча, метаморфоза, жизненный факт, парадокс, коан, универ. матрицы знаний	Смысл, истина
<b>Тип мышления</b>	Наглядно-образное, эмоциональное, сумеречное, многозначное мышление	Парадоксальное мышление, трансформирующее образ в знак, миф в теорию, сказку в логическую схему	Абстрактно-логические, однозначное мышление	Целостное, фрактально-голограммное творческое, диалектич. мышление
<b>Направления педагогики</b>	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, метаморфозная педагогика, теоретрическая педагогика	Педагогика жизненных фактов, обучающая сказка, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теоретрическая педагогика, инновационные педагогика	Педагогика жизненных фактов, парадоксология, сказкотерапия, метаморфозная педагогика, теоретрическая педагогика, инновационные педагогика	Педагогика синтеза знаний
<b>Возраст ребенка</b>	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Старший школьный	Зрелый возраст
<b>Образовательная стратегия</b>	Воспитание	Переход от воспитания к обучению	Обучение	Синтез обучения и воспитания

Проведенный анализ позволяет построить обобщенную таблицу, иллюстрирующую процесс разворачивания обучающих стратегий, средств, парадигм в рамках траектории непрерывного образования и развития (табл. 1).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С.У. Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.
2. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
3. Леонгард К. Акцентированные личности / К Леонгард. – К.: Вища школа, 1981. – С. 20. – 392 с.
4. Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ. Сборник статей / Я. Л.Обухов. – Харьков: Регион-инфор, 1999. – 252 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
6. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
7. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

8. Эппли В. Забота о развитии чувств человека / Перевод с английского / В Эппли. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2011. – 144 с.

УДК 371

**Андрійчук Н.М.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **СУЧАСНА СИСТЕМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ**

*У статті аналізується сучасна система інклюзивної освіти Швеції. Аналіз освітніх документів і практики діяльності школи у Швеції свідчить, що за останні двадцять років ця країна досягла неабияких успіхів у впровадженні такої політики в життя. Традиція універсальності і обов'язковості освіти з мінімізацією розподілення учнів по класах за певними ознаками і рівнями їх успіхів стали основною відмінністю шведської системи освіти. Завдяки такому підходу інклюзія в загальноосвітніх навчальних закладах цієї країни стала не просто сучасним політичним трендом, а реальним проектом, який працює.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, учні з особливими потребами, психофізіологічних особливостей учнів

*The article examines the modern system of inclusive education in Sweden. The analysis of educational documents and practices of the school in Sweden show that over the last twenty years, the country has made significant progress in the implementation of such a policy. The tradition of universal and compulsory education with the minimization of the distribution of the students in classes according to certain criteria and levels of success became the main difference of the Swedish system of education. Through this approach, inclusion in secondary schools of this country was not just a modern political trend, but a real project that works.*

**Key words:** inclusive education, students with special needs, psycho-physiological characteristics of students

*В статье анализируется современная система инклюзивного образования Швеции. Анализ образовательных документов и практики деятельности школы в Швеции свидетельствует, что за последние двадцать лет эта страна достигла значительных успехов во внедрении такой политики в жизнь. Традиция универсальности и обязательности образования с минимизацией распределение учащихся по классам по определенным признакам и уровням их успехов стали основным отличием шведской системы образования. Благодаря такому подходу инклюзия в общеобразовательных учебных заведениях этой страны стала не просто современным политическим трендом, а реальным проектом, который работает.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, учащиеся с особыми потребностями, психофизиологических особенностей учащихся

**Постановка проблеми.** Інклюзивна освіта – суспільно значущий вид навчання, який передбачає як наявність необхідного обладнання в навчальних закладах, так і професійну підготовку педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному колективі, постійного підвищення рівня їх кваліфікації, розробки нових форм і методів навчання залежно від психофізіологічних особливостей учнів у групі. Існують певні уявлення, яким повинен бути вчитель, що працює саме в інклюзивному середовищі. Умеш Шарма, австралійський вчений, доцент факультету педагогіки в університеті Монаша (Австралія), визначає особистість вчителя інклюзивного класу так: вчитель повинен вірити в ефективність системи інклюзивного навчання (тобто мати серце вчителя інклюзивного класу); він повинен мати знання, навички і вміння навчити кожную дитину в колективі, не зважаючи на її відмінності від інших (тобто мати розум вчителя інклюзивного класу); і, нарешті, він повинен мати здатність впроваджувати різноманітні практики, методи і технології навчання, які би працювали в інклюзивному класі (тобто він повинен мати руки вчителя інклюзивного класу) [1].

**Метою статті** є дати характеристику шведській системі інклюзивного навчання, зважаючи на систему загальної освіти Швеції, побудовану на загальних демократичних європейських засадах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема інклюзивної освіти представлена у науковому доробку як вітчизняних, так і закордонних учених: Е. Данілавічюте, С. Литовченко, О. Федоренко, В. Церклевич, Д. Армстронг, Дж.-С. Гордон, А. Дж. Артилес та ін. Швеція є однією

з найрозвинутіших країн Європи, тому інтерес і увага до різних сфер її діяльності не викликає подиву. Систему освіти Швеції і особливості навчання предметів у школах досліджувала Ю.Руднік, професійну підготовку вчителів до роботи в системі інклюзивної освіти вивчали Т. Кристопчук, Н. Кошарна, Л. Мовчан. Систему спеціальної і інклюзивної освіти Швеції описував Г. Берхану.

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзивне навчання стало невід'ємною складовою загальної системи освіти для багатьох зарубіжних країн, починаючи з кінця XX – початку XXI століття. Серед світових моделей інклюзивної освіти одне з визначних місць належить скандинавській моделі. Скандинавські країни мають конкурентоспроможну економіку, а це, у свою чергу, дає можливість їх урядам інвестувати кошти в соціальну сферу, охорону здоров'я, інфраструктуру і, власне, в освіту.

"Школа для усіх" – ця фраза стала основою освітньої політики Швеції з 1960-х по 1980-ті роки, коли компонент інклюзії включався до кожного державного документу, звіту чи пропозиції. Однак, слід зазначити, що мова не йшла про залучення неповносправних дітей до загальноосвітніх навчальних закладів. Насамперед йшлося про спільне навчання хлопців і дівчат, гендерну рівність при отриманні загальної освіти. Шведський учений Йонас Оррінг у 1965 році визначив кілька характерних особливостей розвитку шкільної освітньої системи Швеції, де зазначає, що на той період часу Швеції необхідно було перепідпорядкувати школи з державної форми власності на муніципальну; скоординувати шкільні курси таким чином, щоб пом'якшити різницю між різними типами шкіл; сконцентрувати увагу на уніфікації вимог до загальної освіти; посилити вимоги до вивчення і якості викладання іноземних мов; і, нарешті, забезпечити можливість спільного навчання хлопчиків і дівчат на рівні універсальної практики для усіх рівнів освіти [2].

В 1962 році шведським урядом було затверджено уніфіковану програму 9-ти річної загальної школи, обов'язковою для дітей віком від 7 до 16 років. Ця обов'язкова навчальна програма була зосереджена на дитині як на центральній фігурі навчально-виховного процесу, якій потрібно допомогти досягти різностороннього розвитку упродовж навчання у загальноосвітній школі. Сьогоднішня школа у Швеції більшою мірою спирається на тезу "усі діти різні". Це означає, що школа повинна бути організована таким чином, щоб задовольнити потреби усіх учнів, водночас навчальний процес, визначення і досягнення цілей повинно бути індивідуалізоване. Є різні способи досягнення цілей, отже форми і методи навчання не можуть бути уніфіковані [3].

Для цілісного уявлення про систему інклюзивної освіти Швеції варто, на нашу думку, дати коротку характеристику загальної середньої освіти в цій країні. Система середньої освіти Швеції має два компоненти: обов'язковий і необов'язковий. Обов'язкове навчання у Швеції триває 9 років і передбачає відвідання дев'ятирічної загальноосвітньої школи у віці від 7 до 16 років [4]. Альтернативою загальноосвітній школі можуть виступати спеціальні загальноосвітні школи для дітей з особливими освітніми потребами (для дітей з враженим слухом і зором, а також для дітей з іншими вадами), а також аамські школи (Саамі – це етнічна група, представники якої живуть на північних територіях Скандинавського півострова). Такі школи мають власний курікулум та навчальні програми, розроблені з урахуванням особливостей учнів. Існують також міжнародні школи, які знаходяться переважним чином у великих містах; їх можуть відвідувати діти емігрантів задля уникнення культурного шоку і можливості спілкування зі своїми однолітками з інших країн.

Щодо необов'язкового компонента, то варто виділити:

- дошкільні заклади освіти (приймають дітей від 1 до 5 років); групи містять від 15 до 20 дітей; процес виховання здійснюють інструктор з відпочинку, викладач, дитячий психолог, черговий [5];
- дошкільний (нульовий) клас, де діти навчаються безкоштовно, і метою якого є розвинути бажання вчитися і підготувати дитину до отримання подальшої освіти;
- старші класи середньої школи, тобто гімназія (навчаються ті, хто отримав обов'язкову освіту, до віку 20 років). Вступ до гімназії здійснюється на конкурсній основі. До уваги беруться результати атестату основної школи. Існують професійні гімназії, навчання в яких не передбачає подальшого вступу до вищих навчальних закладів, і профільні гімназії, де навчання ведеться за певним профільним спрямуванням, тобто глибоким вивченням обраних предметів. Обов'язковими предметами для будь-якої гімназії є математика, шведська та англійська мови [5]. Після закінчення

гімназії дитина отримує можливість вступити до вищого навчального закладу чи університетського коледжу.

Навчання у Швеції є безкоштовним. Під час навчання у загальноосвітній школі учні отримують підручники та безкоштовне харчування.

Швеція має єдину структуру організації шкільного часу незалежно від рівня навчання, яке розпочинається переважно в другій половині серпня і триває до середини червня. Шкільний рік містить щонайменше 178 навчальних днів і 17 днів канікул упродовж року. Точні графіки навчального процесу шкіл різняться залежно від регіону і встановлюються на рівні муніципалітету. Вчителі розпочинають свій навчальний рік раніше задля планування навчальної і виховної роботи з учнями. Відповідальність за рівень кваліфікації вчительського складу несе безпосередньо роботодавець, тобто директор закладу. Підвищення кваліфікації може відбуватися як упродовж навчального року, так і під час канікул [6].

Школярі у Швеції складають дуже мало екзаменів, отримують мало оцінок і сертифікатів порівняно з іншими країнами Європи. Донедавна діти не отримували оцінок до восьмого чи дев'ятого класу обов'язкової загальноосвітньої школи. Наприкінці навчання учні складають екзамени з трьох обов'язкових предметів – шведської й англійської мов та математики. Однак, на вищих рівнях освіти (гімназія, університет, коледж) екзамени є необхідною складовою навчання. Наразі система тестування і оцінювання у Швеції стала однією з тем дискусій. Звісно, що вплив інклюзивних практик на це питання є суттєвим.

Інклюзивне навчання як частина системи освіти Швеції бере свій початок з 90-х років ХХ століття, коли Конвенція ООН про права дітей (1989), Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), Саламанська заява та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994) були ратифіковані державою. На основі цих фундаментальних документів було розроблено цілу низку внутрішніх наказів, актів, розпоряджень, постанов, що регулювали процес впровадження інклюзивної форми навчання у загальноосвітній процес Швеції. Однак, враховуючи той факт, що Швеція – демократична країна, варто замислитися: чи мають право батьки обирати у якій школі буде вчитися їх дитина – у інклюзивній чи у спеціальній, де інші діти будуть мати такі само відхилення? Чи має право сама дитина з особливими освітніми потребами вирішувати, який вид навчання їй обрати? Як дітям повносправним чи обдарованим, які потребують спокійного структурованого навчального простору вчитися в інклюзивному класі, адже право на отримання якісної освіти належить усім без винятку членам суспільства?

Шведський "Закон про освіту" стверджує (2010), що усі діти повинні мати рівний доступ до освіти й використовувати це право незалежно від їх статі, місця проживання, інших соціальних та економічних факторів. Спеціальна підтримка має надаватися дітям, які мають труднощі з навчанням. Більшість учнів, які потребують особливої підтримки повинні навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, а також у гімназіях [7]. У Швеції існують нечисленні спеціальні корекційні класи для учнів з особливими освітніми потребами (тобто з психофізичними відхиленнями), а також для тих, хто має соціальні та емоційні проблеми. Навчання у таких класах здійснюється за стандартними навчальними планами, які використовуються в усіх загальноосвітніх навчальних закладах. Таким чином, стає зрозумілим, що школа як осередок навчання і виховання визначає фундаментальні цінності, єдині для усіх дітей, незалежно від їх психофізичних особливостей і розумових здібностей. Звісно, існують спеціальні освітні програми для неповносправних дітей, що мають бути адаптовані під спеціальні форми навчання, а також під потреби дітей з функціональними обмеженнями; окрім того, для кожної такої дитини розробляється індивідуальний план навчання.

Отже, переважно усі школи Швеції є інклюзивними, однак існує кілька спеціальних шкіл, які спеціалізуються на певних відхиленнях. Спеціальні педагоги у Швеції виконують роль консультантів при загальноосвітніх школах, допомагаючи подолати проблеми, пов'язані з навчанням дітей з особливими освітніми потребами. На початку 1990-х років у Швеції стартувала "Програма спеціальних педагогів", яка неабияк вплинула на розвиток інклюзивної освіти країни. Вона спрямована на системну підготовку фахівців загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; на подолання труднощів, з якими вони можуть стикнутися у процесі виховання і навчання таких дітей; на спостереження спеціальних педагогів за роботою вчителів звичайних шкіл з особливими дітьми і надання консультаційних послуг щодо

того, як будувати роботу з ними, враховуючи психофізичні особливості кожного учня. Водночас, кожен вчитель загальноосвітнього навчального закладу повинен пройти курси підвищення кваліфікації для роботи в інклюзивному класі [3]. Означена "Програма" передбачена для учителів, які мають щонайменше три роки професійного досвіду. Спеціальні педагоги співпрацюють з вчителями і учнями, які можуть потребувати особливої уваги при вивченні мови, математики, письма, читання, а також із шкільною адміністрацією для створення рівного, здорового освітнього середовища у закладі.

Однак, варто підкреслити, що інклюзивна освіта виходить за рамки потреб, що пов'язані лише з психофізичними особливостями розвитку дитини. Інклюзивна освіта передбачає також включення у навчально-виховний процес дітей соціально незахищених та соціально ізольованих (за статевими ознаками, фінансовим станом сім'ї, недостатністю рівня володіння мовою, етнічними ознаками, географічною ізольованістю). Складна система зв'язків між вказаними факторами і їх взаємодія з фактором неповносправності – це те, над чим, на думку Д.Мітчелла, потрібно зосередити увагу при роботі в інклюзивному закладі навчання [8]. Безумовно, Швеція – мультикультурна країна і приймає мультикультурність і культурну різноманітність як складову державної політики, однак трапляється, що дітей-емігрантів у школі категоризують за певними ознаками (проблеми поведінки і концентрації уваги, мовленнєві та мовні труднощі, затримка розвитку і т.і.). Це означає, що таких дітей прирівнюють до неповносправних осіб, що мають психофізичні відхилення в розвитку, в той час, коли насправді це особлива соціальна група дітей, котрі потребують особливої уваги й індивідуального підходу до навчання.

**Висновки.** Таким чином, одним із головних принципів освітньої політики Швеції є рівна доступність освіти для усіх без винятку дітей. Аналіз освітніх документів і практики діяльності школи у Швеції свідчить, що за останні двадцять років ця країна досягла неабияких успіхів у впровадженні такої політики в життя. Традиція універсальності і обов'язковості освіти з мінімізацією розподілення учнів по класах за певними ознаками і рівнями їх успіхів стали основною відмінністю шведської системи освіти. Завдяки такому підходу інклюзія в загальноосвітніх навчальних закладах цієї країни стала не просто сучасним політичним трендом, а реальним проектом, який працює.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Umesh Sharma Teaching Tom: Why me, I don't know how to it? Keynote Address. Електронний ресурс: [https://www.researchgate.net/publication/308880807\\_Teaching\\_Tom\\_Why\\_me\\_I\\_don't\\_know\\_how\\_to\\_do\\_it\\_Keynote\\_Address](https://www.researchgate.net/publication/308880807_Teaching_Tom_Why_me_I_don't_know_how_to_do_it_Keynote_Address)
2. Orring J. The School System of General Education in Sweden / Jonas Orring// Paedagogica Europaea. – 1965. – Vol.1. – P. 263-271.
3. Berhanu G. Inclusive education in Sweden: responses, challenges, and prospects / Girma Berhanu //International journal of special education. – 2011. – Vol 26. –No: 2. – P. 128-148.
4. European Commission / EACEA / Eurydice, 2015. Compulsory education in Europe – 2015/16.Eurydice Facts and Figures. – Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 8 p.
5. Шмотіна О. Шведська модель освіти / О.Шмотіна// Науковий вісник МДУ ім. В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. В.Д.Будака, О.М.Пехоти. – Випуск 1.33. – Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2011. – С. 124-127
6. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Organisation of school time in Europe. Primary and secondary general education. 2015/16school year. Eurydice Facts and Figures. – Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 58 p.
7. Takala M., AhlA. Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? / Marjatta Takala, Astrid Ahl// British Journal of Special Education. – 2014. –Volume 41. –Number 1 – P. 59-81.
8. Mitchell D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives. / D. Mitchell // London: Routledge/Falmer. –P. 1-21.

Альшевська Н. М.,  
аспірант кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглядається педагогічний аспект дитячої художньої обдарованості, її особливості, що виявляються в педагогічному процесі, зокрема такі особистісні риси, як незахищеність і вразливість, здатність трансформувати свою поведінку під впливом педагога або протистояти йому, зберігаючи суверенітет і самобутність. Розвиток дитячої художньої обдарованості представлено в рамках цільового підходу і розглядається як розвиток у ціннісно-світоглядній сфері вихованців, що постає поступовим розгортанням форм творчого потенціалу, формування "Я", через яке людина творить себе в художньо-естетичному просторі, як виявлення і конкретизація цього вихідного особистісного початку, який охоплює та модифікує різні психічні якості, перетворюючи їх в особистісні новоутворення, серед яких ключовим є здатність до художньої творчості.

**Ключові слова:** дитяча художня обдарованість, цільовий підхід, педагогічна модель розвитку дитячої художньої обдарованості, позашкільна освіта, освітнє середовище, форми, методи, засоби і способи навчання.

*The article discusses the pedagogical aspect of children's artistic giftedness, its characteristics manifested in the pedagogical process, in particular, such personal traits as insecurity and vulnerability, the ability to transform their behavior under the influence of a teacher or to resist it, preserving the sovereignty and identity. The development of children's artistic giftedness is presented in the framework of a targeted approach and is regarded as the development of the value-world outlook sphere of the pupils, rising the gradual deployment of forms of creative potential, formation of "I" through which man creates himself in the artistic and aesthetic space, as the identification and the specification of this source of personal identity, which includes and modifies different mental qualities, transforming them into personal phenomena, among which the key ones is the ability to artistic creation.*

**Keywords:** children arts creativity, target approach, pedagogical model of children's art giftedness, out-school education, the educational environment, the forms, methods and means of learning.

В статье рассматривается педагогический аспект детской художественной одаренности, ее особенности, проявляющиеся в педагогическом процессе, в частности такие личностные черты, как незащищенность и уязвимость, способность трансформировать свое поведение под влиянием педагога или противостоять ему, сохраняя суверенитет и самобытность. Развитие детской художественной одаренности представлено в рамках целевого подхода и рассматривается как развитие ценностно-мировоззренческой сферы воспитанников, встает постепенным развертыванием форм творческого потенциала, формирование "Я", через которое человек творит себя в художественно-эстетическом пространстве, как выявление и конкретизация этого исходного личностного начала, который включает в себя и модифицирует разные психические качества, преобразуя их в личностные новообразования, среди которых ключевым является способность к художественному творчеству.

**Ключевые слова:** детская художественная одаренность, целевой подход, педагогическая модель развития детской художественной одаренности, внешкольное образование, образовательная среда, формы, методы, средства и способы обучения.

**Постановка проблеми.** Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації та відповідних наукових джерел, в останнє десятиліття змінилися цілі загальної освіти. Вони характеризуються не тільки спрямованістю на формування індивідуума за виробничо-економічною моделлю, а й на виховання особистості, що самореалізується, яка прагне до позитивного перетворення себе, навколишнього середовища і суспільства. Дитяча художня обдарованість сьогодні розглядається як одне з головних джерел поповнення розвивального ресурсу, завдяки якому формується особистість, здатна до будь-якого виду діяльності, що долає раціоналістичний "крен" загальної освіти та володіє психофізичним механізмом, у якому узгоджено діють сенсорний апарат, інтелект, емоції, психомоторика, дух, душа, воля та енергетика. Цей механізм постає "органом" саморозвитку і самореалізації особистості, необхідний для її як загального розвитку, так і для художньо-професійного (А. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська, Н. Чубук, В. Ражнівков, А. Малоков, Є. Миколаєва, Н. Ніколаєнко, У. Гордон та ін.).

"Естетичне сприйняття, творчість і естетичне пік-переживання виступають у ролі центрального, а не периферійного аспекту людського життя, психології й освіти. Це є правильним

із кількох причин. По-перше, усі пік-переживання інтегрують розрив усередині особистості, між особистостями, усередині світу і між особистостями в світі; по-друге, цей досвід надає життю сенс і цінність, тобто робить життя таким, заради якого варто жити", – стверджував А. Маслоу [6, 169].

**Виклад матеріалу.** За таких умов розвиток обдарованої особистості, її творчої індивідуальності та забезпечення реалізації самобутності дитини стає пріоритетним завданням у системі художньої освіти.

Важливо зазначити, що художня освіта – це процес оволодіння і присвоєння людиною художньої культури свого народу і людства, один із найважливіших способів розвитку та формування цілісної особистості, її духовності, творчої індивідуальності, інтелектуального й емоційного багатства.

Саме тому наголошується на необхідності виявлення художньо обдарованих дітей, забезпечення відповідних умов для їх освіти і творчого розвитку. Відтак, на систему художньої освіти покладається завдання формування національної творчої еліти, що передбачає повноцінне використання особистісно-орієнтованих підходів до художньо-освітньої діяльності та до особливо обдарованих учнів.

В якості основних освітніх структур для навчання обдарованих дітей слід виділити систему позашкільної освіти, призначену для задоволення індивідуальних соціокультурних і освітніх потреб обдарованих дітей, що постійно змінюються, та виявлення, підтримки і розвитку їх здібностей у позашкільній діяльності. Робота з обдарованими дітьми вимагає переходу до нового змісту освіти з урахуванням принципу різноманіття, застосування адекватних технологій навчання і різноманіття форм контролю. Важливо спеціально проектувати середовище діяльності та розвитку обдарованих дітей [1].

У зв'язку з цим зазначимо, що в Україні прийнято низку законів і програм, зокрема Закон України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національну доктрину розвитку освіти України, Державну національну програму "Освіта" (Україна XXI століття), Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепцію педагогічної освіти, Державну програму "Вчитель", Національну програму "Діти України", Комплексну програму "Творча обдарованість", Програму розвитку обдарованих дітей і молоді, Укази Президента України про підтримку обдарованих дітей, у яких робота з обдарованими дітьми та молоддю розглядається як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу України, спрямованих на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

У Законі України "Про позашкільну освіту" одним із основних напрямів діяльності визнано художньо-естетичну, яка забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань, сприяє здобуттю вихованцями в умовах позашкільного закладу художніх практичних умінь і навичок, оволодінню знаннями в сфері вітчизняної та світової культури й мистецтва [3, с. 8].

Концепція позашкільної освіти та виховання визначає, що виховна діяльність у позашкільних навчальних закладах і гуртках художньо-естетичного профілю забезпечує художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення.

Концепція позашкільної освіти та виховання підкріплена правом кожної людини на вільний розвиток особистості (Конституція України, ст. 23), правом дитини на відпочинок, дозвілля, всебічну участь у культурному та творчому житті, на створення відповідних можливостей для творчої діяльності (Конвенція про права дитини, ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 р. [4]) та завданнями освіти щодо забезпечення повного розвитку людської особи, її права вільно брати участь у культурному житті суспільства, брати участь у наукових програмах і користуватися її благами (Міжнародна хартія прав людини [8]).

1989 року 44 сесія Генеральної асамблеї ООН прийняла Конвенцію про права дитини, де в 54-х пунктах вказано, що дитина повинна одержати захист від усіх форм дискримінації, має право на психічне, фізичне становлення, право на збереження індивідуальності [8].

Вирішення цієї проблеми залежить від діяльності педагогів і активності батьків. Значну роботу щодо пошуку та розвитку обдарованих дітей здійснюють позашкільні заклади, які є складовою системи освіти в Україні. У процесі навчання в позашкільному навчальному закладі в учнів формуються і розвиваються якості, що характеризують особистість, а саме: творчі риси характеру (цілеспрямованість, ініціативність, допитливість, критичність розуму, самостійність,

вимогливість, наполегливість, винахідливість, оригінальність, готовність до виправданого ризику, організованість, працелюбність, порядність, відповідальність тощо); творчі якості інтелекту (логічне, діалектичне та цілісне сприйняття діяльності, спостережливість дослідника, творча уява і фантазія, інтуїція, увага і пам'ять тощо); творча самосвідомість; творча спрямованість особистості [5, с. 156].

Водночас слід зауважити, що в тому віці, коли кожна дитина є "художник", у педагога немає виняткової потреби розрізняти родову та індивідуальну художню обдарованість. Відомий дослідник художньої обдарованості О. Мелік-Пашаєв застерігає, що не потрібно і навіть шкідливо виявляти "особливо обдарованих" дітей, нав'язувати їм професійне майбутнє. Це не означає, що художні здібності всіх дітей прирівнюються, однак не слід намагатися за допомогою примітивних тестових методик форсувати розвиток обдарованості, порушуючи природній хід дитячого життя. Як засвічує наукова література та наш практичний досвід, потрібно зовсім інше – дати дітям найпростіше і головне для художнього розвитку: пробуджувати і підтримувати увагу до світу, стимулювати художню уяву, здатність створювати виразні образи, робити усвідомлюваними задуми, почуття, оцінки самої дитини. Допомогати отримувати виразні можливості з художнього матеріалу – кольору, інтонації, жесту, слова. Важливим є створення для всіх дітей, незалежно від рівня розвитку їх розвитку, оптимальних умов для розкриття їхнього потенціалу.

Якщо ми звернемося до спадщини видатних педагогів, то знайдемо чимало доказів такої позиції. Зокрема, В.Сухомлинський виховував звичайних, а не художньо обдарованих дітей. Він стверджував, що всі діти потенційно здатні до творчості. Відтак, дитина – це людина, найбільш відкрита, близька до світу прекрасного. Інтуїтивно вловлюючи глибину духовного, налаштована на незвичайне та дивовижне, дитина вносить у процес сприймання додаткове естетичне забарвлення, що робить осягнення дійсності теж творчим процесом. Музика – уява – фантазія – казка – творчість – це той шлях, яким, за В.Сухомлинським, іде розвиток духовних сил дитини. І звернення до емоційного світу дитини сприймалося ним як сходінка у пробудженні розуму, свідомості, зацікавленого ставлення до творчої праці [12, с. 338].

Погляди Ш. Амонашвілі підтверджують ці гуманістичні переконання. Він визнає, що всі діти – активні істоти, діяльні мрійники, що тягнуться до перетворень, творчості. Необхідно створити їм організоване середовище, тільки не таке, яке погрожує пальцем, нагадує про наслідки, читає моралі, а таке, що організовує і спрямовує їх діяльність. Необхідно бачити себе в дітях, щоб допомогти їм стати дорослими; слід сприймати їх як повторення свого дитинства, щоб зростати самому; слід, нарешті, жити життям дітей, щоб бути гуманним педагогом.

Гуманізацію навчання і виховання прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагогів-новатори В. Шаталов, С. Лисенкова, І. Волков, Є. Ільїн, Т. Гончарова тощо. Ці та багато інших авторів переконливо доводять необхідність гуманізації освіти як однієї з найважливіших умов відродження національної освіти. Гуманізація освіти проголошена засадничим принципом реалізації державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)" і полягає в "утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітянських потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи" [2].

Кінцевою метою виховання є сформована особистість з певними рисами та якостями. Відповідно до Концепції позашкільної освіти та виховання, виховання творчої особистості – пріоритет позашкільної освіти. Одним із основних завдань позашкільної освіти є задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні та творчій самореалізації. Необхідною умовою становлення творчої особистості є надання дитині свободи вибору і самовираження, усвідомлення нею своєї самоцінності.

Проблема виявлення обдарованості розглядається як ученими, так і практиками. При цьому, як правило, дослідники спираються на праці Г. Айзенка, Є. Ігнат'єва, В. Киреєнко, А. Ковальова, А. Мелік-Пашаєва, З. Новлянської, Є. Торренса, Е. Торшілова, П. Якобсона. Перевагу надають дослідженням А. Мелік-Пашаєва, З. Новлянської та тих науковців, в яких міститься і розуміння базового компонента художньої обдарованості – "естетичного ставлення до дійсності", й різноманітні методики виявлення задатків художньої обдарованості.

С. Сидорова, спираючись на положення культурно-історичної концепції вікового розвитку людини Л. Виготського, на концепцію художньої обдарованості А. Мелік-Пашаєва, концепцію



дитинства В. Зеньковського і його висновки про розвиток чуттєвого досвіду, на розуміння творчого мислення як особливого виду обдарованості, диференціює такі складові художньої обдарованості дитини:

- наявність "позиції автора" (спрямованість на створення твору, в якому внутрішній зміст знаходить своє "зовнішнє" життя);
- художня уява – здатність "виткати" чуттєвий образ, який із максимальною виразністю розкриває внутрішній зміст художнього твору;
- тип мислення, що відображає особливості художнього сприйняття світу (творче, пізнавальне, теоретичне, емпіричне, дивергентне, конвергентне, продуктивне) [10].

Автор розглядає структуру художньої обдарованості як якість, що реалізується у процесі розвитку естетичного ставлення до світу через виражену, стійку, не ситуативну схильність дитини до занять мистецтвом, відчуття задоволення від самих занять, завдяки якому враження від життя перетворюються в потенційний зміст художніх творів.

Автором визначено методики, які є найбільш результативними для виявлення художньої обдарованості. Це методика самооцінки учня "Як я бачу себе?" (А. Савенков), яка спрямована на виявлення у дитини ставлення як до цілеспрямованої, раціональної, алгоритмізованої діяльності, так і до творчої, нестандартної активності.

Виявлення естетичного ставлення до світу доцільно здійснювати на основі методики "Опис предмета" (сюжетна розробка А. Адаскіна). Ця методика дозволяє зафіксувати як окремі елементи естетичного ставлення, так і цілісний сформований художній спосіб світосприйняття. Методика "Намалюй слово" призначена для вивчення процесів уяви, вона виявляє рівень його розвитку, а також процеси символізації, здатність до перекодування стимулу (такі слова, як щастя, горе, доброта, обман, дружба, страх і т.п., діти роблять спробу намалювати кольоровими фарбами).

Важливо зазначити, що діагностика художнього мислення може ефективно здійснюватися на основі таких методик, як "Назва для твору", завданням якої є придумати назву на основі запропонованого художнього тексту (музичного, образотворчого, літературного), "Варіанти закінчень", завданням якої є написати кілька варіантів закінчення казки, музичної фрази, поетичного рядка, "Контекст", завданням якої є твір сценарію поведінки персонажа (героя казки) в різних ситуаціях-контекстах, "Висновки", завданням якої є перерахування різних наслідків гіпотетичної ситуації [10].

Спираючись на вищесказане, ми приходимо до висновку, що художнє виховання дитини дошкільного та молодшого шкільного віку має здійснюватися як розкриття її "ідеальної форми". Особистість дитини даного віку, що відрізняється цілісністю, органічністю, яскравою виразністю творчого "Я", має виняткову соціальну та педагогічну цінність як "першобраз", який повинен бути збережений і недеформований передчасною соціалізацією і раннім професійним навчанням. На жаль, у педагогічній практиці найчастіше не враховується величезний потенціал "дитячості", в результаті чого свіжість і унікальність дитячого сприйняття дійсності, світорозуміння дитини, в якому зріють паростки майбутніх відкриттів, здатних облагодіяти людство, забиваються чужим "нормативним" досвідом [9].

Дитячу художню обдарованість ми визначаємо як властивість, що притаманна дитячому віку, яка виявляється в домінуючій здатності дитини до самовираження, самореалізації в художньо-творчій діяльності – естетичному пізнанні, освоєнні, творінні світу і себе в ньому.

Форми вираження дитячої художньої обдарованості свідчать про три інтенції особистості дитини. Одна звернена до дійсності, до її естетичного пізнання та освоєння; друга – до становлення і розвитку дитини як особистості й майстра-творця; третя – до людей, які становлять великий творчий продукт. Цим пояснюється різноспрямованість педагогічного впливу при розвитку дитячої художньої обдарованості, орієнтованого на формування і розвиток особистості дитини, здатної пізнавати й освоювати естетичну дійсність; на творіння дитиною нової художньої реальності; на здібності та вміння впливати на людей засобами мистецтва [7].

У становленні й розвитку дитячої художньої обдарованості ми виділяємо три головних напрями, які визначають основні педагогічні завдання:

- 1) розвиток особистісних властивостей і якостей, що дозволяють дитині естетично пізнавати й освоювати навколишній світ;

2) розвиток здібностей до інтеріоризації, творчого перетворення естетичної дійсності в художні образи;

3) розвиток здібностей і якостей, необхідних для втілення художніх образів в матеріалі різних видів мистецтва в закінченій формі, що благотворно впливає на навколишню дійсність, робить її кращою і досконалішою.

За таких умов змістом навчального процесу, спрямованого на розвиток дитячої художньої обдарованості, є розкриття та зміцнення духовно-моральних якостей особистості дитини, формування у неї новоутворень психіки, пов'язаних із розвитком когнітивних, творчих і психосоціальних здібностей, набуттям знань про світ і способів дій щодо його освоєння та перетворення. У результаті цього в свідомості й душі дитини формується власна естетична реальність як форма її суб'єктивної дійсності [11].

Проведений аналіз дозволяє диференціювати форми і методи навчання, що розкривають дитячу художню обдарованість як цілісне утворення, а не як набір окремих здібностей.

Аудиторні колективні форми навчання при розвитку естетичного ставлення до дійсності представлені у формі бесіди, дидактичної й сюжетно-рольової гри, фольклорного свята, бінарного уроку, який, інтегруючи три-чотири види мистецтва, є найбільш ефективною формою розвитку загальної художньої обдарованості.

Індивідуальні заняття музикою, декламування, літературна і поетична творчість дозволяють дітям усвідомити зв'язок мистецтва з дійсністю.

Відповідно до педагогічного завдання, уроки можуть бути представлені такими "жанрами", як урок-милування, урок-задоволення, урок-пізнання, урок-роздум, урок-презентація, урок-концерт.

Розвиток креативності дитини відбувається під час таких аудиторних занять: евристична бесіда, спільна творчість, коли учень долучається до імпровізації педагога, урок-конкурс, на якому учні діляться на дві групи – конкурсантів і журі, конструювання, декоративне оформлення, сюжетно-рольова гра. Розвиток володіння формою відбувається у процесі таких занять, як тренінг, екзерсис (танець), урок-показ, урок-пізнання особливостей мови, того чи іншого стилю, способів вираження, виразних засобів; урок-осягнення, наприклад, задуму композитора, секретів виконавської майстерності; урок-презентація досягнень учня в завершеній формі.

До методів розвитку естетичного ставлення до дійсності (за характером навчально-пізнавальної діяльності) ми відносимо пояснювально-ілюстративний метод, найбільш застосований в роботі з учнями-дошкільниками, метод ідентифікації (емпатії) дитини з предметом сприйняття, синектика (бачення знайомого в незнайомому і незнайомого в знайомому).

До методів творчого стимулювання (на стимульно-продуктивному рівні) ми відносимо частково-пошуковий метод (часткова творчість), що передбачає доповнення та зміну звукового, образотворчого, танцювального, літературного матеріалу. Трансформація або розвиток вихідного образу чи матеріалу здійснюється за допомогою уяви, завдяки якій використовуються методи прямого і непрямого впливу на свідомість.

На евристичному рівні творчої активності використовуються такі методи впливу на уяву, як робота з моделлю. Вдалий вибір моделі, співзвучної творчим пошукам дитини, може допомогти їй більш чітко висловити свій задум шляхом запозичення у моделі тих чи інших її якостей.

Формування володіння формою – виконавських здібностей, умінь і навичок – відбувається у дітей одночасно з розвитком естетичного сприйняття дійсності і здібностей до продуктивної творчості.

Найбільш поширеним у практиці педагогіки мистецтва в роботі з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку є метод показу, коли педагог демонструє заданий рівень володіння тим чи іншим елементом форми. Ми пропонуємо в якості основного методу пізнання й оволодіння формою метод реконструкції, коли учень самостійно створює художню форму, використовуючи поширені в мистецтві способи формотворення: повтор тих чи інших елементів, їх варіювання, трансформацію, зіставлення контрастного і схожого матеріалу, проростання теми (мелодії, малюнка, танцю) з одного тематичного зерна.

Одна з важливих виховних цілей позашкільної художньої освіти – сформувати потребу в творчому розвитку та самореалізації. Для цього необхідно звернути увагу самих дітей на дані їм

природою здібності й на їх розвиток у процесі навчання, підкреслюючи індивідуальні особливості кожної дитини.

За таких умов основна педагогічна мета художнього навчання – сприяти розкриттю художнього дару дитини. У цьому процесі слід вирішувати такі завдання, як розвиток інтересу дітей до художньої діяльності, стимулювання творчої діяльності, формування прагнення до зацікавленості, до розширення знань в обраній галузі мистецтва і розвитку умінь і навичок, розвитку потреби вчитися і вміння вчитися самостійно.

Відтак, визначено такі психолого-педагогічні основи виявлення та розвитку художньої обдарованості дітей в умовах позашкільної освіти: мотивація дитини до художньої діяльності, створення художньо розвиваючого середовища, яке відповідає завданням естетичного виховання; розуміння вікових можливостей учнів у сфері естетичного і художнього сприйняття та різних видів художньої діяльності; врахування індивідуальних особливостей естетичного і художнього сприйняття і темпів розвитку кожного учня; занурення в досвід сучасного мистецтва шляхом відвідування творчих майстерень художників і виставок; пріоритетне значення в розвитку естетичного смаку й естетичного ставлення занурення в художню культуру в процесі відвідування художніх і меморіальних музеїв, знайомство з архітектурою, з природою і національними традиціями регіону; мотивування самостійної творчості учня; диференційована оцінка результатів художньої творчості, що враховує індивідуальний розвиток усіх граней здібностей дитини – композиційного, колористичного мислення; розвиток естетичного сприйняття світу як здатності індивідуального бачення і художнього вираження.

При цьому для дітей вкрай важливою є підтримка дорослих, позитивна оцінка їх здатності бути співпричетним до всього у світі. Художньо обдарована дитина сприймає світ як частинку себе: відчуває колір, звук, співпереживає героям, розуміє їх почуття, потреби, співчуває їм, співіснує з ними, а не сприймає світ механічно.

**Висновки.** Завершуючи, наголосимо, що ранній повноцінний досвід художньої творчості необхідний кожній нормальній людині, що розвивається, незалежно від міри її особистої обдарованості та від подальшої професійної долі. Повторимо відому аксіому: щоб виховати творчу особистість, учитель сам має бути творчою, чутливою, здатною до емпатії людиною. Слід пам'ятати, що розуміти та підтримувати дитину – значно важливіше, ніж повчати і вказувати на помилки. Тільки гуманний учитель зможе здійснювати повноцінне виховання розумних, духовних та творчих громадян нашої країни.

Таким чином, досвід розвитку дитячої художньої обдарованості, накопичений позашкільною освітою, пропущений через сучасне наукове бачення і розуміння природи дитячої художньої обдарованості, дозволяє створити педагогічну модель її розвитку, що найбільш відповідає сьогоднішнім вимогам педагогіки мистецтва.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дегтярева Л. А. Развитие детской одарённости в учреждении дополнительного образования детей [Текст] / Дегтярева Л. А. // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 201-202.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Освіта, 1992. – 40 с.
3. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. – 2000. – 2 серпня (№ 31). – С. 8.
4. Конвенція про права дитини (Нью-Йорк, 20 листопада 1989 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1\\_STAT0425.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1_STAT0425.html)
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / Макаренко А.С. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А.Маслоу; пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 271 с.
7. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
8. Міжнародна хартія прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/TS001816.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/TS001816.html)
9. Савенков А. И. Психология детской одарённости / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
10. Сидорова С. Н. Выявление художественно одарённых детей как цель их предпрофессиональной подготовки в области искусств [Електронний ресурс] / Сидорова С. Н. // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 8. – Режим доступу: <http://web.snauka.ru/issues/2013/08/25956>.
11. Слободчиков В.И. Психология образования / В.И. Слободчиков. – Благовещенск, 2005. – 272 с.
12. Сухомлинський В.О. Виб. тв: в 5-ти т. / Сухомлинський В.О. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – 640 с.

**Березюк О. С.,**  
кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки;  
**Власенко О. М.,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## **ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У США ТА ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ**

*Стаття присвячена історії розвитку альтернативної освіти у зарубіжній педагогіці. У статті з'ясовано сутність поняття "альтернативна освіта" як педагогічного явища. Автори визначають основні характеристики, притаманні альтернативній школі, аналізують напрямки альтернативної освіти в зарубіжній школі. Визначено, що джерелами формування освітніх альтернатив стали гуманістично-прогресивні ідеї освітньої політики зарубіжних країн. З'ясовано, що альтернативна освіта на сьогодні інтенсивно розвивається та суттєво впливає на загальноосвітню школу.*

**Ключові слова:** альтернативна освіта, альтернативна школа, традиційна школа, експериментальна школа, авторська школа.

*The article is devoted to the history of alternative education in foreign pedagogy. The article revealed the essence of the concept of "alternative education" as a pedagogical phenomenon. The authors determine the basic characteristics specific to the alternative school, analyze areas of alternative education in the foreign school. It's determined that the sources of educational alternatives were progressive humanistic ideas of education policy abroad. It was found that alternative education today intensively and significantly affects the secondary school.*

**Keywords:** alternative education, alternative schools, traditional schools, pilot schools, authoring school.

*Стаття посвящена истории развития альтернативного образования в зарубежной педагогике. В статье выяснено сущность понятия "альтернативное образование" как педагогического явления. Авторы определяют основные характеристики, присущие альтернативной школе, анализируют направления альтернативного образования в зарубежной школе. Определено, что источниками формирования образовательных альтернатив стали гуманистически прогрессивные идеи образовательной политики зарубежных стран. Выяснено, что альтернативное образование сегодня интенсивно развивается и существенно влияет на общеобразовательную школу.*

**Ключевые слова:** альтернативное образование, альтернативная школа, традиционная школа, экспериментальная школа, авторская школа.

**Постановка проблеми.** Розбудова України, реформування національної освіти потребують наукового осмислення теорії й практики виховання майбутніх громадян демократичної, правової та цивілізованої держави. Формування творчої, гармонійно розвиненої, толерантної особистості з високим рівнем національної свідомості, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, основою яких є національні й загальнолюдські цінності, – одне з важливих завдань, яке вирішується різними соціальними інститутами.

В умовах модернізації сучасної освіти особливого значення набуває її оновлення на засадах гуманізації та збереження надбань національної й світової культури. Провідною метою модернізації є підвищення якості освіти в підготовці фахівців нової генерації – професіоналів, зорієнтованих на постійне самовдосконалення культурного рівня й професійної майстерності, виконання функцій передавача соціокультурного досвіду молодому поколінню, здатних творчо працювати та відповідати професійним вимогам гуманістично спрямованої особистості.

В умовах глобалізації поширення нових комунікативних технологій, зростання впливу засобів масової інформації виникає початкова потреба в розробці новітніх концептуальних підходів у педагогічній науці, які дозволяють з культурно-антропологічних позицій осмислити "нові форми стосунків" між поколіннями, між дорослим світом і світом Дитинства, коли складаються нові цінності в культурі, коли виявляються невідкладними основні компоненти педагогічного процесу (мета, зміст, форми і технології).

Педагогічний процес усе частіше стає об'єктом етнокультурологічного осмислення складних проблем освіти та виховання, розглядається в широкому соціокультурному контексті при вирішенні педагогічних завдань. Проблема формування професійної майстерності майбутнього вчителя набуває особливої актуальності на сучасному етапі входження України до європейського освітнього простору.

Ця проблема актуалізується у зв'язку з реальним станом культурного розвитку молоді, яка знаходиться в складній соціокультурній ситуації, оскільки постійно зазнає впливу нових цінностей, різноманітних культурних форм, стилів і напрямів. У зв'язку з цим система освіти не може обмежуватися тільки трансляцією культурних норм і готового наукового знання.

Сучасна українська освіта перебуває у пошуку нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність, позбутися авторитарних впливів учителя на особистість і зберегти рівновагу між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку, адже у Законі України "Про освіту" йдеться про необхідність усебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

**Викладення результатів дослідження.** Будь-яка навчально-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних людей, тому вона не може бути ідентичною в різних регіонах, навіть у сусідніх ліцеях, гімназіях, школах і є глибоко національною за своєю сутністю. Адже нація – це, насамперед, система різноманітних природних (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних), психічних, історично зумовлених ознак "тіла, душі й розуму" (К.Ушинський), тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей.

Звідси випливає, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності потрібно формувати не уніфікованими для багатьох народів, націй, а, навпаки, різними за змістом, засобами, методами навчально-виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід'ємною часткою її самобутньої матеріальної та духовної культури.

Експериментальна педагогіка – напрямок у світовій реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст., представники якого вперше розпочали цілеспрямовано займатися всебічним дослідженням і вивченням дитини з метою оптимізації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Упроваджуючи нові експериментальні методи досліджень, представники експериментальної педагогіки займалися пошуком ефективних шляхів демократизації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, створення ідеалу нового учителя та побудови таких взаємин між учителем і учнем, які б максимально сприяли реалізації можливостей розвитку і творчого потенціалу кожної дитини.

Біля витоків експериментальної педагогіки світу стояли здебільшого педагогічно-експериментатори, які шукали шляхи оптимального використання здобутих ними результатів – А. Біне, М. Гузик, О. Захаренко, В. Кіпатрик, Е. Клапаред, В. Лай, А. Макаренко, Г. Марк, М. Монтессорі, Е. Мейман, В. Сухомлинський, Дж. Годд, Е. Торндайк, С. Холл, Р.Ф. Холмелей, Р. Штайнер та ін. Експериментатори в освіті брали за основу принцип природовідповідності, врахування інтересів і потреб дитини. Усіх їх єднало неприйняття традицій консервативної школи, принципів організації навчально-виховного процесу, прагнення суттєвого реформування системи освіти та її орієнтації на інтереси вільної особистості.

У сучасній українській педагогіці експериментальна педагогіка зарубіжних країн стала об'єктом дослідницької уваги О. Дубасенюк, Т. Кошманової, А. Сбруєвої, Л. Пуховської, Н. Хацаюк, М. Шутової та ін.

Сучасні зарубіжні дослідники (Й.Нагата, А.Слівка, Б.Сліверський, С.Губік) у своїх дослідженнях роблять спробу визначити поняття "альтернативна освіта", "альтернативна школа" та похідні від них.

Якщо прослідкувати історію виникнення перших у світі експериментальних навчальних закладів, можна зробити висновок про такі характерні особливості: нову організацію навчальної діяльності, врахування вікових особливостей дитини; створення передумови для організації наукових досліджень; сприяння гармонійному розвитку дитини; використання прогресивних форм та методів навчання й виховання, своєрідна автономія школи тощо. Вчителями таких закладів ставали педагогічні романтики, які вірили в дитину, володіли особливими рисами характеру, прагнули до залучення батьків учнів як суб'єктів реалізації їх авторської концепції.

Альтернативна освіта сьогодні включає в себе ряд підходів та методів викладання і навчання, які відрізняються від основної або традиційної освіти. Освітні альтернативи частіше ґрунтуються на різних філософіях, які відходять від основних стандартів у навчанні та вихованні. Одних не влаштовують методи та форми навчання, другі потребують тісної взаємодії між учнями та викладачами, відчуття спільності, треті – проти великої кількості учнів у класі. Усе це стало

основою для виникнення та поширення цілої низки альтернативних (експериментальних) шкіл у світі [1; 3; 5].

Особливий інтерес для нас становлять експериментальні школи США, які набули особливого статусу в кінці ХХ століття. Цей період відзначався бурхливим розвитком педагогічних течій, концепцій, спробами реформування загальної середньої освіти. Потреба у реформуванні школи була зумовлена стрімкими та глибокими перетвореннями в економічній та соціальній сферах, пов'язаних із розвитком промисловості, прогресом у науках [5]. Збільшується кількість педагогічних центрів, науково-дослідних закладів, посилюються контакти педагогів у національному та міжнародному масштабах.

Для американської школи впродовж багатьох століть були притаманні такі риси як пасивність навчально-виховного процесу, механічне запам'ятовування, повний контроль за всіма видами діяльності з боку вчителів; відсутність бажання в учителів розвиватися, бути фахівцями, майстрами своєї справи; відсутність зв'язку між змістом навчання й реальним життям і відсутність взаємин типу "учитель-учень".

Незважаючи на постійний інтерес до нетрадиційних навчальних пропозицій у світі, в педагогічній спільноті досі простежується незгодженість використання термінів "альтернативні школи" та "експериментальні школи". Поняття альтернативної освіти в низці наукових досліджень може включати як авторські, експериментальні та альтернативні школи, так і навчальну програму або особливу навчальну стратегію.

Альтернативна освіта побудована на переконаннях, що існує безліч різноманітних способів здобути знання, всі можуть бути освіченими, тому суспільство зацікавлене в тому, щоб усе населення мало як мінімум середню спеціальну освіту. Кожен учень або студент може знайти "шлях", що полегшить індивідуальне навчання й прогрес. У центрі альтернативної освіти є вчитель, який є гарантом отримання учнями знань, умінь та навичок, формування відповідальності за вчинки, розвиток ерудиції та соціальної готовності стати повноцінним членом суспільства [6; 8; 10].

Альтернативна освіта має автономію, незалежну від соціально-політичного життя суспільства, є інноваційною, тобто служить імпульсом до змін; є взаємодоповнюваною із традиційною освітою, яка допомагає альтернативній освіті відігравати унікальну суспільну роль у суспільстві та житті громадян [11]; є притаманою різним часовим періодам і континентам, є цілісною та плюралістичною.

Авторська школа – це інноваційний навчально-виховний заклад, у якому апробується оригінальна авторська технологія, ідея створення якої належить педагогу-творцю або творчому колективу, яка забезпечує ефективне функціонування цього закладу та підвищує результативність навчально-виховного процесу.

Альтернативні школи – це інноваційні навчально-виховні заклади, що діють паралельно із звичайними школами або замість них і забезпечують альтернативу за змістом або за формами і методами роботи з учнями. Наприклад, відкрита школа, школа без стін, магнітна школа, вулична академія, вільні школи, вальфдорська школа або гімназія, ліцей, коледж тощо. Альтернативний навчальний заклад – це такий навчальний заклад, який задовольняє потреби учнів, що не можуть бути реалізовані в звичайних школах, пропонує нетрадиційну освіту, є додатком до звичайної школи, або не підпадає під такі категорії: звичайна, спеціальна чи професійна школа.

О.Сухомлинська зазначає, що в альтернативній школі повинні по-іншому підходити до розроблення напрямку, змісту та методик навчально-виховного процесу, побудови взаємостосунків усіх учасників начального процесу – директора, вчителів, учнів, батьків, та до створення умов життєдіяльності учнів і вчителів.

Головною особливістю альтернативних навчальних закладів є використання нетрадиційних методик навчання і виховання, де акцент робиться на гуманних відносинах між учасниками навчально-виховного процесу, розвитку індивідуальних можливостей та творчого потенціалу учнів. Основним завданням альтернативних навчальних закладів є забезпечення індивідуалізації та диференціації вивчення великої кількості вибіркових дисциплін і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й методів роботи.

Експериментальні школи – це школи різного типу, на базі яких органи освіти, науково-дослідні установи або окремі науковці апробують новий зміст освіти, нові організаційні форми й

методи навчання і виховання. Наприклад, "лабораторна школа" (Дж. Дьюї, "органічна школа" (М. Джонсон), "ігрова школа" (К. Пратт), "дитяча школа" (М. Наумберг) та ін.

Зупиняючись детальніше на "Ігровій школі" (К.Пратт) (the Play school) пізніше – "City and Country School", яка базувалася на принципі використання гри та методу драматизації в процесі навчання [5; 6], зазначимо, що цей експериментальний заклад передбачав дослідження можливостей застосування гри у навчальному процесі як засобу задоволення потреб розвитку дитини, стимулювання її діяльності, орієнтації на життя і вчинки, які відповідають реаліям навколишнього світу. Тому ідеальний учитель експериментальної школи – відважний і стриманий, тому в кожній дитині виникає величезне бажання втілити свої думки в конкретних формах. У свою чергу, Уолденська школа (М.Наумбург), або Manhattan's Walden School, передбачала залучення прогресивних діячів суспільства до викладання різних дисциплін. Мета школи – розвиток здібностей учнів (результат – упровадження індивідуальних занять, робота у невеликих групах, створення ідеї арт-терапії) [2].

У той же час "Органічна школа" (М.Джонсон) максимально наближувала освітньо-виховне середовище навчального закладу до умов гармонійного розвитку дитини [4].

Отже, характерними рисами американських експериментальних закладів було дослідження особливостей дитячої природи, розвиток інтересів і здібностей учнів, спрямованість методів навчання на майбутнє життя в суспільстві. Функціонуючи у сфері приватної освіти, експериментальні школи потім з'явилися й у державній шкільній системі. Стали виникати комплекси "науковий центр – експериментальна школа". На результати експериментальних шкіл спиралися прихильники демократичної освіти [11].

Основу експериментальних загальноосвітніх закладів становить єдність навчально-виховної, науково-дослідної та управлінської діяльності, що має педоцентричну, антропологічну та гуманітарну спрямованість інноваційного характеру [10]. Її характерними проявами стали: оновлення організаційного, змістового, виховного й методичного компонентів у діяльності експериментальних навчальних закладів, а саме: включення у зміст навчання предметів природничого й соціального компонентів; використання активних методів навчання, у тому числі трудового, як основ саморозвитку особистості; диференціація та індивідуалізація навчання шляхом використання оригінальних методик; практичний, наочний, образно-емоційний характер навчання; соціалізація учнів шляхом розвитку органів самоврядування, введення практики спільного навчання дітей обох статей, різних вікових груп, розширення соціального оточення навчального закладу.

Таким чином, період виникнення зарубіжних експериментальних навчально-виховних закладів характеризується їх активним створенням, спрямованістю на гармонійний розвиток особистості, розкриття творчих сил дитини, визнання її повноцінним суб'єктом освітньо-виховної діяльності, створення сприятливих умов для самореалізації особистості в соціальному просторі. Прогресивними ідеями експериментальної педагогіки стали такі: виховання дитини на принципі врахування вікових та індивідуальних особливостей, на засадах розвитку її внутрішньої свободи й гідності; пошуки і запровадження дидактичних нововведень на основі навчальних інтересів дитини; визнання інтелектуального розвитку дитини та розробка нових способів діагностування її потенційних здібностей; обґрунтування ідеї демократичного виховання на засадах загальнолюдських моральних цінностей, розвитку громадянських якостей; розширення сфери інноваційного пошуку із альтернативної освіти на державні школи. І найцікавішим для нас є створення комплексів інноваційного типу: "науково-освітній центр – експериментальна школа", "університет– експериментальний майданчик" тощо.

Як бачимо, сучасна освітня практика прагне вийти за межі усталених стандартів, враховуючи як змістові, так і структурно-типологічні ознаки освітньо-виховного середовища. Експериментальні навчально-виховні заклади значно вплинули на формування в освіті системи співуправління з орієнтацією на єдиний колектив педагогів, учнів та батьків, на використання гнучких навчальних технологій, такі заклади сприяли індивідуалізації навчання.

Організація експериментальних навчально-виховних установ у багатьох країнах світу досі є важливим аспектом здійснення державної політики. Саме держава розробляє механізми організації та управління експериментальною роботою.

**Висновки.** Загалом, експериментальні навчально-виховні заклади, як варіативні освітньо-виховні середовища, важко піддаються зведенню до єдиної універсальної схеми. Історичний аналіз їх становлення вказує на те, що їм властивий високий ступінь педагогічної самодіяльності, який поєднано з мобільністю застосування змісту програм, варіативністю форм і методів взаємодії вчителів та учнів.

У процесі становлення і розвитку експериментальних шкіл змінюються їх цілі: від прагнення змінити традиційну публічну освіту, зруйнувати її політичну та інституційну скрутість, запропонувати спектр нетрадиційних навчальних можливостей до прагнення її підтримати, запроваджуючи програми компенсаторного навчання для повернення до шкільної парти невстигаючих у традиційному навчальному середовищі учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ветрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І. М. Ветрова. – К., 2008. – 18 с.
2. Kennedy Sh. Margaret Naumburg, Walden school founder, dies / Sh. Kennedy. – The New York Times. 1983. – Access mode: <http://www.nytimes.com/1983/03/06/obituaries/margaret-naumburg-walden-school-founder-dies.html>
3. Козьмін О.Г. Альтернативная начальная школа США: [Школа за рубежом] / О.Г.Козьмін // Начальная школа. – 2010. – № 12. – С.64-69.
4. Mosteller-Timbes C. Marietta Johnson School of Organic Education / C. Mosteller-Timbes. – Alabama: The encyclopedia of Alabama. – 2008. – Access mode: <http://www.encyclopediainalabama.org/article/h-1883>
5. Morley R.E. Alternative schools and programs: Reaching out to help people/ R.E.Morley// Iowa Department of Education. – 1985-1986. – P.264-648.
6. Raywid M. A. History and Issues of Alternative Schools / M. A.Raywid // Education Digest. – May 1999. – Vol. 64, №9. – P. 47-51.
7. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ – поч. ХХІ ст.) / А.А.Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
8. Staring J. Midwives of Progressive Education / Staring J. – Nijmegen: Integraal, 2013. – P. 52-56. – Access mode: [http://dare.uva.nl/document/2/131513\\_52-56](http://dare.uva.nl/document/2/131513_52-56)
9. Сундук Р. Типи альтернативних шкіл у США / Руслан Сундук // Порівняльно-педагогічна студія. – 2010. – №4. – С.10–13.
10. Хацаюк Н.С. Розвиток зарубіжних експериментальних навчально-виховних закладів [Електронний ресурс] / Хацаюк Н.С. – Режим доступу: [http://sn-pedagogy.crimea.edu/arhiv/2013/uch\\_26\\_2\\_ped/016xats.pdf](http://sn-pedagogy.crimea.edu/arhiv/2013/uch_26_2_ped/016xats.pdf)
11. Young T.W. Public Alternative Education: Options and Choice for Today's Schools / T.W.Young. – New York: Teachers College Press, 1990. – 160 p.

УДК 377

**Валенкевич О.В.,**  
*аспірант кафедри педагогіки*  
*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

### **ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНИХ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (З ПРАКТИКИ РОБОТИ ГАЛЕРЕЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У МІСТІ ОСТРАВА ТА МІСЬКОГО МУЗЕЮ І ГАЛЕРЕЇ У МІСТІ ПОЛІЧКА)**

*У статті розглянуто досвід роботи Галереї образотворчого мистецтва м. Острави та Міського музею і галереї у м. Полічка (Чеська Республіка) у галузі музейної освіти. Звертається увага на співпрацю освітніх відділень музеїв з будинками дітей та молоді. На прикладі організованої роботи двох чеських музеїв автор простежує, як постійно та тісно вони співпрацюють з шкільними установами. Такий досвід гідний наслідування. Вважаємо, що українським музейним установам слід його запозичувати та налагоджувати свою діяльність таким чином, щоб робота з учнями була постійною, продуманою, мала практичне та освітнє спрямування.*

**Ключові слова:** *образотворче мистецтво; музейна педагогіка; будинки дітей та молоді.*

*The article describes the experience of the gallery of fine art of Ostrava and the museum and gallery in Polichka (Czech Republic) in the field of museum education. Attention is drawn to the cooperation of the education departments of the museums with the homes of the children and young people. For example, with the help of organized work of two Czech museums, the author traces how constantly and closely they cooperate with school institutions. This experience is exemplary. We believe that the Ukrainian museum institutions should borrow and build its activities in such a way as to work with the students were constant, thoughtful, had a practical and educational direction.*



**Keywords:** *visual arts; museum education; a home for children and young people.*

*В статті рассмотрено опыт работы Галереи изобразительного искусства Острова и Городского музея и галереи в г. Полічка (Чешская Республика) в области музейного образования. Обращается внимание на сотрудничество образовательных отделений музеев с домами детей и молодежи. На примере организованной работы двух чешских музеев автор прослеживает, как постоянно и тесно они сотрудничают со школьными учреждениями. Такой опыт достоин подражания. Считаем, что украинским музейным учреждениям следует его заимствовать и налаживать свою деятельность таким образом, чтобы работа с учениками была постоянной, продуманной, имела практическое и образовательное направления.*

**Ключевые слова:** *изобразительное искусство; музейная педагогика; дома детей и молодежи.*

**Постановка проблеми.** Оновлений зміст шкільної освіти зумовлює необхідність використання широкого потенціалу музейних експонатів(особливо з інтерактивними можливостями) у викладанні навчальних предметів. Крім використання навчальних можливостей, такий підхід сприяє розвитку творчих здібностей учнів, їхнього візуального мислення, емоційної культури. Усвідомлення освітнього потенціалу музейних установ закладає фундамент для успішної співпраці з ними.

У такому напрямі в педагогіці ведеться активний науковий пошук. Освітній потенціал музеїв розглядається у контексті формальної, неформальної та ін формальної освіти (наприклад, у наукових працях Т. Белофастової, І. Довжук, О. Караманова, Т. Лисенко, А. Лункова, І. Медведєвої, Т. Митрофанової, М. Юхневич та інших учених).

Розгляд цього освітнього напрямку потребує вивчення зарубіжного досвіду, адже ще у другій половині ХХ ст. Міжнародна організація з питань культури (ЮНЕСКО) визначила необхідність використання музейного потенціалу Європи у навчанні широкої дитячої аудиторії. Крім того, в 1948 р. була створена особлива "проблемна група" при Міжнародній раді музеїв (ІСОМ – ІКОМ), яка займалася питаннями роботи з дітьми та підлітками, що стало важливою подією в освіті [1].

Відтак, з цього погляду бачиться важливим вивчення освітнього потенціалу Чеської Республіки, оскільки в цій країні вже давно ведеться тісна співпраця між музеями та закладами освіти. Цьому й присвячена наша стаття. Розглянемо її на прикладі роботи Галереї образотворчого мистецтва в Остраві та Міського музею і галереї у м. Полічка.

#### **Виклад результатів дослідження.**

**Галерея образотворчого мистецтва в Остраві** виникла в 1952 році спочатку як Обласна галерея, а потім набула загальнодержавного значення. Від самого свого початку вона знаходиться в Будинку мистецтва на Юречковій вулиці, 9, який був збудований у 1926 році, а пізніше став архітектурною пам'яткою, що охороняється законом. У 1984 році галерея отримала нові мистецькі приміщення в будові Нового залу в Порубі, де сьогодні займаються різними видами діяльності, спрямованими на розвиток мистецтва молодих творців. У 2008 році були всі адміністративні організації від Будинку мистецтва передані до бібліотеки, що знаходиться на Подебрадовій вулиці, 12. А Будинок мистецтва отримав таким чином нові приміщення. Колекції галереї настільки значні й об'ємні, що їх відносять до п'яти найвизначніших галерей в Чеській Республіці. Найбільш значимою є збірка картин європейського мистецтва, чеського мистецтва ХІХ століття і мистецтва регіону. Ці колекції доповнює колекцій малюнків, графіки і пластики [5].

Коли 22 жовтня 1922 року комісія під головуванням професора чеської гімназії в Остраві Рудольфа Глапака схвалила програму роботи Спілки для виставок та утримання виставкового павільйону в Моравській Остраві, цим було покладено початок постійної репрезентації образотворчого мистецтва і поступового створення сталого мистецького зібрання творів. У 1924 р. було розпочато побудову, а через два роки відкрито Будинок мистецтва. Цей об'єкт збудували архітектори Фіала і Валленфельс у функціональному стилі. Музей розпочав роботу з виставки картин з приватних колекцій остравських колекціонерів. У цей же час було відкрито Юречкову галерею – постійну виставку робіт одного із засновників Спілки, мецената, будівельника Франтішка Юречки. Його дарунок (113 творів чеського мистецтва ХІХ ст., в основному графічних) можна вважати основою сьогоденної Галереї образотворчого мистецтва в Остраві, що була заснована в 1952 р. як Обласна галерея в Остраві. Будинок мистецтва та Галерея образотворчого мистецтва в Остраві пройшли бурхливим історичним розвитком. Славним початком вважаємо величезний внесок Будинку мистецтва у розвиток мистецької культури Остравського краю 20-х і 30-х років.

Важливим було і завдання, яке відігравав Будинок мистецтв у воєнні роки. Перегляд виставок, що проходили після 1948 року, ілюструє політичні зміни подальших років. Значно розширилась колекція експонатів музею в 60-х роках ХХ ст. завдяки діяльності тодішнього керівника роботи спеціалістів Вілема Юзи. Саме він сприяв створенню великої збірки мистецтва 60-х років. Десятки років подальшої кропіткої праці призвели до появи величезного, внутрішньо структурованого зібрання творів мистецтва, якість якого перевершує початкові наміри організаторів музею. В 1984 р. Галерея образотворчого мистецтва в Оставі отримала новий виставковий простір. Новий зал Поруба розмістив експонати, до цього тут була бібліотека. Сьогодні в цьому об'єкті проходять виставки молодих митців, а в новому збудованому залі працюють образотворчі майстерні для шкіл та всіх охочих до малювання. Третьою будовою музею, що розширила простір інституції, є адміністративна і організаційна будова на Подебрадовій вулиці. В 2008 році сюди перемістили галерею бібліотеку й адміністрацію музею. Будинок мистецтва таким чином отримав більше простору для виставок, хоча й цього, на думку сучасного керівництва, ще недостатньо [5].

Крім постійно діючих виставок, Галерея образотворчого мистецтва в Оставі пропонує своїм відвідувачам цілий ряд додаткових програм. Галерея є головним організатором культурних акцій "Остравська музейна ніч", вона співпрацює у проведенні музичних та мистецьких фестивалів. Галерея підтримує діяльність некомерційних організацій, яким надає приміщення для добродійної акції "Різдва з ангелами". Починаючи з 2010 року, Галерея організовує виставки для дитячої публіки до Дня дітей 1 червня. Галерея пропонує для користування широкому загалу бібліотеку, що має приблизно вісімнадцять тисяч книг і каталогів вистав, пропонує двадцять дослідницьких місць з постійним доступом до вільного Інтернету і три місця з комп'ютерами, налаштованими на інтернет [4]. Виставки супроводжуються програмами у формі коментованих екскурсій, анімаційних вистав, концертів, театралізованих вистав, перевтілень і авторських читань.

Освітнє відділення при Галереї образотворчого мистецтва в Оставі виникло в 1999 році, перші постійні освітні програми почали проводитися в 2000 році. У 2005 році освітні програмами і коментованими екскурсіями для шкіл почало займатися більше музейних працівників. У 2008-2009 роках кількість робочих місць на посаді освітнього працівника збільшилася, а в 2010 році додалось ще два музейних педагога.

Діяльність освітнього відділу спрямована на реалізацію декількох типів програм: освітні програми (галерейна анімація) до виставок, постійно працюючі мистецькі майстерні та інші акції, як, наприклад, лекція арт-терапії, рухливі мистецькі гуртки, суботні програми для сімей з дітьми або співпраця над різними проектами. У 2010 р. в Галереї образотворчого мистецтва в Оставі відбулось 22 виставки з 386 анімаційними програмами, які відвідало 5734 дитини. Підготовка та реалізація освітніх програм до виставок, наприклад, освітня анімація, є головним видом діяльності освітнього відділу. Готуються нові короткі виставки в Домі мистецтва та в приміщеннях Нового залу "Поруба", де з цією метою організували мистецьке ательє [4].

У програмах беруть участь шкільні групи подовженого дня. Охоплені роботою діти від 3 років до інститутських студентів, інколи й групи дорослих. Сьогодні Галерея образотворчого мистецтва в Оставі має постійну клієнтуру шкіл та вчителів, які постійно беруть участь у програмах. Пропозиція програм галереї розміщена на веб-сторінках, її розсилають у всі шкільні організації Моравсько-Сілезького краю та іншим бажаним. Перелік освітніх програм наведено також у кварталному плані діяльності та в інших рекламних матеріалах до виставок.

Починаючи з 2009 року, освітнє відділення веде мистецькі майстерні й освітні програми у співпраці з початковою школою на вул. Чкалова. Майстерні та програми відбуваються кожного тижня для окремих класів. Від осені 2010 року працює в ательє у Новому залі "Поруба" "Творча майстерня для всіх", котра надає можливість індивідуально творчо працювати всім віковим групам, а також підтримує доступність образотворчого мистецтва і для соціально незахищених груп людей.

Від жовтня 2009 року до червня 2010 року в Галереї образотворчого мистецтва в Оставі проходили постійно заняття "Арт-терапія для всіх". Зараз заняття з арт-терапії проводить спільнота "Млинек" і арт-терапевтичне об'єднання "За вікном цвітуть маргаритки", діяльність котрого спрямована на співпрацю зі спорідненими професіями. Тема заняття узгоджується з виставкою, яка у цей час проходить.

Починаючи з 2005 року, від грудня до лютого проходить в Новому залі "Поруба" виставка-проект "Світ, який ми хочемо" для людей з фізичними вадами. Її галерея проводить спільно з керівництвом Моравсько-Сілезького краю. Галерея також співпрацює з Остравським університетом у проведенні професійно спрямованих занять. У 2011 році проходили курси для студентів педагогічної спеціальності "Образотворче мистецтво" Остравського університету.

Починаючи з 2010 року, галерея співпрацює з Будинком дітей та молоді "Острада-Поруба". У рамках співпраці були проведені три типи програм. "Експедиція до картин" є галерейною анімацією для всіх вікових груп, особливо для сімей з дітьми, яка проходить у одну з субот кожного місяця для груп вранці та після обіду. Експозиція надає приміщення для творчих занять, у кожній групі займається приблизно 30 чоловік.

Галерея для відвідувачів Будинку дітей та молоді проводить циркові вистави – виступають циркові клоуни, фехтувальники й акробати. Проводить діяльність гурток "Галерейний цирк" - рухливі ігри, курси циркової майстерності, акробатичні трюки, доповнені мистецькою майстерністю. У березні 2011 року в галереї працював приміський табір "Добра пригода", а в серпні продовжував діяльність під назвою "Пригоди цирку", протягом якого діти займалися мистецькою та руховою активністю. Великий вибір ворк-шопів і творчих програм відвідувачі можуть використати і під час інших культурних акцій – наприклад, проведення "Остравської музейної ночі" чи святкування Дня дітей [3].

До галерейних анімацій та виставок готується різний дидактичний матеріал: деталі картин, шаблони орнаментів, зразки літер, білети та завдання, пазли з репродукцій виставлених картин і под. Для деяких виставок готуються робочі листки. Зазвичай вони подаються у вигляді завдань, надрукованих на форматі А4, що використовують як допоміжний матеріал для анімацій і як підказку для відвідувачів.

Протягом останніх трьох років розроблені робочі листки до виставок "Ян Грампота – Країна життя, життя в природі", "Лабіринт світла", "Альфред Кубін і Йозеф Вахал: Шумава", "Альфонс Муха – 150 років", "Станіслав Колібал: Архів". Для деяких виставок (наприклад, "Творчі люди", "Польський конструктивізм") дидактичні матеріали розміщені у постійних експозиціях так, щоб ними могли користуватися всі відвідувачі й допомогли їм у ігровій формі передати зміст та принципи виставлених творів мистецтва. І такі види діяльності у відвідувачів користуються особливою популярністю [2].

Іншим прикладом розвинутої співпраці між чеськими музейними установами та школами є діяльність *Міського музею і галереї у м. Полічка*. При ньому в 2009 році організовано Центр Богуслава Мартіну в м. Полічка. Розподіл діяльності музею допоміг розширити кількість культурних послуг у місті, таких як постійна експозиція "Історія міста Полічки та околиць", "Скляна промисловість Горацького краю", "Кольоровий світ Богуслава Мартіну", що зацікавлюють захопливою інформацією та тематичним спрямуванням не лише жителів м. Полічка, а й туристів з усієї Чеської Республіки і з-за кордону. Екскурсійний тур музею охоплює подорож по готичних укріпленнях міста Полічки, у будинок-музей Богуслава Мартіну, у вежу церкви Святого Якуба та послуги супровідної розповіді в галерейних експозиціях [6].

Особливої уваги заслуговує робота галереї в міській ратуші. Галерейна експозицій знаходиться в будові у стилі бароко, збудованій ще у XVIII ст. В галереї розміщена колекцій полотен роду Гогенемсів, в якій є портрети, пейзажі, алегоричні й релігійні твори. Давнє мистецтво у краї Полічки репрезентує розвиток мистецтва від готики до XIX ст. Представлено колекції картин, графічних та панорамних робіт. Тут показано якісні зразки міщанського портрету XIX ст. і скульптурні твори кінця XIX і початку XX століть. Частиною екскурсії є відвідування готичної каплиці і барокової каплиці Святого Франтішка Ксаверського, що знаходиться на двох поверхах і до сьогодні добре збереглася в оригінальному виконанні. Експозиція Сучасного мистецтва у краї м. Полічки представлена роботами авторів, котрі тут народилися або працювали й які по своєму мистецькому значенню вийшли за межі регіону – З. Сіон, В. Бромова та інші. Експозиція "Богуслав Мартіну в образотворчому мистецтві" супроводжується відгуками видатних митців на полотна музичного майстра [6].

У Міському музеї і галереї м. Полічка вміщена унікальна збірка музичних і мистецьких творів одного з найвідоміших чеських композиторів та класиків музики XX століття Богуслава Мартіну (1890 – 1959). Основу збірки складають матеріали з архіву сестри композитора Марії

Мартіну, дружини Шарлотти Мартіну та його першого біографа Мілоша Шафранека. Розвиток міста Полічки та регіонів від початку виникнення поселення до сьогодні відображає збірка історичного та фольклорного характеру, регіонально важливою є також колекція скляних виробів і народного текстилю Горацького краю. Давній вид промислу і його розвиток у м. Полічка від готики до XIX століття доповнює збірка образотворчого мистецтва. Збірки сучасного мистецтва демонструють роботи XX століття, які створені в регіоні або тут постійно знаходились, і за своїм значенням вийшли за межі регіону [3].

Крім функції створення збірок, музей займається освітою і пропонує школам нетрадиційне розуміння навчання і розширення його меж. У музеї працюють два лектори, які готують супровідні програми до епізодично діючих виставок та експозицій. Створенням програм займаються також екскурсоводи, які мають багатий досвід роботи з дитячими відвідувачами і можуть пристосуватися до різних вікових груп. Праця лекторів охоплює підготовку та реалізацію структурних програм, котрі побудовані з урахуванням освітніх можливостей музею, пристосовані для дітей дитячих садків і початкових шкіл, для студентів гімназій і середніх шкіл. Шкільні організації м. Полічка багато років співпрацюють з музеєм. Це співробітництво проходить декількома рівнями. Художні і початкові школи, гімназія використовують пропозиції музею постійно, відвідують виставки і беруть участь в освітніх програмах. Разом з тим, школи й музей на професійному рівні співпрацюють, надають консультації, методичну допомогу і готують дидактичні матеріали.

Стосунки музею і шкіл почали складатися ще в 1998 році, коли музей у м. Полічка активно приєднався до проекту "Музей і школа". Так виникли дві інтерактивні виставки – "Від кам'яного віку до доби слов'янських поселень", "Період міст і замків, гуситські війни", що наближають дитячих відвідувачів до певних періодів давньої чеської історії. З урахуванням того, що освіта в музейному приміщенні не залишилась епізодичною справою, а мала постійний та упорядкований характер і конкретну мету, в 2009 році була розроблена Освітня стратегія Міського музею і галереї в м. Полічка на період з 2009 по 2014 роки. Пізніше у рамках цієї стратегії були розроблені освітні програми для шкіл і супровідні культурні акції для широкого загалу, якими оживляють експозиції і виставки музею і галереї в м. Полічка [4].

До експозиції "Скляний промисел Горацького краю" було підготовлено спеціальну освітню програму під назвою "Крихка краса скла", розраховану для учнів I. ступеня загальноосвітніх шкіл. Активна і наочна форма викладу матеріалу наближає до дитячого розуміння багату колекцію скла і скляних виробів, які в Горацькому краї виготовляли в минулих століттях. Скло постає не тільки як ужитковий матеріал, котрий щодня і постійно вживаємо, а й як гарний крихкий виріб. Діти познайомляться з різноманітними формами, візерунками та наповненням скляних виробів, котрі скляні майстри використовували колись раніше. Можна також ознайомитися з коротким документом, що відображає хід виробництва скляних виробів. До програми додаються робочі листки.

Історія міста Полічки відображена у програмі "Екскурсія до середньовіччя", що охоплює підйом на замкове укріплення та ознайомлення з основними подіями життя королівського міста Полічки від часу його заснування королем Пршемислом Отакаром II у 1265 році до сьогодні. Учні можуть спробувати цілий ряд видів діяльності, наприклад, збудувати з конструктора місто у середньовічному вигляді, скористатися середньовічною зброєю, взяти меч у руки й одягти забрало чи кольчугу. Можна на хвилину вжитися в роль стрільця чи учасника міських торгів, отримати інформацію про тогочасну валюту чи товари [4].

Через експозицію "Кольоровий світ Богуслава Мартіну" проводить учнів сестра Богуслава Мартіну Марія, яка про нього згадує. Її розповідь пов'язана із старою валізою, куди складені особисті речі, фотографії чи листи Богуслава Мартіну. Це наближає до дітей його цікаву і захопливу історію життя. За помахом чарівної палички учасники програми перенесуться з рідної Полічки до Парижа 30-х років, звідти до Нью-Йорку, а після закінчення другої світової війни назад через океан до Італії та Швейцарії [6].

Учні та студенти складають значну частину відвідувачів. Наприклад, у 2010 році освітні програми Центру Богуслава Мартіну відвідали понад 18400 студентів та учнів із загальної кількості 31469 відвідувачів. Реалізовані програми протягом року відвідали 775 шкільних груп. Порівняно з 2009 роком, коли центр відвідало 470 шкільних груп, та з 2008 роком, коли мова йшла про 360 шкільних груп, однозначно видно, що поступова реалізація Освітньої стратегії Міського

музею і галереї м. Полічка на 2009-2014 роки є справною дорогою, якою має інституція рухатись [3]. Музей і надалі продовжує свою освітню діяльність і надає пропозицію програм для шкіл та широкого загалу.

**Висновки.** На прикладі організованої роботи двох чеських музеїв можемо простежити, як постійно та тісно вони співпрацюють з шкільними установами. Такий досвід гідний наслідування. Вважаємо, що українським музейним установам слід його запозичувати та налагоджувати свою діяльність таким чином, щоб робота з учнями була постійною, продуманою, мала практичне та освітнє спрямування.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: [учеб. пособ.] // Б.А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.
2. Havlík Vladimír. Využití intermediálních postupů v amimačnǐ praxi // Škola muzejnǐ pedagogiky 6. – UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. – Olomouc, 2007. – S. 105 – 120.
3. Chaloupecký J. Nové umění v Čechách. – Praha, 1994.
4. Šobán'ová Petra. Edukační potencial muzea. – UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. – Olomouc, 2012. – 352 s.
5. Galerie výtvarného umění v Ostravě [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.gvuo.cz/>. 11.12.2016. – Загол. з екрану.
6. Městské muzeum a galerie Polička [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.cbmpolicka.cz/>. – 11.12. 2016. – Загол. з екрану.

УДК 378.4

**Горобець С. М.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної математики та інформатики  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

**Горобець О. В.,**

*кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри  
екологічної безпеки та економіки природокористування,  
(Житомирський національний агроекологічний університет)*

### **ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ТА ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*В статті висвітлюється актуальна проблема впровадження дистанційного та змішаного навчання при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ. Окреслено проблеми, переваги та недоліки використання таких форм навчання. Розглянуто основні моделі змішаного навчання. Наведено огляд найбільш поширених сучасних LMS-платформ для дистанційного навчання.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, змішане навчання, моделі змішаного навчання, LMS-платформи.

*The article highlights the actual problem of implementation of distance and blended learning in the process of professional training of the students of the Humanities. The problems, advantages and disadvantages of using such learning are outlined. The basic models of blended learning are considered. An overview of the most common modern LMS-platform for distance learning is done.*

**Keywords:** distance learning, blended learning, blended learning models, LMS-platform.

*В статье освещается актуальная проблема внедрения дистанционного и смешанного обучения при подготовке студентов гуманитарных специальностей ВУЗов. Обозначены проблемы, преимущества и недостатки использования таких форм обучения. Рассмотрены основные модели смешанного обучения. Приведен обзор наиболее распространенных современных LMS-платформ для дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, смешанное обучение, модели смешанного обучения, LMS-платформы.

**Постановка проблеми.** Глобальний процес становлення інформаційного суспільства, в якому ключову роль відіграють знання, соціально-економічні та політичні зміни, які відбуваються в нашій країні, неминуче призводять до необхідності реформування традиційної системи освіти, зокрема, у галузі підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Така необхідність зумовлена, по-перше, зростаючим прагненням громадян отримати вільний доступ до освітньої і професійної підготовки; і, по-друге, нагальними запитами суспільства щодо забезпечення різних сфер суспільної діяльності компетентними фахівцями, здатними до продуктивної роботи за обраною спеціальністю, готовими до постійного особистісного та професійного вдосконалення, соціальної та професійної мобільності, конкурентоспроможними на ринку праці. Отже, підготовка таких фахівців є важливим завданням, яке постало перед вищими навчальними закладами країни.

Найбільш ефективно розв'язання окреслених проблем можливе за умови використання сучасних технологій навчання, до яких можна віднести систему дистанційного та змішаного (яке поєднує традиційне та дистанційне) навчання. На жаль, Україна значно відстає від розвинутих країн світу у питаннях впровадження та реалізації технологічних та організаційних аспектів дистанційної освіти, що не задовольняє нагальні освітні потреби суспільства.

**Аналіз досліджень.** Над обґрунтуванням філософських, психолого-педагогічних, методологічних засад розвитку дистанційної освіти працюють багато зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема, В. Ю. Биков, Дж. Берзин, К. Бонк, Ю. М. Богачков, Н. М. Боллюбаш, В. М. Кухаренко, С. Л. Лобачов, Н. В. Морзе, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. М. Спирін, Ю. В. Триус, К. Фішер, А. В. Хуторської та ін. Проте перспективи впровадження змішаного та дистанційного навчання для студентів гуманітарних спеціальностей вивчені недостатньо.

**Метою статті** є вивчення переваг, недоліків і перспектив впровадження дистанційного та змішаного навчання у ВНЗ, а також здійснення огляду систем управління навчанням, на базі яких можуть реалізовуватись зазначені форми освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Наприкінці ХХ ст. вищі навчальні заклади отримали можливість доступу до глобальної мережі Інтернет, що зумовило появу нової, дистанційної форми навчання.

У англомовній літературі для позначення цієї форми навчання використовуються терміни – "distance education", "distance teaching", "online tutoring", "e-learning", "online learning" та ін. Інтернет освіта – різновид дистанційної освіти; форма освіти, що здійснюється з використанням інформаційних ресурсів та комунікаційних можливостей глобальної мережі Інтернет. Особливістю такої світи є те, що студенти і викладачі відокремлені у просторі та часі, а взаємодія між суб'єктами навчання здійснюється у віртуальному середовищі.

Незважаючи на значну зацікавленість освітніх закладів та певні позитивні зрушення у розвитку дистанційної освіти, існують певні проблеми, які гальмують цей процес, зокрема [1]:

– відсутність на державному рівні системного підходу до розвитку дистанційної освіти в країні, наслідком чого є недостатня узгодженість дидактичного та методичного забезпечення дистанційного навчання для різних рівнів освіти; незадовільна система підготовки кадрів для діяльності у цій сфері; відсутність єдиних вимог до спеціального програмного і методичного забезпечення;

– відсутність стратегії комплексного розвитку національного освітньо-наукового інформаційного середовища України, яке б включало розвиток каналів зв'язку, баз даних та знань, систем управління освітою і наукою, що знижує рентабельність систем дистанційного навчання, сповільнює інтеграцію до європейських освітньо-наукових комп'ютерних мереж та інформаційних ресурсів;

– відсутність з боку держави фінансування розвитку системи дистанційного навчання;

– недостатня сформованість та недосконалість нормативно-правового забезпечення дистанційної форми навчання.

Хоча у цій сфері є певні напрацювання, зокрема, були розроблені "Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні" (2000 р.), "Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 роки", "Положення про дистанційне навчання" (2004 р.), Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006-2010 роки" (2005 р.), проте внаслідок незадовільного фінансування, низької виконавчої дисципліни та інших причин зазначені програмні документи не були реалізовані у повному обсязі. Варто зазначити, що за останні 11 років у галузі дистанційної освіти в Україні не було прийнято жодного нормативно-правового акту.

Вирізняють декілька способів організації дистанційної освіти у ВНЗ. Перший – це коли уся діяльність навчальні закладів здійснюється в середовищі глобальної мережі. Такі ВНЗ іноді

називають "віртуальними університетами". У таких закладах увесь педагогічний процес (вибір напряму підготовки, проведення занять, виконання контрольних і тестових завдань та їх перевірка, поточний і підсумковий контроль, оплата за освітні послуги) здійснюються через Інтернет. На даний час кількість таких навчальних закладів незначна, зокрема, внаслідок недостатнього поширення швидкісних каналів зв'язку, особливо у сільських районах; високих вимог до рівня кваліфікації технічного персоналу та педагогічного колективу такого віртуального навчального закладу; нерозвиненості нормативно-правових механізмів підтримки такої форми освітньої діяльності.

Сьогодні більш поширеними є навчальні заклади, у яких реалізується технологія змішаного (або гібридного) навчання, яка передбачає поєднання традиційного (очного) та дистанційного (30–70 %) навчання. Вважається, що така форма навчання дозволяє поєднати переваги традиційних аудиторних занять з гнучкістю та зручністю дистанційної освіти.

Науковці вирізняють й інші форми змішаного навчання, зокрема, змішування структурованого та неструктурованого навчання; користувацького контенту і зовнішніх матеріалів; самостійного і колективного навчання; роботи і навчання [2, с. 60].

Розрізняють також чотири основні організаційні моделі, за якими може здійснюватись змішане навчання:

1) *ротаційна модель*, згідно з якою студенти, навчаючись у групах, за певним розкладом або на розсуд викладача змінюють різні формати навчання, серед яких принаймні одним із форматів є дистанційне (он-лайн) навчання. Іншими форматами навчання можуть бути робота в малих групах, індивідуальні консультації викладача, групові проекти, письмові роботи тощо [3];

2) *гнучка модель*, в якій основним є саме дистанційне навчання. Кожен студент має гнучкий індивідуальний план навчання, проходження якого відбувається за підтримки викладача чи консультанта. Студенти, в основному, вчать в аудиторіях, та виконують індивідуальні домашні завдання. У разі необхідності підтримка викладача може надаватись через роботу в невеликих групах навчання, групові проекти, індивідуальні чи групові консультації [4];

3) *модель самостійного змішування*, згідно з якою студенти вивчають певні дисципліни он-лайн, під керівництвом викладача, який приймає участь у цьому процесі лише дистанційно. Таке навчання може відбуватися як вдома, так і в навчальному закладі (за умов наявності необхідного приміщення та обладнання). Вважається, що така модель повинна поєднуватись із аудиторним вивченням інших дисциплін [3; 4];

4) *модель збагаченого віртуального навчання* пропонує поєднання традиційного та дистанційного навчання у такій формі: спочатку студенти вивчають дисципліну у вигляді традиційних аудиторних занять, а потім завершують навчання дистанційно. Відповідно викладач працює і традиційно, і дистанційно, надаючи необхідні он-лайн консультації.

Отже, основними завданнями змішаного навчання є врахування індивідуальних освітніх потреб та розширення можливостей для отримання освітніх послуг; підвищення ефективності навчання за рахунок більшої вмотивованості, самостійності, соціальної активності студентів; персоналізація навчального процесу; зміна ролі викладача від простої передачі знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, надання можливості для підвищення професіоналізму шляхом постійного оновлення та конструювання власних знань.

Основними перевагами змішаного та дистанційного навчання можна вважати такі [2; 5]:

- можливість навчатися у зручному місці та у зручний для себе час;
- застосування принципу модульності для програм дистанційної освіти, що дозволяє з набору окремих курсів-модулів сформувати індивідуальну навчальну програму;
- можливість здійснювати навчання без відриву від виробництва або іншого виду діяльності;
- велика аудиторія, тобто, можливість одночасного використання джерел навчальної інформації багатьма студентами та взаємного спілкування між всіма учасниками навчального процесу;
- зниження питомих витрат на підготовку фахівця порівняно з традиційними системами освіти;
- соціальна рівність можливостей усіх членів суспільства щодо одержання освіти незалежно від соціального статусу;



- інтернаціональність, тобто, можливість набуття освіти у навчальних закладах інших держав, не залишаючи своєї країни;
- нова роль викладача, який виконує роль наставника-координатора-консультанта, постійно удосконалює ті курси, які він викладає, та підвищує свою кваліфікацію;
- позитивний вплив на того, хто навчається: можливість підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини за рахунок самоорганізації, задоволення прагнення до знань, підвищення ступеню самостійності.

Потрібно окреслити і певні недоліки змішаного та дистанційного навчання, зокрема, такі:

- викладачам потрібно набагато більше часу і зусиль для створення навчального контенту, який би відповідав вимогам дистанційного навчання. У зв'язку з цим багато викладачів не бажають використовувати електронне навчання [6, с. 22];
- для того, щоб успішно виконати основні завдання, які висувуються до дистанційної освіти, необхідно підвищити кваліфікацію викладачів щодо застосування на практиці дистанційних методів навчання, використання комп'ютерної техніки та програмних засобів для їх реалізації;
- студенти повинні отримати чіткі роз'яснення щодо мети впровадження таких форм навчання, результатів, які від них очікуються, а також на достатньому рівні оволодіти технологіями і програмним забезпеченням.

Не зважаючи на зазначені проблеми і недоліки, можна стверджувати, що запровадження нової, дистанційної форми навчання підвищує ступінь відкритості навчального середовища і забезпечує можливість отримання освіти альтернативними способами у тих випадках, коли ті, хто навчаються, не використовують традиційне навчання.

Отже, дистанційна освіта – це гнучка система отримання знань та вмій, доступна будь-кому, без врахування освітнього рівня та встановлених рамок періодичності і терміну вивчення окремих навчальних дисциплін, яка розвивається на основі принципів управління знаннями, формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням педагогічних технологій дистанційного навчання.

Під останніми розуміють технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді [5].

З метою створення, передачі і збереження навчально-методичних матеріалів, організації і супроводу процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку використовують інформаційні технології дистанційного навчання. Такі технології мають загальну назву "систем управління навчанням" (англ. *LMS – Learning Management System*) або систем дистанційного навчання (СДН) і використовуються для розробки, управління та розповсюдження навчальних матеріалів через Інтернет.

СДН забезпечує безпеку спільного доступу для трьох категорій користувачів: "викладачі", "студенти" та "батьки". У якості останніх можуть виступати також куратори академічних груп чи працівники деканату ВНЗ.

Навчальні матеріали, до яких можна віднести конспекти лекцій, індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах тощо компонується в певній послідовності у візуальному середовищі і можуть бути подані у вигляді текстових документів, електронних таблиць, інфографіки, презентацій, відео-фрагментів, окремих скриптів чи комп'ютерних програм та ін.

В таких системах важливе значення має не лише змістовний, а й комунікативний компонент, який передбачає можливість налагодження зворотного зв'язку між усіма учасниками навчального процесу. До найбільш зручних та затребуваних комунікаційних засобів можна віднести електронну пошту, обмін миттєвими повідомленнями, форум, можливість коментування, інтеграція з соціальними мережами та сервісами Гугль.

Існує два загальних підходи щодо організації дистанційного навчання з використанням СДН. Перший передбачає розгортання такої системи на власному серверному обладнанні і, відповідно, вимагає наявності групи компетентних фахівців, здатних забезпечити її безперебійне та безпечне функціонування. Це означає, що ВНЗ несе витрати на закупівлю обладнання, організацію швидкісного каналу зв'язку, оплату праці фахівців.

Другий підхід передбачає використання стороннього сервісу, який вже є повноцінною LMS-платформою. В такому випадку для створення дистанційного курсу необхідно зареєструватись та



отримати доступ у якості однієї із категорій учасників навчального процесу. Зазвичай, доступ до розширених можливостей такої платформи надається за додаткову абонентську плату.

Серед найбільш поширених сучасних LMS-платформ, які дозволяють здійснювати дистанційне навчання, потрібно відзначити Moodle, Sakai, Edx, Coursesites, ATutor, NEO, Edmodo.

Серед перелічених платформ найбільш відомою та популярною в Україні є безкоштовна система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване середовище дистанційного навчання). Вона реалізує філософію "педагогіки соціального конструкціонізму", тобто створення та наповнення інформацією власного "культурного мікросвіту" і може застосовуватись як для організації дистанційних курсів, так і для підтримки очного навчання [7].

Система Moodle підтримує багаторівневу ієрархію користувачів, яким надаються різні права доступу та управління. Навчальні курси можуть містити не лише текстову інформацію, а й будь-яку інформацію, яка може бути представлена у вигляді комп'ютерного файлу (презентації, аудіо-, відеоінформацію, тестові завдання, довідники тощо). Термін виконання контрольних робіт та тестів може обмежуватись часом, встановленим викладачем. Виконані контрольні роботи та результати тестування автоматично відсилаються на електронну скриньку викладачам курсів, які перевіряють їх, оцінюють і можуть коментувати.

В Україні вже накопичено певний успішний досвід використання системи Moodle для підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей. Зокрема, Н. М. Болюбаш, поділяючи усі основні чинники, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх економістів на три групи (перша група – чинники, що пов'язані з інформаційними технологіями; друга – чинники, пов'язані зі змістом, засобами, формами та методами професійного навчання; третя – з суб'єктами навчання), відзначає, що "у разі використання мережних технологій на базі інформаційного середовища Moodle усі фактори тісно взаємодіють один з одним, що створює додаткові можливості по формуванню професійних знань, умінь і навичок та професійного спрямування особистості" [8]. Про ефективність застосування Moodle для розвитку предметних компетентностей учителів свідчить дослідження, проведене К. Р. Колос [9].

Н. М. Болюбаш визначає шість основних умов формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережних технологій: посилення самостійності в навчанні; розробка у інформаційному середовищі Moodle дистанційного курсу, у формуванні якого приймають участь студенти; забезпечення формування мотивів майбутньої професійної діяльності через залучення студентів до пошуку, дослідження й вирішення значимих проблем майбутньої професійної діяльності; формування комунікативної мотивації та компетенцій міжособистісної і соціальної взаємодії з опорою на принципи соціального конструкціонізму та мережні комунікації, групові форми навчання; формування творчого підходу до майбутньої професійної діяльності шляхом використанням активних форм та методів навчання (метод проектів, проблемний, навчання у співробітництві, конструктивізм, портфоліо); забезпечення моніторингу та контролю за ходом професійного становлення майбутніх фахівців у термінах компетентнісного підходу [8].

Результати дослідження, проведеного Н. М. Болюбаш, дозволяють стверджувати, що реалізація означених вище умов формування професійної компетентності засобами мережних технологій на базі інформаційного середовища Moodle надає значні можливості для підвищення рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх економістів [8].

Системи Sakai та Edx подібні за своїм функціоналом до Moodle та можуть бути встановлені на власному сервері ВНЗ. Такі системи дозволяють проводити спільні розробки, контролювати успішність студентів, створювати електронне портфоліо того, хто навчається.

Платформи ATutor, Coursesites, NEO, Edmodo реалізують другий підхід до організації дистанційного навчання з використанням СДН. Такі платформи надають можливість безкоштовної організації декількох навчальних курсів (наприклад, ATutor – трьох, а Coursesites – п'яти курсів для необмеженої кількості студентів). Для ВНЗ, які планують організувати дистанційне навчання з більшої кількості курсів, доведеться використовувати платні послуги від цих платформ. В залежності від тарифного плану розширюються можливості базових сервісів та надаються додаткові послуги, зокрема, збільшення дискового простору, подовження терміну зберігання повідомлень, можливість імпорту та експорту групових даних, можливість отримання статичних

даних, звітності, даних SCORM або Tin Can API (які дозволяють зберігати дані щодо досвіду навчання), сертифікатів тощо.

**Висновки.** Можна стверджувати, що у світі розгортаються об'єктивні процеси формування єдиного відкритого освітнього простору: розробляються психолого-педагогічне, методичне, нормативне забезпечення дистанційної освіти; створюються спеціалізовані освітні структури відкритого типу, ведеться пошук відповідних моделей організаційних систем. Змішана та дистанційна освіта означатиме можливість створення для фахівця оптимальних умов саморозвитку через навчання, тобто, перехід від принципу "освіта на все життя" до принципу "освіта через все життя".

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні: Рішення (Колегія МОН України, Протокол № 6/2-4 від 23 червня 2005 р.) <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/04.html>
2. Кухаренко В.М. Системний підхід до змішаного навчання / В. М. Кухаренко // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 24. – С. 53–67.
3. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі / О.Ю. Чугай. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>
4. Змішане навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vilnaosvita.org.ua/ua/blended>
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
6. Кривонос О. М. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя / О. М. Кривонос, О. В. Коротун // Наукові записки. – 2015. – № 8. – С. 19–23.
7. Офіційний сайт Moodle. Philosophy of Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>
8. Болюбаш Н. М. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle [Електронний ресурс] / Н. М. Болюбаш // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 3(17). – Режим доступу до журналу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em17/content/10bnmtno.htm>
9. Колос К. Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.10 "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" / К. Р. Колос. – Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – Київ. 2011. – 21 с.

УДК: 74.04(4Укр)п0

**Дусь Н.А.,**  
кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри  
педагогіки, психології та фахових методик  
(Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені Михайла Грушевського, м. Бар)

#### **В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА**

*У статті розкрито погляди В.О.Сухомлинського на проблему попередження емоційного вигорання педагога. Автор вважає, що педагогам-практикам необхідно дослухатися до порад Василя Олександровича задля попередження передчасного психоемоційного вигорання, погіршення психологічного та фізичного здоров'я, що, в свою чергу, неминуче призведе до погіршення якості професійної діяльності.*

**Ключові слова:** синдром вигорання, емоційне вигорання.

*In the article outlines the views of V.O.Sukhomlinsky to prevent the problem of professional burn out teacher. The author believes that practitioners should listen to the advice of Vasily Alexandrovich in order to prevent premature burnout, deterioration of mental and physical health, which in turn will inevitably lead to the deterioration of quality of professional activity.*

**Keywords:** burn out syndrome, emotional burn out.

*В статье раскрыты взгляды В. А. Сухомлинского на проблему предупреждения эмоционального выгорания педагога. Автор считает, что педагогам-практикам необходимо прислушаться к советам Василия Александровича для предупреждения преждевременного психоемоционального выгорания, ухудшение психологического и физического здоровья, что, в свою очередь, неизбежно приведет к ухудшению качества профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: синдром вигорання, эмоциональное выгорание.*

**Актуальність дослідження.** Педагогічна праця, як приклад високонапружених розумово-емоційних процесів, має специфічні особливості: симультанний характер навчально-виховного процесу, коли існує потреба в одночасній обробці декількох явищ та ситуацій з порівняно однаковим ступенем відповідальності; часте та швидке переключення інформаційних потоків, напрямків уваги тощо; емоційний характер інформації; дефіцит часу для обробки інформації та прийняття рішення; необхідність підтримки інтенсивності та напруженості багатьох когнітивних процесів; висока ймовірність виникнення проблемних (кризових) ситуацій; гіподинамія тощо [5, с. 74].

Праця педагогів супроводжується значним нервово-емоційним напруженням, високим рівнем концентрації уваги, малорухомим способом життя, нефіксованим робочим днем та ризиком розвитку професійного вигорання. Такі професійні фактори поряд із соціально-побутовими та гігієнічними факторами умов праці вчителя не можуть не впливати на його професійне здоров'я [3, с. 825].

**Огляд досліджень і публікацій.** Емоційне вигорання педагога досліджували І.Басва, І.Бринза, Н.Голованова, Я.Коломінський, А.Маркова, Г.Нікіфорова, О.Орищенко, О.Саннікова, А.Фурман тощо.

**Постановка проблеми.** Подолання порушень професійного розвитку супроводжується психічною напруженістю, психологічним дискомфортом, кризовими явищами. Одним із проявів професійного дізонтотенезу особистості є "спотворений професійний розвиток" у вигляді емоційного вигорання (за А.Марковою) [1, с. 96].

Надмірна емоційна напруженість педагогічної праці викликана великою кількістю стрес-факторів у роботі вчителя: високий динамізм, брак часу, робочі перевантаження, складність виникаючих педагогічних ситуацій, ролева невизначеність педагогічної праці, емоційна витратність, стресо- та травмогенність, відсутність в освітніх установах належних умов для реабілітації, недостатня психологічна компетентність учителів з питань здоров'я, засобів його збереження й відновлення тощо [4, с. 48-60]. Важливою постає проблема пошуку видатними педагогами-класиками та їх сучасниками шляхів попередження професійно-емоційного вигорання вчителя.

**Мета статті.** У статті розкрито погляди В.О. Сухомлинського на проблему попередження емоційного вигорання педагога.

**Виклад основного змісту досліджень.** Психопрофілактика є складовою психогієни, а її головна мета, як вважає Б.Г. Мещеряков, – це своєчасне проведення випереджувальних заходів щодо виникнення певних психосоматичних розладів у людини [2, с. 336].

В.О. Сухомлинський у праці "Сто порад учителям" (статті "Про здоров'я та духовне життя вчителя. Декілька слів про радість праці" та "Як запобігти виснаженню нервових сил у процесі повсякденної діяльності") звертається до проблеми професійного вигорання педагога: "Мені згадується один урочистий вечір, присвячений проводам педагога на пенсію. Вчителька, що запросила мене на цей вечір, була ще порівняно молода, працювати вона почала з 20-ти років, і в день виходу на пенсію їй було всього 45 років. Чому Анастасія Григорівна йде на пенсію – дивувалися всі. Дивним здавалося і те, що вчителька не захотіла працювати жодного зайвого дня; пішла з роботи точно в день, коли минуло 25 років її роботи в школі. Всі здивування розвіяла сама Анастасія Григорівна в своєму прощальному слові, зверненому до нас, тоді ще молодих педагогів. "Милі друзі, – сказала вона, – я йду тому, що робота в школі не була моєю улюбленою справою. Я не знаходила в цій роботі задоволення. Вона не давала мені ніякої радості. Це біда, це трагедія мого життя. Щодня був день очікування: скоріше б закінчилися уроки, зник би цей шум, скоріше б усамітнитися. Ви дивуетесь: жінці 45 років, і вона вже йде від праці, адже у неї ще квітуче здоров'я. Ні, не квітуче у мене здоров'я. Воно надірване. І надірвано тим, що праця не давала мені радості. У мене дуже хворе серце. Раджу вам, молодим: перевірте самі себе, – якщо праця не дає вам радості, підійте зі школи, визначте себе в житті правильно, знайдіть улюблену справу. Інакше роки праці стануть для вас пеклом" [6, с. 11].

Педагог зауважує: "Здоров'я, настрої, повнота духовного життя, радість творчої праці, задоволення від улюбленої справи – тісно пов'язані між собою, взаємозалежні. І на першому місці

тут стоїть гармонія здоров'я і сили духу. Здоров'я – як воно потрібне педагогові, яка трагедія приходить в його життя, якщо непомітно підкралася недуга, від якої немає порятунку! Адже нерідко буває так, що вчителю 45–47 років, а він уже видихався. Тільки вступив у Zenit педагогічної мудрості, пізнав сокровенні таємниці майстерності й мистецтва вихователя, виробив свої педагогічні переконання – а сил уже немає..." [6, с. 12].

Необхідним педагог вважає віднайти відповідь на запитання: "Але як зберегти серце і нерви? Не відвертатися ж від усього, що вимагає особистого емоційного ставлення, не виховувати ж у собі байдужість?" [6, с. 12].

В.О. Сухомлинський зауважує, що робота педагога – "це робота серця і нервів, це буквально щоденне і щогодинне витрачання величезних душевних сил..., це постійна зміна ситуацій, що викликають то посилене збудження, то гальмування" [6, с. 13].

Класик наголошує: "Уміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найнеобхідніших умінь, від якого залежать і успіх діяльності педагога, і його здоров'я. Невміння правильно гальмувати щоденні й щогодинні збудження, невідання володіти ситуаціями – ось що перш за все шарпає серце, вимотує нервову систему вчителя" [6, с. 13].

У результаті аналізу праці педагога можна сформулювати низку порад щодо виховання уміння психоемоційного контролю вчителя.

Правило 1 [6, с. 14]: "Перш за все треба знати своє здоров'я, знати особливості своєї нервової системи і серця. Нервова система людини за своєю природою дуже гнучка, і вчителю треба уміти довести цю гнучкість до ступеня мистецтва володарювати над емоціями. Я виховував в собі це уміння тим, що не допускав, щоб дали паростки насіння таких негативних явищ, як похмурість, перебільшення чужих пороків, гіперболізування "ненормальних" дитячих намірів і дій – це важко висловити, але це великий недолік нашої культури, технології педагогічної праці – погана звичка вимагати від дитини, що можна вимагати тільки від дорослого, робити маленьку дитину чи то резонером, чи то байдужим вмістищем істин і повчань. Я завжди прагну не викликати в собі збудження, не нагнітати його, а давати йому розрядку. Що для цього необхідно, як уникати постійного примушення стримувати самого себе? Найбільш радикальними засобами є, по-перше, перемикання енергії всього колективу, з учителем разом, на справу, що вимагає духовної єдності, колективної творчості, трудової зосередженості всіх і кожного, взаємного обміну інтелектуальними цінностями. Досвід переконав мене в тому, що саме така колективна діяльність наче розслабляє ті пружини, які вчитель часто вимушений стискати, щоб загальмувати збудження, не дати вирватися назовні роздратуванню. Якщо не послаблювати ці пружини, якщо стискати, як то кажуть, серце в кулак, воно шарпається, гарячиться, стає занадто неспокійним, невірноваженим вартовим емоційних небезпек, що виникають у нашій праці кожного разу, коли, чи то дається повна воля відчуттям, чи то, навпаки, відчуття гасяться, пригнічуються. Замість того, щоб примушувати себе стримувати збудження, знайдіть діяльність, яка представить абсолютно в іншому світлі те, що викликає збудження, роздратування, примушує тримати пружину гальмування стислою. Зробіть неприємне, дратівливе – смішним, і ви станете повним володарем думок і відчуттів колективу".

Правило 2 [6, с. 15]: "Другий засіб зняття збудження і роздратування, послаблення пружини гальмування – це гумор. Найбільш напружену ситуацію, яка може викликати іноді дуже тривале роздратування, можна розрядити, якщо ви володієте відчуттям гумору. Веселого, не сумуючого, не впадаючого у відчай учителя діти люблять і поважають уже тому, що він такий, що володіє відчуттям гумору. Вони вміють у кожному вчинку, в кожному життєвому явищі бачити рису смішного. Уміння беззлобно, доброзичливо висміювати негативне, жартом підтримувати і заохочувати позитивне – важлива межа хорошого вчителя і хорошого учнівського колективу".

Правило 3 [6, с. 15]: "Особливістю праці педагога є чергування періодів великої напруженості розумових зусиль із періодами порівняно спокійними. Багаторічна практика твердо переконує: серцю і нервам педагога необхідні тривалі періоди припинення віддачі, припинення витрачання нервових і духовних сил. Ці сили необхідно поповнювати. Обов'язкова умова такого поповнення – розумне використання часу відпочинку. Правильний відпочинок, особливо влітку і взимку, розвиває й укріплює компенсаторні здібності нервової системи, сприяє виробленню витримки, врівноваженості, уміння підпорядковувати емоційні пориви контролю розуму. Багато досвідчених учителів, що пропрацювали в школі 30, 40 і більше років, розповідають, що витримку,

самовладання виховує у них, зокрема й особливо, тривале спілкування з природою, в якому фізична напруга поєднується з думкою, спостереженнями".

Правило 4 [6, с. 17]: "Разом з тим, треба уміти дбайливо витратити нервові сили в повсякденній праці – це теж дуже важлива запорука здорового серця і здорового духу. Життя дитячого серця щогодини несе нам задоволення і незадоволення, радість і гіркоту, смуток і захоплення, подив, ласку і гнів. У тому щонайширшому діапазоні відчуттів, який несе нам світ дитинства, є приємні й неприємні, такі, що радують і засмучують, мелодії. Уміти розібратися в цій гармонії – найважливіша умова духовної повноти, радості й успіху в педагогічній праці. Засмучення, гнів, обурення, – якщо окрім цих відчуттів спілкування з дітьми нічого вчителю не приносить, – не тільки відкладаються неприємними переживаннями в його душі, але і порушують роботу внутрішніх органів. У вчителів, що не уміють бачити і відчувати світ дитинства з його складною емоційною гармонією, часто спостерігаються неврогенні розлади, серед них найнеприємнішим і часто грізним буває виснаження нервових сил".

Правило 5 [6, с. 18]: "Тож умійте почути, зрозуміти, відчути серцем у тій музиці, яка називається дитинством, перш за все світлі, життєрадісні мелодії. Будьте не тільки слухачем, споживачем музики дитинства, але і її творцем – композитором. Створюйте світлі, життєрадісні мелодії в музиці дитинства, від якої залежить ваше здоров'я, сила вашого духу, стан вашого серця. Ваш рояль і ваш нотний зошит, де ви пишете музику дитинства, ваша диригентська паличка, яка керує мелодіями, – це дуже проста і в той же час дуже складна річ – оптимізм. Пам'ятаєте, що немає серед дітей, підлітків, хлопців і дівчат зловмисників, а якщо і з'являються іноді такі – один на тисячу, на десять тисяч чоловік – то творить їх зло, а виликовує добро, людяність і знову та ж чарівна скрипка і чарівна диригентська паличка – оптимізм. Немає в дитині нічого такого, що вимагало б від педагога жорстокості. А якщо і виникають пороки в дитячій душі, то це зло вибивається перш за все добром. Це не проповідь непротилежності злу, а реальний погляд на світ дитинства. Мені неприємна скрипка підозрілість по відношенню до дітей, неприємна формалістична регламентація вимог і заборон. Це не проповідь нехлюйства і "вільного виховання", а тверде переконання в тому, що добро, ласка, любов – по відношенню до дитини – не абстрактні добро, ласка і любов, а людяні, реальні, пройняті вірою в людину, – це могутня сила, здатна затвердити в людині все прекрасне, зробити його ідеальним. Я не вірю в те, що дитина, яку правильно виховують, може стати хуліганом, дармоїдом, циніком, істотою брехливою і розбещеною. Оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя і вихованця. Не давайте прорости в своїй душі сім'ю невіри в людину, підозрілості. Невіра в людину, якою б маленькою, незначною вона не була спочатку, розростається в те, що я – оскільки тут йдеться про здоров'я фізичне і душевне – назвав би страшною раковою пухлиною недобррозичливості".

Правило 6 [6, с. 18]: "Недобррозичливість – небезпечна недуга душі, яка відбивається і на серці, й на нервах. Вона, ця недуга, закриває очі педагога пеленою, за якою той не бачить у людині хорошого. Недобррозичливість – це фантастичні окуляри, дзеркала яких зменшують хороше до мікроскопічних розмірів і роблять невидимим, а погане збільшують до потворних розмірів, до того, що воно закриває якнайтонші риси людського. Розлад здоров'я у педагога починається, мій юний друже, з того, що він дозволяє розростися недобррозичливості, підгодувавши її намірами і вчинками, що не мають нічого спільного з оптимістичною вірою в людину. Недобррозичливість – мати озлобленості, а озлобленість – це вже, образно кажучи, гостра шпилька, що постійно робить уколи в найвідчутніші куточки серця, виснажує душу, послаблює нерви".

Правило 8 [6, с. 20]: "Я тисячу разів говорив і стверджуватиму до смерті, що взаємна доброзичливість учителя і дітей – це ті якнайтонші нитки, які сполучають серця і завдяки яким, – відзначте, це винятково важливо в нашій педагогічній праці – людина розуміє людину без слів, відчуває якнайтонші рухи душі іншої людини. Багато років роботи в школі твердо переконали мене, що якщо я доброзичливий до дітей і виховав у них доброзичливість, вони щадять моє серце і мої нерви, розуміють, коли мені важко на душі, коли мені важко навіть говорити. Відчуваючи мій стан, відчувши, що у мене дуже важко на душі, діти навіть говорять тихо, уникають шуму, прагнуть дати мені якомога більше спокою і на уроках, і на перервах. У цьому взаємному відчутті серця, в умінні читати в душі людину – невичерпне джерело вашого здоров'я, мій дорогий колего. Але тут ми вступаємо в абсолютно особливу сферу шкільного життя, – в сферу, про яку дуже мало

говорять, але про неї потрібно багато і розумно говорити. Йдеться про саму суть доброзичливості, як про один з найважливіших аспектів емоційного виховання".

**Висновки.** Вважаємо, що педагогам-практикам необхідно дослухатися до порад Василя Олександровича задля попередження передчасного психоемоційного вигорання, погіршення психологічного та фізичного здоров'я, що, в свою чергу, неминуче призведе до погіршення якості професійної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Большой психологический словарь : в 30 т. / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
3. Доронкина Е. К. Некоторые психофизиологические особенности труда учителей / Е. К. Доронкина // Физиология человека. – 1976. – №5. – С. 825-826.
4. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога : проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник "Образование России". – 2005. – №7. – С. 48-60.
5. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. – К. :Рад. шк., 1976. – Том 2. – 670 с.

УДК 371.1

**Єремєєва В.М.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент;*

**Токарська О.А.,**

*аспірант кафедри педагогіки*

*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*У статті розглядаються основні підходи щодо розкриття понять "професійна компетентність" та "педагогічна майстерність". Визначено роль професійної компетентності у педагогічній діяльності, окреслено основні риси та способи її формування. Пояснюється взаємозв'язок професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителя.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, самоосвіта.

*The article examines the main approaches to the disclosure of the concepts of "professional competence" and "teaching skills". Identifies the role of professional competence in pedagogical activities, identifies the basic features and ways of its formation. Explains the relationship of professional competence and pedagogical skill of the teacher.*

**Key words:** professional competence, pedagogical activity, pedagogical skills, self-education.

*В статье рассматриваются основные подходы к раскрытию понятий "профессиональная компетентность" и "профессиональное мастерство". Определена роль профессиональной компетентности в педагогической деятельности, названы основные черты и способы ее формирования. Объясняется взаимосвязь профессиональной компетентности и педагогического мастерства учителя.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, самообразование.

**Постановка проблеми.** Важливу роль у забезпеченні позитивних змін у системі освіти має удосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня. Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти – важлива умова модернізації освіти. Успіх та якість підготовки, насамперед, залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості.

Загальна та професійна культура вчителя є підґрунтям, без якого неможливе вирішення проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм, тому педагогічні та

науково-педагогічні працівники зобов'язані, як наголошується у Законі України "Про освіту", постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Саме тому на сучасному етапі модернізації системи освіти й виховання в Україні особливої актуальності набуває питання підвищення й розвитку професійної компетентності вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблему сутності та змісту поняття "компетентність" досліджували В.Адольф, Ю.Варданян, Е.Зеєр, І. Колесников та ін. Питання формування професійно-педагогічної компетентності вчителя розглядали А. Макрова, О. Гнатишина, К. Репніна та ін. Способи становлення та розвитку педагогічної майстерності вчителя представлені у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, І.Зязюна та ін. Проте проблема формування професійної компетентності вчителя та її взаємозв'язок з педагогічною майстерністю потребує подальшого дослідження та узагальнення.

**Мета статті.** Останнім часом проблема підготовки, становлення та професійної компетентності вчителя перебуває в центрі уваги дослідників, оскільки відіграє провідну роль у педагогічній діяльності. Тому пошук ефективних шляхів для її усвідомленого формування є особливо важливим для навчальних закладів освіти, що є метою даної статті.

**Виклад результатів дослідження.** Компетентнісний підхід на сучасному етапі розвитку та оновлення системи освіти України розглядається як один із важливих концептуальних принципів. Компетентність (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Учені визначають поняття "професійна компетентність" як:

- певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова);
- сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (І. Колесников);
- професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова).

Розглядаючи сутність та зміст поняття "професійна компетентність вчителя", науковці виділяють такі його основні ознаки:

- сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання функцій навчання, виховання, розвитку особистості дитини (Е.Зеєр, М.Коломієць);
- ґрунтовні знання з будь-якого предмета шкільного курсу навчання (Ю. Варданян);
- вміння організовувати педагогічну діяльність як творчий процес (Ш. Амонашвілі);
- інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості (А. Орлов);
- організація педагогічної діяльності на отримання усвідомленого результату (В. Бондар);
- сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань (В. Кричевський);
- здатність до творчості у вирішенні професійних завдань, процес і результат творчої професійної діяльності (А. Маркова);
- складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу (В. Адольф);
- інтегрування відповідного рівня його професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (В. Синенко).

З огляду на зазначене можна резюмувати, що професійна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності, яка здійснюється на основі ґрунтовної бази знань, умінь, навичок, усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку та забезпечує оптимальну організацію навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості учнів.

Формування професійної компетентності займає важливе місце у педагогічній діяльності вчителя, адже це необхідна умова її удосконалення. Задля цілеспрямованої організації зазначеного процесу вчителю необхідно усвідомлювати не тільки зміст професійної компетентності, але й структуру.

А. Маркова вважає, що складовими структури професійної компетентності учителя є:

- спрямованість на успішне розв'язання завдань навчання й виховання (підготовка для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями);
- задоволеність професією;
- досягнення бажаних результатів у розвитку особистості учнів;
- усвідомленість перспектив свого професійного розвитку;
- відкритість для постійного професійного навчання;
- збагачення професійного досвіду;
- соціальна активність у суспільстві;
- відданість педагогічній професії, прагнення підтримувати її честь і гідність, професійна етика;
- готовність до якісної та кількісної оцінки і самооцінки праці [10, с. 129].

До основних компонентів структури професійно-педагогічної компетентності А. Орлов відносить: етичні установки вчителя, систему психолого-педагогічних знань, систему знань у сфері свого предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [4, с. 24]. На думку В. Синенка, до структури професійної компетентності входять знання, уміння, навички; спрямованість особистості (мотивація); здібності особистості; характер [4, с. 43]. Сучасні науковці (В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Колесников та ін.) розглядають професійну компетентність учителя як сукупність трьох складових компонентів – предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного [4, с. 98].

На основі узагальнення праць науковців визначено такі ключові компоненти структури професійної компетентності учителя: інформаційний, комунікативний, продуктивний, моральний, психологічний, предметний, соціальний, математичний. Особисті якості вчителя (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність тощо) є важливими складовими професійної компетентності.

Отже, професійна компетентність учителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне. Його зміст змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності має нестійкий характер та повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки і практики.

Виходячи із зазначеного, професійна підготовка фахівця – це процес оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками, а професійна компетентність є результатом цього процесу.

З метою підвищення професійної компетентності педагогів на рівні навчального закладу в Озерненській гімназії (с.м.т.Озерне, Житомирського району) першочерговим вважається отримання максимально достовірної інформації про розвиток професійної компетентності кожного вчителя на основі змін у його діяльності, рівні навчальних досягнень та розвитку особистісних якостей учнів (моніторинг професійної компетентності). Це надає можливості вчителю визначити, в яких галузях наукових знань потрібно підвищити свою кваліфікацію, осмислити завдання власної педагогічної діяльності.

У гімназії організовано ефективні структури методичної та психологічної служб, з огляду на мету і завдання освітнього закладу, сформовано різнорівневі методичні об'єднання (на частково-предметному, міжпредметному й надпредметному рівнях), де вчителі підвищують професійну компетентність, поєднуючи колективні форми роботи з індивідуальними. Також працюють творчі групи щодо реалізації індивідуальних та колективних проєктів, поширення систем інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливою складовою підготовки вчителя та ефективним способом формування професійної компетентності є автономізація на компетентність – це здатність до саморозвитку, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності, творчості, адже вчитель повинен усе життя вчитися сам. Самоосвіта є важливим чинником зростання вчителя як фахівця, якщо вона здійснюється добровільно, свідомо, планується, керується і контролюється.

Особливо актуальною проблема самоосвіти педагогів стала в умовах інформаційного суспільства, де доступ до інформації, вміння працювати з нею є ключовими. Якщо вчитель не вчиться, не читає, не стежить за науковими досягненнями у своїй галузі й не впроваджує їх у практику, він не зростає професійно й ускладнює вирішення завдань, поставлених перед



навчальним закладом. Тому сучасна система освіти вимагає від педагога постійного вдосконалення знань.

Проведений нами аналіз стану самоосвітньої діяльності вчителів Озерненської гімназії свідчить, що більша частина не має чіткого плану, зорієнтованого на досягнення кінцевих якісних результатів. За результатами анкетування 34% учителів мають слабкі знання з теорії самоосвіти та самовиховання, тобто працюють на репродуктивному рівні самоосвітньої діяльності. Тому одним із завдань формування професійної компетентності у закладі освіти стало удосконалення роботи в методичних об'єднаннях за темами: "Самоосвітня діяльність та самоосвіта", "Саморозвиток учителя", "Шляхи самореалізації особистості вчителя", оскільки педагогічні працівники повинні бути здатні до постійного самовдосконалення.

Таким чином, одним із показників професійної компетентності учителя є його здатність до самоосвіти, яка проявляється в незадоволеності, усвідомленні недосконалості освітнього процесу і прагненні до зростання та самовдосконалення. Отже, важливим напрямком удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Цілеспрямована професійна підготовка та самоосвіта вчителя, на нашу думку, є основними формами підвищення професійно-педагогічної компетентності, основними показниками якої є: особистісні якості учителя; усвідомлення ролі та місця у суспільстві; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукова діяльність педагога; володіння методами педагогічного дослідження; конструювання власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [8, с. 123].

Професійна компетентність учителя обумовлює його педагогічну майстерність, яка, на думку А. С. Макаренка, полягає у знаннях особливостей педагогічного процесу, уміннях його побудувати і призвести до руху.

Сутність та зміст поняття "педагогічна майстерність" науковці визначають як:

- найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків (В. Синенко, А. Щербаков та ін.);
- інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя (Е. Зеєр, Е. Рогов);
- сукупність певних якостей особистості вчителя, що зумовлюються високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання (І. Зязюн, І. Колесникова);
- характеристика високого рівня педагогічної діяльності (Ю. Варданян, Н. Кузьміна та ін.);
- вираження підвищеного рівня всіх якостей, якими повинен володіти педагог (А. Маркова, Е. Рогов та ін.);
- комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності, а також наслідок підвищеного рівня розвитку деяких педагогічних якостей (Є. Сахарчук, В. Сериков та ін.).

Отже, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [9, с. 123].

За переконанням А. С. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Проте, як наголошував видатний педагог, не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом може бути лише педагогічна діяльність, осмислена з точки зору її суті, цілей і технологій, та сукупність особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

А.С. Макаренко вважав, що "майстерність вихователя... це спеціальність, якої необхідно навчати, як необхідно навчати лікаря його майстерності, як необхідно вчити музиканта. Необхідно говорити тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховне вміння" [5, с. 236]. Відкидаючи твердження щодо зумовленості педагогічної майстерності вродженими особливостями та задатками, він показав її обумовленість рівнем професійної компетентності. Педагогічна майстерність, заснована на кваліфікації, на його думку, – це знання виховного процесу, уміння його побудувати, призвести до активного руху.

На думку А. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожний педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду та повинна охоплювати всі сторони педагогічної діяльності. Відтак, педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності вчителя.

**Висновки.** Досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм. Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

Отже, розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок може здійснювати тільки вчитель з високою професійною компетентністю, тому удосконалення її рівня – один із основних напрямків реформування сучасної освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Добродін В. Г. Педагогічна майстерність вчителя / Добродін В. Г. – К., 2006. – 520 с.
2. Дубасенюк О. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження: [монографія] / Дубасенюк О. – Житомир: Житом. держ. пед. ун-т., 2002. – 192 с.
3. Карпович В. А. Діяльність сучасного вчителя / Карпович В. А. – К., 2004. – 121 с.
4. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / Лозова В.І. // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матер. міжвуз. наук.-практ. конф. – Х., 2002. – 167 с.
5. Макаренко А.С. Твори: в 7 т. / Макаренко А.С. – К., 1954. – Т. 5: Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. – 246 с.
6. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / Овчарук О. В. – К., 2004. – 112 с.
7. Пасічник В. Р. Модель професійних компетенцій випускників фізкультурних вищих навчальних закладів Польщі / Пасічник В. Р. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 5. – С. 102–104.
8. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Перець О. // Проблеми підготовки сучасного вчителя : наук. зб. Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – 2010. – № 2. – С. 119 – 126.
9. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. / Федорчук В. В. – К., 2008. – 140 с.
10. Фесенко О. С. Дослідження феномена "професійна компетентність" вчителя у науковій літературі / Фесенко О. С. // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2015. – Вип. № 32 (365). – С. 128–133.

УДК 378:004

**Зимовець О. А.,**  
викладач

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

#### **ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розглядаються теоретичні аспекти формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Автор розкриває структуру професійних умінь учителів гуманітарного профілю в умовах інформаційного суспільства та визначає принципи їх формування в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з використанням засобів ІКТ.*

**Ключові слова:** професійні уміння, майбутні вчителі, гуманітарні дисципліни, навчально-виховний процес, принципи, інформаційно-комунікаційні технології.

*The article deals with the theoretical aspects of forming professional skills of prospective teachers of the Humanities by means of Information and Communication Technologies. The author reveals the structure of humanitarian teachers' professional skills in the Information Society and determines the principles of their formation in the educational process of a higher educational establishment with using ICTs.*

**Keywords:** professional skills, prospective teachers, the Humanities, educational process, principles, Information and Communication Technologies.

*В статті розглядаються теоретичні аспекти формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Автор розкриває структуру професійних умінь учителів гуманітарного профілю в умовах інформаційного суспільства та визначає принципи їх формування в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з використанням засобів ІКТ.*

**Ключевые слова:** профессиональные умения, будущие учителя, гуманитарные дисциплины, учебно-воспитательный процесс, принципы, информационно-коммуникационные технологии.

**Постановка проблеми.** Сучасний учитель гуманітарних дисциплін покликаний, з одного боку, вирішувати завдання гуманізації та гуманітаризації освіти, які передбачають формування особистості учня, розкриття його інтелектуального, духовного та творчого потенціалу, а з іншого боку – враховувати вимоги інформаційного суспільства, згідно з якими вчитель має володіти знаннями, навичками та вміннями, пов'язаними з відбором та обробкою великої кількості інформації та застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Ці завдання вимагають оновлення змісту професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін (далі – ГД), зокрема, інтеграції засобів ІКТ у процес формування професійних умінь майбутніх учителів ГД. Але застосування цих засобів передбачає дотримання певних принципів організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, які б забезпечили максимальну ефективність формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів висвітлена у роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, О. А. Абдуліної, О. І. Бульвінської, С. М. Бреус, О. А. Остряньської, С. П. Білоконного, О. В. Ілліної, О. О. Дем'янчук та інших. Підготовці вчителя гуманітарного профілю до використання засобів ІКТ присвячені дослідження Л. І. Морської, Л. Ф. Панченко, Р. С. Гуріна, Г. А. Дегтярьової, О. П. Значенко, О. А. Подзигун тощо. Проте такий аспект, як принципи формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ у системі професійної підготовки, висвітлено, на нашу думку, недостатньо.

**Метою** статті є визначення основних принципів формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін із використанням засобів ІКТ у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** В широкому значенні термін "принцип" тлумачиться у довідковій літературі як: 1) основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку; 2) особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь; 3) переконання, норма, правило, яким керується хто-небудь у житті, поведінці [1 с. 693]. Принципи організації педагогічного процесу визначаються науковцями як система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу [2, с. 14]. У контексті нашого дослідження під *принципами формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ* будемо розуміти систему основних положень та правил організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, дотримання яких забезпечують максимальну ефективність формування професійних умінь студентів-гуманітаріїв в умовах використання ІКТ. Визначення даних принципів передбачає аналіз основних засад, на яких будується педагогічний процес у ВНЗ у цілому, та специфіки його організації з огляду на формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ зокрема.

Ми погоджуємося з М. М. Фіцулою, який зазначає, що навчальний процес у вищій школі повинен здійснюватись із дотриманням як загальнодидактичних принципів навчання (науковості, системності й послідовності навчання, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності у навчанні, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу, емоційності навчання), так і специфічних принципів, характерних саме для процесу навчання у вищій школі (єдності наукової й навчальної діяльності кафедр і викладачів, участі студентів у науково-дослідній роботі, єдності теоретичної й практичної підготовки студентів, урахування особистих можливостей кожного студента) [3, с. 88-92].

С. С. Вітвицька виділяє сім основних принципів організації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі, а саме: 1) гуманізація виховання; 2) науковий, світський характер навчання;

3) єдність національного і загальнолюдського; 4) демократизація виховання; 5) пріоритет розумової й моральної спрямованості змісту навчання і виховання; 6) поєднання активності, самодіяльності й творчої ініціативи студентів із вимогливим керівництвом викладача; 7) урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів [2, с. 14-15]. Вважаємо, що вищезазначені принципи найбільш повно відображають специфіку професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей, оскільки саме вчителі ГД мають більше можливостей і відповідальності щодо здійснення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти, що вимагає від них оволодіння відповідними професійними вміннями.

Варто відмітити, що в умовах кредитно-модульної системи, яка впроваджена в багатьох вищих навчальних закладах України, навчальний процес має будуватися за такими специфічними принципами модульного навчання, а саме: модульності, структурованості змісту навчання на окремі елементи, динамічності, оптимальності методів діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи, різносторонності методичного консультування, паритетності [4, с. 128-129].

Розглянемо більш детально основні принципи організації педагогічного процесу в педагогічних навчальних закладах, запропоновані науковцями в контексті формування професійних умінь майбутніх учителів. Так О. А. Остряньська обґрунтовує педагогічні умови формування комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів на основі принципів науковості, єдності теорії й практики, зв'язку з життям, педагогічного оптимізму, традиційності й новаторства [5]. О. І. Бульвінська будує систему формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів на таких основних принципах: розвитку професійних інтересів студентів і формування їх мотиваційної сфери, перегляду програмних документів з позиції наявності в них настанов на формування дидактичних умінь, використання активних методів і різноманітних форм навчання [6, с. 16]. Процес формування виховних умінь, на думку С. М. Бреус, повинен ґрунтуватися на концентричному принципі, поступовому ускладненні кожної групи вмінь, тобто на кожному етапі навчання формуються не окремі групи вмінь, а їх система, але різного змісту та рівня [7, с. 18].

Важливим для нашого дослідження є також специфічні принципи організації навчального процесу в умовах використання ІКТ, серед яких науковці виділяють такі: принцип доцільності (ІКТ потрібно використовувати лише тоді, коли обійтися без них практично неможливо); принцип варіативності (можливість швидкої заміни способу вивчення матеріалу); системний підхід до добору програмних засобів навчання; принцип мінімізації позапредметних відомостей (зведення до мінімуму організаційно-супроводжувальної інформації щодо процесу керування електронною програмою, увімкнення й налаштування комп'ютера тощо); принцип дотримання санітарно-гігієнічних норм [8, с. 118].

Оскільки добір принципів організації педагогічного процесу безпосередньо залежить від того, які саме вміння мають бути сформовані, ми спиратимемося на наші попередні дослідження щодо структури професійних умінь майбутніх учителів ГД. На нашу думку, вчитель ГД в інформаційному суспільстві повинен володіти трьома класами професійних умінь: 1) загальнопедагогічними вміннями, спрямованими на вирішення загальнопедагогічних завдань учителів незалежно від профілю; 2) гуманітарно орієнтованими вміннями, спрямованими на вирішення завдань, специфічних для всіх учителів гуманітарного профілю; 3) предметно-методичними вміннями, спрямованими на вирішення методичних завдань, характерних для вчителя конкретної гуманітарної дисципліни. Кожен клас умінь включає шість груп умінь, які класифіковано нами за компонентами педагогічної діяльності: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні. Крім того, до складу кожного класу та групи вмінь входять так звані інтегральні інформаційно-практичні вміння, під якими ми розуміємо вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності вчителя та які включають у себе два компоненти: суто інформаційний (пов'язаний з аналізом та відбором інформації, пред'явленої засобами ІКТ) та прикладний (пов'язаний з практичним використанням інформації, представленої засобами ІКТ, та створенням власних навчально-методичних матеріалів засобами ІКТ) [9, с. 151].

Таким чином, на основі аналізу науково-педагогічної літератури щодо загальних принципів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ з використанням засобів ІКТ та враховуючи структуру професійних умінь майбутнього вчителя ГД в умовах інформаційного суспільства, вважаємо необхідним виділити такі **принципи формування професійних умінь майбутніх**

**учителів гуманітарних дисциплін засобами ІКТ:** 1) *загальнодидактичні принципи:* науковості, системності та послідовності, доступності, свідомості та активності, самостійності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу, емоційності; 2) *специфічні принципи* (пов'язані з особливостями формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ у навчально-виховному процесі ВНЗ): гуманізації, творчості, єдності теоретичної й практичної підготовки студентів, зв'язку з майбутньою педагогічною діяльністю, гнучкості, доцільності, дотримання санітарно-гігієнічних норм при роботі з комп'ютерною технікою.

*Принцип науковості* полягає в обґрунтованості цілісної системи формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів ГД та її узгодженості з сучасними тенденціями розвитку освіти, суспільства, науки і техніки, включаючи останні розробки у галузі використання ІКТ. Також цей принцип вимагає, на нашу думку, формування у студентів наукового світогляду, інтересу до складності, аналізу та системності мислення шляхом їх залучення до пошуково-дослідницької діяльності, в тому числі з тематики, пов'язаної з використанням ІКТ.

*Принцип системності та послідовності* реалізується в організації навчально-виховного процесу, виходячи з необхідності формування професійних умінь майбутніх учителів ГД на трьох рівнях (загальнопедагогічному, гуманітарно орієнтованому та предметно-методичному) та розробці такої моделі формування професійних умінь, яка би визначала зміст навчального матеріалу на кожному рівні та забезпечила послідовний перехід від засвоєного матеріалу до нового відповідно до формування кожного класу умінь з використанням засобів ІКТ.

*Принцип доступності* означає дотримання у педагогічному процесі таких правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого, а також урахування рівня розвитку студентів, їх індивідуальних особливостей [3, с. 89]. Даний принцип вважаємо одним із ключових при формуванні будь-яких умінь засобами ІКТ, оскільки цей процес передбачає поступове оволодіння способами виконання дій, а педагогічні дії відрізняються своєю комплексністю, багатогранністю та різними проявами творчості. Дотримання вищезазначеного принципу забезпечить поступове ускладнення програмного забезпечення та різний ступінь прояву творчості у розробці дидактичних матеріалів студентами з використанням засобів ІКТ.

*Принцип свідомості та активності* пов'язаний з управлінням пізнавальною діяльністю студентів у процесі оволодіння професійними вміннями з використанням засобів ІКТ. Адже сформувати педагогічні вміння можливо лише за умови свідомого засвоєння студентами знань про способи виконання дій та їх активній участі у практичній діяльності.

*Принцип самостійності* ми розуміємо у тому, щоб навчити студентів виконувати педагогічні дії без допомоги інших, навчити навчатися, здійснювати самоконтроль, проявляти ініціативу, оригінальність мислення, мати власне бачення розв'язку педагогічних проблем. При цьому роль викладача в процесі формування професійних умінь зменшується від етапу до етапу. На останньому етапі формування професійних умінь засобами ІКТ викладач виконує більше функцію наставника, ніж інструктора, та підштовхує студента до самостійного пошуку способів виконання дій і прояву творчої індивідуальності, в тому числі використовуючи можливості ІКТ, як-от: застосування функції "Допомога" у роботі з комп'ютерними програмами, використання відеороликів, пошук необхідної інформації в Інтернеті тощо.

*Принцип наочності* ("золоте правило" дидактики) передбачає використання різних засобів ІКТ (мультимедійних презентацій, картинок, анімації, графічних зображень тощо) для ілюстрування теоретичних положень, пред'явлення інформації, розробки проектів, дидактичних матеріалів для учнів тощо. У процесі використання ІКТ студенти не тільки навчаються самі, а й усвідомлюють, наскільки великим є потенціал інформаційних технологій для реалізації принципу наочності в навчальному процесі ЗНЗ.

*Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок* полягає у ґрунтовному засвоєнні фактів, понять, ідей, правил та розуміння зв'язків між ними. Він вимагає повторення навчального матеріалу, запам'ятовування нового матеріалу у поєднанні з вивченим. У нашому випадку цей принцип реалізується в циклічності процесу формування професійних умінь засобами ІКТ, де кожний блок матеріалу пов'язаний із попереднім, але на більш складному та творчому рівні.

*Принцип індивідуального підходу* важливий тому, що кожен студент має свої здібності та свій темп оволодіння вміннями. Використання ІКТ якраз сприяє реалізації цього принципу, дозволяючи

кожному студенту оволодівати блоками навчального матеріалу згідно зі своїми індивідуальними можливостями та здійснювати поточний самоконтроль, у тому числі комп'ютеризований.

*Принцип емоційності* навчання побудований на створенні у студентів позитивних емоцій та зацікавленості в процесі оволодіння професійними вміннями з використанням засобів ІКТ. Відповідно до цього принципу, викладач повинен підтримувати у студентів стан успіху та створити таку атмосферу, щоб у студентів з'явилося бажання оволодіти новими вміннями та застосувати їх на практиці. Реалізації цього завдання сприяє застосування різних засобів ІКТ: розробка цікавих дидактичних матеріалів для учнів за допомогою комп'ютерних програм, участь у проектній діяльності з використанням мережі Інтернет, проходження дистанційних курсів, комп'ютеризоване спілкування з однолітками тощо.

*Принцип гуманізації* має свій прояв у повазі та визнанні студентів як особистостей, створенні умов для їх творчої самореалізації та самовиявлення. Цей принцип має особливе значення в контексті формування гуманітарно орієнтованого класу умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ.

*Принцип творчості* означає створення такого навчального середовища, в якому б інформаційні технології не гальмували творчі здібності студентів (така небезпека існує, оскільки комп'ютерні програми передбачають дію за певним шаблоном, тим самим обмежуючи прояв творчої індивідуальності), а розкривали творчий потенціал студентів, сприяли формуванню всього комплексу їх професійних умінь, навчали майбутніх учителів ГД діяти оригінально і нестандартно, в тому числі в незнайомій ситуації. Цьому сприяє ретельний добір програмного забезпечення та грамотна організація навчального-виховного процесу.

*Принцип єдності теоретичної й практичної підготовки студентів* ґрунтується на вихідному положенні про те, що вміння можливо сформувати тільки з опертям на міцні знання, які реалізуються у практичній діяльності (як зазначають науковці, вміння – це матеріалізовані знання). Тому навчально-виховний процес з використанням засобів ІКТ має будуватися на теоретичному фундаменті, що передбачає розробку, проведення та обговорення лекцій з відповідної тематики, та надалі складатися з блоків і "цеглинок" конкретних професійно-педагогічних умінь, які формуються в практичній діяльності, як-от виконання спеціально розроблених комп'ютерно-орієнтованих завдань на практичних та лабораторних заняттях у комп'ютерному класі.

*Принцип зв'язку з майбутньою педагогічною діяльністю* реалізується у тому, щоб змодельовати процес професійної підготовки максимально близьким до реального навчально-виховного процесу ЗОШ. Цей принцип вимагає розв'язання на заняттях різних педагогічних задач, використання рольових ігор, демонстрацію фрагментів уроків та виховних заходів з використанням засобів ІКТ, розробку матеріально-технічного забезпечення (у тому числі електронного портфоліо) з подальшим застосуванням набутих умінь та досвіду під час педагогічної практики та самостійної професійної діяльності.

*Принцип гнучкості* вимагає побудови такої системи формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ, щоб її можна було адаптувати під будь-які гуманітарні дисципліни, періодичні зміни в навчальних планах ВНЗ, різні матеріально-технічні умови ВНЗ тощо. Адже світ змінюється набагато швидше, ніж ми можемо передбачити, і підготовка вчителя повинна встигати за цими змінами. Тому при розробці моделі формування професійних умінь майбутніх учителів ГД засобами ІКТ ми повинні враховувати її мобільність та допустити різні варіанти реалізації змістового компонента моделі, не порушуючи її загальної структури.

*Принцип доцільності* проявляється у гармонійному поєднанні засобів ІКТ та інших нетехнічних засобів навчання в процесі формування професійних умінь майбутніх учителів ГД. Потрібно уникати використання засобів ІКТ як самоцілі, а застосовувати їх лише тоді, коли використання інших засобів є менш ефективним, порівняно з інформаційними технологіями.

*Принцип дотримання санітарно-гігієнічних норм* при застосуванні засобів ІКТ необхідний, з одного боку, для забезпечення комфортної та ефективної навчальної діяльності студентів у комп'ютерному класі, а з іншого боку, для їх усвідомлення особливостей роботи з комп'ютерною технікою під час проведення уроків у ЗНЗ, які їм потрібно буде враховувати у майбутній професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вважаємо, що урахування вищезазначених принципів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ сприятиме

ефективному формуванню професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами ІКТ. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у створенні та експериментальній перевірці цілісної моделі формування професійних умінь майбутніх учителів ГД з урахуванням виділених нами принципів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970. – 1980. – Т. 7: Поїхати-Приробляти [ред. О. Є. Марцинківська, Л. О. Родніна, В. М. Русанівський, Н. І. Швидка]. – К.: Наукова думка, 1976. – 723 с.
2. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Фіцула М. М. – К.: "Академвидав", 2006. – 352 с.
4. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / Нагаєв В. М. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Остряньська О. А. – Х., 2002. – 20 с.
6. Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Бульвінська О. І. – К., 1998. – 19 с.
7. Бреус С. М. Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Бреус С. М. – Х., 1995. – 22 с.
8. Іванов І. Ю. Власне дидактичні принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні словесності / Іванов І. Ю. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21 (232), Ч. II. – С. 115-122.
9. Зимовець О. А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов) / Зимовець О. А. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – № 43. – С. 150-156.

УДК 63:005:51-057.21

**Іванова Ю.І.,**  
кандидат фізико-математичних наук  
доцент кафедри вищої математики  
завідувач кафедри вищої математики ім. М.П. Кравчука  
(Національний університет біоресурсів і природокористування України)

### **ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРАРНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

*Стаття присвячена дослідженню необхідності формування системи математичної підготовки сучасних фахівців аграріїв, яка б відповідала вимогам неперервного розвитку сучасного виробництва. Розглядаються основні етапи формування вказаної системи, та наводяться їх основні характеристики. Підкреслено необхідність наповнення курсів математичних дисциплін фахово орієнтованими задачами та завданнями та розглянуто специфіку педагогічної діяльності в нових умовах.*

**Ключові слова:** математична підготовка, фахова математична підготовка, фахівці аграрії, система підготовки.

*The article investigates the need to develop a system of mathematical training of modern specialists farmers, which would meet the requirements of continuous development of modern production. The main stages of this system, and are their main characteristics. The necessity of filling courses mathematical disciplines professionally oriented tasks and objectives and the specificity of educational activities in new conditions.*

**Keywords:** mathematical training, professional mathematical preparation of specialists farmers training system.

*Статья посвящена исследованию необходимости формирования системы математической подготовки современных специалистов аграриев, соответствующей требованиям непрерывного развития современного производства. Рассматриваются основные этапы формирования указанной системы, и приводятся их основные характеристики. Подчеркнута необходимость наполнения курсов математических дисциплин профессионально ориентированными задачами и задачами и рассмотрена специфика педагогической деятельности в новых условиях.*

*Ключевые слова:* математическая подготовка, профессиональная математическая подготовка, специалисты аграрии, система подготовки.

**Постановка проблеми.** Освічена людина може приносити користь сучасному суспільству в разі, якщо максимально повно застосовує свої знання, навички та вміння при розв'язанні професійних завдань. Це обумовлює мету навчання математики у вищому навчальному закладі, а саме формування математичної культури, яка гарантує майбутньому фахівцю, в нашому дослідженні мова іде про фахівців з аграрного менеджменту, соціальну мобільність та забезпечує професійну самореалізацію та професійне зростання (Арнольд В.І., Гнеденко Б.В., Колмогоров А.М., Кудрявцев Л.Д., Реньі А.)

В енциклопедичному словнику з державного управління так визначено поняття менеджменту "(англ. management; to manage – управляти, керувати людьми) – професійне управління сучасною організацією в умовах ринкової конкурентної економіки, що передбачає постійне удосконалення діяльності організації на основі інноваційних підходів. Менеджмент у застосуванні до сфери публічного управління не тільки охоплює процес адміністрування, а також передбачає чітке уявлення кінцевого соціально визначеного результату, максимально ефективну організацію дій для досягнення цілей і реальну відповідальність за результат" [3, с. 383]. Таким чином мова іде про підготовку сучасного фахівця, який має бути готовий до постійних стрімких змін у світі своєї професії, до постійно зростаючої відповідальності, вміти адаптуватися до неперервних змін сьогодення, бачити глибинний зв'язок явищ та вміти сформулювати мету своєї діяльності.

**Аналіз досліджень.** Роботи С.І. Архангельського, В.П. Безпалько, А.О. Вербицького, С.У.Гончаренко, Ю.М. Колягіна, В.І. Лугового, З.І. Слепкань, Н.Ф. Тализіної розкривають теоретико-методологічні основи формування змісту вищої освіти: склад та принципи структурування матеріалу, дидактичні нормативи побудови навчальних програм, обґрунтовують вибір оптимальних технологій навчання студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що проблемі удосконалення методів викладання вищої математики присвячені роботи вчених математиків Б.В.Гнеденка, Л.В.Канторовича, Г.П. Бевза, З.І. Слепкань, Л.С. Понтрягіна, А.М. Колмогорова, а також дослідників-педагогів Ю.К. Бабанського, І.А. Зязюна, Л.І. Нічуговської, Н.В. Кузьміної, Я.Я.Болюбаша, Г.Я. Дудки, М.І. Жалдака та ін. Слід відмітити також іноземних дослідників (Г.Жукової, Ю. Колягіна, Г. Луканкіна, Г. Іларіонової, І. Лепеева, О. Смоляр, Р. Ешлі, В.Шмідт, Л. Клейн та ін.).

**Метою статті** є проаналізувати основні етапи формування системи фахової математичної підготовки майбутніх фахівців з аграрного менеджменту подати деякі пропозиції щодо удосконалення системи математичної підготовки студентів аграріїв.

**Виклад основного матеріалу.** Математичну підготовку ми розглядаємо як складову частину професійної підготовки менеджера-аграрія. У світлі гуманізації та гуманітаризації вищої освіти математична підготовка повинна будуватися за тими ж принципами, що і світ особистості. Більше того, математична підготовка сучасного фахівця повинна стати частиною цього світу. Тому в якості основного принципу математичної підготовки менеджера на перший план висувається принцип пріоритету розвиваючої функції в навчанні вищої математики. Іншими словами, навчання математики має бути орієнтоване не стільки на отримання конкретних математичних знань і умінь у вузькому сенсі цього слова, скільки на освіту за допомогою математики.

Відповідно до цього принципу головним завданням побудови системи математичної підготовки майбутнього фахівця з аграрного менеджменту стає загально інтелектуальний розвиток – формування у студентів в процесі навчання математики якостей мислення, необхідних для повноцінного функціонування людини в сучасному суспільстві, в тому числі, в професійній сфері. Суттєвою функцією математичної освіти залишається формування умов для індивідуальної діяльності людини, що ґрунтується на конкретних набутих математичних знаннях, для пізнання і усвідомлення сучасним фахівцем навколишнього світу засобами математики. Конкретні математичні навички розглядаються не тільки як мета навчання, скільки в якості основи для організації повноцінної, в інтелектуальному відношенні, професійної діяльності майбутнього аграрія. У зв'язку з пріоритетом розвиваючої функції навчання математики



необхідна переорієнтація методичної системи навчання від збільшення обсягу інформації до формування вмінь аналізувати, продукувати і використовувати інформацію.

Математична освіта фахівця з аграрного менеджменту входить в систему його загальної професійної освіти. Це означає, що мета математичної підготовки такого фахівця повинна слугувати меті його загальної професійної підготовки. Формування потреби і здатності до найбільш повної життєвої самореалізації особистості В.С. Гершунський визначає як основний сенс будь-якої педагогічної системи, вважаючи при цьому вищими пріоритетами освіти формування віри людини в істинний сенс свого життя; розвиток його здібностей, в тому числі і здібностей до самопізнання і до адекватної оцінки своїх можливостей і життєвих уподобань; формування знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінної самореалізації в трудовій та громадській діяльності; формування моральних якостей особистості, що визначають основу його вчинків і поведінки [2, с. 149]. Якщо спроектувати вказані пріоритети в освіті на математичну підготовку сучасних фахівців менеджерів, можна сказати, що головною метою математичної підготовки студентів, причому не єдиною, є виховання математичної культури, в тому числі і культури мислення. Вчені також вказують на необхідність формування моральних цінностей і орієнтирів у студентів в процесі навчання математики.

Враховуючи сучасні вимоги до математичної підготовки фахівця аграрія, розвиваючу складову основної мети навчання математики можна сформулювати таким чином: оволодіння комплексом математичних знань, умінь і навичок і засвоєння основ математичного апарату як засобу постановки і розв'язання завдань повсякденної професійної діяльності; розвиток мислення, необхідного освіченому менеджеру для повноцінного функціонування в сучасному ринковому середовищі (зокрема, евристичного і алгоритмічного мислення); розвиток у студентів абстрактного мислення, і, перш за все логічного мислення, його дедуктивної складової як специфічної характеристики математики; підвищення рівня володіння студентами рідною мовою з точки зору правильності і точності вираження думок; розвиток морально-етичних якостей особистості, оскільки низький моральний потенціал інтелектуально розвиненої і озброєної комп'ютером людини може стати причиною економічних і екологічних катастроф; реалізація можливостей математики в розвитку наукового світогляду студентів, в освоєнні ними наукової картини світу; розвиток математичної мови і математичного апарату як бази комп'ютерної грамотності та культури; осмислення ролі вищої математики в сучасній науці і виробництві.

Процес формування системи підготовки майбутніх фахівців з аграрного менеджменту проходить, за нашими спостереженнями, декілька етапів.

Перший етап характеризується проявом рівня математичної підготовки студентів у вигляді готовності до активного сприйняття і репродуктивного використання існуючих навчально-методичних розробок та рекомендацій, стандартних математичних методів і прийомів розв'язування задач професійного спрямування. Навчання на цьому етапі цільове, воно містить загальні конкретні цілі та створює мотиваційну ситуацію, яка забезпечує створення навчальної пізнавальної потреби. Викладач повинен створити відповідну енергетичну атмосферу, що допоможе мобілізувати увагу та волю студентів, створить позитивний емоційний настрій та потяг до пізнання, забезпечить засвоєння знань та навчить методам пізнавальної діяльності. Цей етап є інформаційно-мотиваційним, в ньому головна увага приділяється накопиченню математичних професійних знань.

Наступний етап можна охарактеризувати тим, що готовність до сприйняття і репродуктивного втілення математичних ідей і технологій доповнюється готовністю до вдосконалення, раціоналізації, модернізації вивченого математичного матеріалу в професійній діяльності відповідно до особливостей своєї індивідуальності. Даний етап є операційно-творчим, де відбувається розвиток творчої діяльності. На цьому етапі контроль з боку викладача повинен поступово перейти в самоконтроль з боку студентів за процесом розв'язання конкретних завдань математичного навчання. Цей етап характеризується готовністю до прояву творчої індивідуальності, використанням нестандартних, оптимальних підходів до розв'язання математичних задач професійного змісту, та продовженням математичної самоосвіти.

Третій етап характеризується повною готовністю до самоосвіти, так званої пізнавальної самостійності. Цей етап характеризується сумою знань, які Л.Д. Кудрявцев виклав в своїй роботі "Сучасна математика та її викладання". Випускник технічного університету, яким є в тому числі

аграрний, повинен вміти будувати математичні моделі; ставити (формулювати) математичні задачі; вибирати відповідний математичний метод та алгоритм для розв'язання поставленої задачі; застосовувати якісні методи дослідження. [4, с. 28]

Організаційна та навчальна підготовка студентів для вивчення фахово орієнтованого курсу починається зі з'ясування рівня їх математичної підготовки, мотивації та освітніх потреб. Для цього на першому занятті викладачі вищої математики проводять анкетування та тестування математичних знань і умінь. Результати тестування є основою для визначення рівня математичної підготовки, складання графіка навчальної роботи. Протягом всього курсу студенти навчаються, розвивають і удосконалюють свої математичні навички і вміння, застосовують математичний апарат при вирішенні прикладних задач.

В умовах зміни завдань сучасної освіти виникає необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності. Викладач сьогодні повинен добре орієнтуватися в розмаїтті педагогічних технологій, мати свою думку і вміти її відстоювати, бути готовим до прийняття відповідальних рішень.

Пристаючи до вибору методики викладання для студентів, безсумнівно, необхідно з'ясувати початковий рівень його знань з математики, тобто те, що він уже вміє і знає, чи те, що він вже забув або ще не знав, оскільки нові знання навчального матеріалу, в тому числі і математики, виникають на основі відомого студенту раніше, що і відповідає закону наступності навчальних знань [1, с. 231]. Однією з найбільш часто використовуваних форм контролю знань, в тому числі і початкових, з математики є тестування. Це обумовлено тим, що математичні відомості відрізняються точністю, строгістю; математичні формули, поняття і визначення мають високий ступінь формалізації, а також тим, що без знання і точного розуміння визначень понять неможливо їх подальше вивчення.

Основний зміст діяльності викладача університету полягає у виконанні навчальних, виховних, організаторських і наукових функцій. Навчальна функція - передача студентам знань, формування умінь і навичок; виховна - формування особистості майбутнього фахівця; організаторська - організація навчальної та позааудиторної, самостійної роботи студентів, підтримання порядку і дисципліни; наукова - залучення студентів до дослідницьких пошуків, науково-технічної творчості. Саме викладач повинен створити умови для розуміння майбутнім фахівцем значущості та важливості математики в сучасному суспільстві, необхідності математичної підготовки, для появи мотивації до вивчення математичних дисциплін і орієнтації на використання математики в майбутній професійній діяльності, зацікавлене ставлення до вивчення математичних дисциплін в професійному контексті, розуміння їх ролі в професійній і соціальній діяльності.

В системі викладання вищої математики в аграрному університеті необхідно виділяти як одну з провідних ідей освітнього процесу ідею розвитку образного мислення при формуванні абстрактних математичних понять. Саме у взаємодії формально-логічної та образної систем мислення студентів при оволодінні математичними поняттями високого теоретичного рівня реалізуються можливості формування здатності, компетенції до самоосвіти, тобто формуються вміння самостійно шукати, аналізувати, і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Ця компетенція забезпечує навички роботи студента з інформацією, яка міститься в навчальних предметах і освітніх областях, а так само в навколишньому світі, забезпечує поліпшення свідомого та якісного засвоєння матеріалу. У процесі вивчення математики може бути сформований певний образ мислення, необхідний будь-якій людині незалежно від роду його діяльності. Математиці традиційно відводиться важлива роль у формуванні абстрактного логічного мислення. Найважливішою характеристикою логічного мислення, як правило, є, з одного боку, адекватність отриманих результатів, а з іншого - продуктивність цих результатів.

**Висновки.** Таким чином, можна сказати, що для підвищення ефективності професійної орієнтованої математичної підготовки студентів аграріїв найбільш прийнятним є побудова такої системи навчання математики, коли враховуються багато факторів, що впливають на якість навчання, а саме: здатність до навчання як загальна здатність до засвоєння нових знань; мотивація вивчення математики; здатність зосередитися на предметі і зберігати в пам'яті отриману

інформацію; схильність до логічного мислення, здатності до абстрагування, аналогії, узагальнення, тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методика / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования: Учеб. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
3. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін. ; за ред. Ю. В. Ков-басюка, В. П. Трошинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.
4. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. - М.: Наука, 1985.-170 с.
5. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1983. – 560 с.

УДК 378:004.57

**Карлінська Я. В.,**

*кандидат педагогічних наук, викладач*

*(Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка)*

### **ВПЛИВ НОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ІНФОРМАТИЗАЦІЮ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Автор аналізує вплив нових освітніх технологій на інформатизацію вищої школи. Враховуючи те, що існує безпосередній зв'язок між рівнем освіти людини і її професійним та економічним добробутом, запровадження вищезазначених та інших інноваційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу є актуальним питанням. Вирішення цього питання потребує консолідації свідомості, спільних зусиль, мобільності навколо ідеї побудови інноваційного, гуманістичного, демократично орієнтованого освітнього простору, який забезпечить умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості та конкурентоспроможності майбутнього фахівця.*

**Ключові слова:** *освітні технології; інформатизація вищої школи; інноваційний, гуманістичний, демократично орієнтований освітній простор.*

*The author analyzes the impact of new educational technologies on the informatization of higher school. Given that there is a direct link between the level of education of the person and his professional and economic welfare, the introduction of these and other innovative technologies in educational process of higher educational institutions is very urgent. The resolution of this problem requires the consolidation of consciousness, a joint effort of mobility around the idea of building an innovative, humanistic, democratically oriented educational space, which will create favorable conditions for the comprehensive, harmonious development of personality and competitiveness of a future specialist.*

**Key words:** *educational technology; informatization of higher school; innovative, humanistic, democratically oriented educational space.*

*Автор анализирует влияние новых образовательных технологий на информатизацию высшей школы. Учитывая, что существует непосредственная связь между уровнем образования человека и его профессиональным и экономическим благосостоянием, внедрение вышеуказанных и других инновационных технологий в учебный процесс высшего учебного заведения является актуальным вопросом. Решение этого вопроса требует консолидации сознания, совместных усилий, мобильности вокруг идеи построения инновационного, гуманистического, демократически ориентированного образовательного пространства, которое обеспечит условия для всестороннего, гармоничного развития личности и конкурентоспособности будущего специалиста.*

**Ключевые слова:** *образовательные технологии; информатизация высшей школы; инновационный, гуманистический, демократически ориентированный образовательный простор.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство перебуває у стані кількісного і якісного зростання інформаційних ресурсів, що неминуче призводить до протиріччя між виробництвом та використанням цього специфічного продукту.

Характерною рисою інформатизації, що є об'єктивною закономірністю розвитку суспільства і системи освіти, є широкомасштабне застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій та Інтернету, зокрема.

Вищу освіту слід розглядати як один із найважливіших опорних елементів єдиної освітньої системи, яка повинна бути гнучкою, різноманітною, ефективною та чутливою до потреб економіки, заснованої на знаннях. Сьогодні якісна освіта є головним механізмом відтворення суспільного інтелекту, важливою умовою стійкого розвитку людства у ХХІ сторіччі [1].

У контексті означених перетворень та вимог сучасності задачами освіти є:

- формування фахівця, здатного до постійного оновлення свого освітнього рівня (в тому числі, відповідно до поточного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій) відповідно до принципу "освіта впродовж усього життя";

- створення відповідного рівня інформаційної культури, глобальної людської етики толерантності, солідарності, рівної людської гідності в умовах нового явища "освіта без кордонів", яка ґрунтується на технологіях дистанційного навчання;

- розробка педагогічної складової щодо підготовки фахівців за новою креативною моделлю, зміна системи відносин між суб'єктами освітньої діяльності;

- створення інформаційного забезпечення систем управління якістю освіти тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблеми є суто інноваційними, дослідження мають трансдисциплінарний характер, активно розвиваються в останнє десятиріччя багатьма вченими світу. Відмітимо роботи з проблем визначення стратегії формування перспектив розвитку освітніх систем В. Е. Бочкова, В. П. Демкіна, А. М. Довгорукова, А. А. Андрєєва, В. І. Солдаткіна, К. Єдварса, В. П. Безпалько, Є. В. Лудик, Д. В. Чернілевського, М. З. Згуровського.

Проведена в системі освіти України значна робота з інформатизації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах дала свої наслідки: розроблено і затверджено Концепцію інформатизації освіти; в усіх регіонах України створено мережу центрів інформатизації та центрів ІКТ; збільшується чисельність навчальних закладів, що оснащені сучасною комп'ютерною технікою, інтегрованою в телекомунікаційні мережі, включаючи глобальну мережу Internet; відбувається послідовна систематизація інформаційних ресурсів вищої школи, оптимізація доступу до них через мережу Internet; накопичено практичний досвід запровадження у вищих навчальних закладах інформаційних технологій навчального призначення різного рівня – від автоматизованих систем управління, інформаційно-аналітичних систем керування діяльністю вищих навчальних закладів [5].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Знання, вміння, які молодь набуває, навчаючись у вищому навчальному закладі, є беззаперечно важливими, але поряд з цим є актуальним поняття компетентності. На думку багатьох міжнародних експертів, компетентності є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Постає питання, які підходи, форми роботи можуть задовольнити сучасний попит студентів, сформувати необхідні компетентності, професійно-особистісні якості майбутніх спеціалістів.

Сьогодні проблема формування інформаційної компетентності студентів є актуальною, адже їх професійна діяльність вимагає творчого вирішення професійних завдань під час оцінювання впливу різноманітних факторів на зміни економічних і медичних показників.

Останні два десятиріччя відзначають широке застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у різних сферах життя і діяльності особистості. Тому коли йдеться про компетентність спеціаліста, до складу знань, умінь, навичок та здатностей їх застосовувати повинні входити і здатності, що стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями і сучасним програмним забезпеченням.

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення поняття "інформаційна компетентність", ми визначаємо інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке відображає її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як у традиційній, друкованій, так і в електронній формах; здатність щодо роботи з комп'ютерною технікою і телекомунікаційними технологіями та здатність щодо застосування їх у професійній діяльності й повсякденному житті. Таким чином, інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонент: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає вміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач).

Формування інформаційної компетентності студентів здійснюється під час:

- навчальної роботи, яка покликана розвивати в них інтерес до сучасних інформаційних технологій, установку на творчу працю, озброїти їх професійними вміннями і навичками;
- педагогічно регульованої самостійної роботи, мета якої – закріпити в майбутніх спеціалістів сформований інтерес до комп'ютерних технологій, розвивати звичку до систематичного вдосконалення свого професіоналізму;

- науково-дослідницької роботи, яка полягає в озброєнні студентів методами наукового дослідження, формуванні потреби у творчому підході до розв'язання професійних завдань [2, с.19].

Окрім того, як відмічає Ю.В. Триус [7, с. 138], темпи розвитку інформаційних технологій призводять до їх суттєвих змін із частотою приблизно один раз у 5 років (на останньому 15-ти річному інтервалі), хоча зараз поширюється тенденція до скорочення такого терміну до 2–3 років. Тому в навчанні студентів необхідно застосовувати різні комп'ютерні програми та методи їх використання з метою формування у молоді таких якостей, які дозволять їй успішно адаптуватися в інформаційному суспільстві.

Процес інформатизації навчального процесу у вищих навчальних закладах потребує відповідного матеріально-технічного забезпечення, а саме: кабінети комп'ютерної техніки, мультимедійні проектори, ліцензоване програмне забезпечення для управління навчальною діяльністю та програмне забезпечення навчального призначення.

Ще однією складовою інформаційної компетентності майбутніх фахівців є розробка науково-обґрунтованих методичних систем навчання, які б ґрунтувалися на широкому впровадженні в освітній процес новітніх педагогічних та інформаційних технологій.

Створення таких комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання передбачає вирішення низки завдань: обґрунтування теоретичних принципів створення інформаційних навчальних середовищ і ППЗ; розробка теоретичних і методологічних засад використання ІКТ у навчальному процесі; створення педагогічних програмних (довідкових, інструментальних, контролюючих, навчаючих та ін.) та мультимедійних засобів, зокрема електронних підручників, для підтримки навчальних дисциплін, зокрема тих розділів, зміст яких є особливо проблемним для сприйняття студентами; створення навчально-методичного забезпечення дисциплін на основі Internet-технологій для розміщення їх на web-сайті навчального закладу чи його інформаційному порталі та надання студентам доступу до них (вільного або персоніфікованого); розробка методики організації та проведення самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в умовах єдиного інформаційного середовища, удосконалення навичок самоконтролю студентів на новій комунікативній основі [4].

Проблеми застосування традиційних ППЗ (наставницьких, тренувальних, імітаційно-моделюючих, інструментальних, опитувальних, контролюючих програм та розвиваючих ігор) обговорюються у ряді публікацій [1], [4], [7], але це не змінює реальної ситуації у використанні мультимедійних засобів ІКТ.

Значні перспективи розвитку освітньої галузі відкриває використання мережі Internet, що уможливує доступ до найновіших інформаційних ресурсів, ознайомлення з наслідками сучасних наукових досліджень, встановлення різнопланових комунікативних зв'язків між усіма учасниками навчального процесу.

Вважаємо за доцільне наголосити на тому факті, що використання прогресивних інформаційних технологій є особливо актуальним у плані запровадження заходів, визначених у Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації [6]. Однією з складових передового досвіду розвинених країн світу, поширення якого передбачено Програмою, є використання в процесі навчання нових педагогічних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, з метою інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування умінь працювати в проблемно-орієнтованих інформаційно-комунікаційних середовищах.

Широке використання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі робить можливим [7, с.239]:

- забезпечення інтенсифікації процесу навчання;
- підвищення навчально-пізнавальної активності студентів;
- забезпечення якості навчання студентів на рівні вимог інформаційного суспільства;
- створення умов для інтелектуального розвитку студентів, розкриття їхнього творчого потенціалу;

- підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців та їх конкурентоспроможності на міжнародному ринку інтелектуальної праці;
- підвищення рівня інформаційної культури та інформаційно-комп'ютерної підготовки студентів;
- сприяння формуванню у студентів ключових компетентностей (зокрема компетентностей з ІКТ), а також галузевих і предметних компетентностей.

Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами у всіх сферах життя, що особливо впливає на розвиток інформаційного, зокрема й освітянського, простору. Освітня сфера, яка є основоположницею формування світогляду, духовного становлення особистості, зазнає значних трансформаційних процесів. Простір, де поєднуються нові цінності й технології, нові стилі життя, вимагає інших освітніх підходів, які б зберегли кращі надбання та підготували б майбутнього фахівця до роботи, творчості, до реалізації в суспільстві.

Основною формою навчання у вищому навчальному закладі залишається лекція, незважаючи на її гостру критику як пасивної форми навчання. Лекції є однією з найдавніших та найпоширеніших форм викладання у вищій школі, курси лекцій синтезують великий обсяг знань, який викладач подає в опрацьованому вигляді. Але традиційні лекції не задовольняють попит студентів. На їх місце прийшли мультимедійні лекції, які забезпечують наочний супровід, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі.

Практика використання мультимедіа-представлень показала, що вони є досить могутнім фактором підвищення внутрішньої мотивації й найбільше ефективні під час використання для навчання осіб з початково низьким рівнем знань і недостатнім розвитком навичок і здібностей.

Використання мультимедіа дозволяє також активізувати когнітивні процеси, від чого значно залежить і якість навчання [7], і виконання семантичної структуризації навчального матеріалу з виділенням у ньому опорних елементів та приверненням до них уваги студентів. Для активізації процесів навчання мультимедіа-система повинна містити завдання, що спонукають студентів активно обробляти й інтегрувати нову інформацію. Ці завдання повинні фокусувати увагу студентів на значеннєвій стороні матеріалу, залучати для свого виконання отримані раніше знання і використовувати форму представлення інформації, що викликає необхідність додаткової її обробки.

Цікавим напрямком у застосуванні сучасних комп'ютерних технологій є інтерактивне спілкування. Фахівці виділяють комп'ютерні інтерактивні дискусії двох основних категорій: синхронні („чати”) й асинхронні (електронна пошта, списки адресатів, Інтернет-форуми). Під час синхронних дискусій студенти ефективно спілкуються через Інтернет, а в асинхронних дискусіях спілкування більше нагадує листування. Загалом синхронні інтерактивні дискусії ідеально підходять для дистанційного навчання, асинхронні – для стаціонарного навчання, урізноманітнюючи безпосереднє щоденне спілкування студентів. Найпростішим засобом спілкування є використання електронної пошти – відправлення студентам повідомлень. Для великих лекційних курсів або тем цей засіб заощаджує чимало часу. Електронні адреси студентів, об'єднані, приміром, під назвою „група ПО - 2016”, відомі як адресні книги, вони можуть бути надзвичайно корисними для великих груп. Розіславши лекційний матеріал напередодні, на лекції-тренінгу можна активно працювати над його засвоєнням, а не репродуктивно конспектувати лекцію.

Складнішою і більш трудомною є організація Інтернет-форумів, які реєструють індивідуальну участь студентів у дискусіях. Кожен учасник може ознайомитися з повним текстом дискусії й приєднатися до обговорення. Інтерактивні комп'ютерні бесіди („чати”) найбільше потребують ретельного планування, спеціальних комп'ютерних програм і дотримання етичних норм і процедур спілкування. Інтернет-форуми, робота тематичних груп, як творче завдання, можуть організувати студенти, а викладач бути учасником цього процесу. Аналіз дискусій в Інтернет-форумах, тематичних групах може дати відомості щодо засвоєння теоретичного матеріалу студентами, показати їх уміння толерантно спілкуватися, вести дискусію, аргументувати свою позицію тощо.

Гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу зумовили виникнення і вдосконалення нових освітніх технологій. Серед таких технологій особливе місце

займають тренінгова форма навчання, яка забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок, компетентності та є альтернативою лекцій.

Виходячи з досліджень різних авторів та наших власних, можна зазначити, що особливість і переваги педагогічного тренінгу (перед іншими формами роботи вищого навчального закладу) полягають в поєднанні гуманістичних, демократичних принципів з інтерактивними методами роботи, що дозволяє навчатись у комфортних умовах та залучати більшість учасників до навчально-виховного процесу; створювати ситуації успіху; добровільно брати участь та визначати власний темп розвитку, що забезпечує індивідуальний підхід; швидко застосовувати набуті теоретичні знання на практиці; вивчати складні, емоційно значущі питання в безпечних умовах тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками; максимально швидко занурюватися в практичну діяльність, що дозволить бути успішним, а відтак конкурентноспроможним у професійній діяльності.

Але тренінгова форма роботи, яка визнана ефективною, залишається епізодичною в навчальному процесі вищого навчального закладу. Така ситуація виникає унаслідок наслідком декількох причин. Для організації й проведення тренінгу необхідно: 1) по-перше, відповідно обладнати аудиторії, спеціальні тренінгові центри, для створення яких потрібне значне фінансування; 2) по-друге, компетентні педагоги-тренери (фасилітатори), підготовка яких цілеспрямовано на сьогодні не здійснюється; 3) по-третє, відсутність мотивації викладача щодо проведення занять у тренінговій формі роботи, оскільки для підготовки тренінгу потрібен значний час, відповідні матеріальні ресурси тощо.

**Висновки із даного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.** Як показує світовий досвід, досягнення якісно нового рівня у підготовці фахівців з вищою освітою неможливе без забезпечення розвитку вищої школи на основі нових прогресивних концепцій, безперечною умовою реалізації яких є інформатизація вищої освіти. Успіх цього складного, тривалого, багатоаспектного процесу залежить від комплексного вирішення ключових проблем: створення необхідної матеріально-технічної бази, відповідного науково-методичного, комунікаційного, програмного, організаційного, кадрового забезпечення, формування такого рівня професійної та інформаційної культури всіх учасників освітнього процесу, який би відповідав новітнім вимогам інформаційного суспільства.

Щоб встигати за розвитком сучасного мінливого світу, студенти мають мати високий рівень освіти, а без упровадження сучасних інноваційних технологій це не можливо. Враховуючи те, що існує безпосередній зв'язок між рівнем освіти людини і її професійним та економічним добробутом, упровадження вищезазначених та інших інноваційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу є актуальним питанням. Вирішення цього питання потребує консолідації свідомості, спільних зусиль, мобільності навколо ідеї побудови інноваційного, гуманістичного, демократично орієнтованого освітнього простору, який забезпечить умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості та конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Астанин С. В. Интеллектуальные системы принятия решения в медицине / Астанин С.В., Захаревич В.Г. // Всесоюзный научно-практический семинар "Интеллектуальное программное обеспечение ЭВМ". – Ростов на Дону, 1990. – С. 15-17.
2. Буряк В. К. Навчальна науково-дослідницька робота студентів / Буряк В. К., Кондрашова Л.В. // Радянська школа. – 1990. – №11. – С. 87–91.
3. Горощко Ю. В. Вплив нової інформаційної технології на практичну значимість результатів навчання математики в старших класах середньої школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Горощко Ю. В. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1993. – 103 с.
4. Жалдак М. І. Проблема інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / Жалдак М. І. // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук. праць. – К.: КДПІ імені М.П. Драгоманова, 1991. – С. 3–16.
5. Закон України "Про Національну програму інформатизації": за станом на 10 липня 2002 р. – Офіційне видання. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 20 с.
6. Михалевич В. С. Информатизация – важнейший ресурс перестройки человеческого общества / Михалевич В. С. //Управляющие системы и машины. – 1989. – № 2. – С. 3-6.
7. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін: монографія / Триус Ю. В. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

УДК 378.22:5:[004]

Ковальчук М. О.,  
аспірант кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається методична система формування готовності вчителя початкових класів до застосування мультимедійних технологій у початковій школі. Визначено специфіку діяльності майбутніх фахівців початкової освіти, цілі їх професійної підготовки. Окреслено мету, зміст і технологію процесу професійної підготовки вчителя початкових класів до мультимедійної діяльності. Охарактеризовано принципи мультимедійної освіти фахівців початкової школи.

**Ключові слова:** мультимедійні технології, професійна підготовка, готовність до мультимедійної діяльності.

*This article is about the methodological system formation of Primary School teachers' readiness for the use of multimedia technology in Primary School. It was determined the activity peculiarities of future primary educational specialists and the purpose of their training. The purpose, content and the training technology of Primary School teachers to multimedia activities, is described. It was characterized the principles of multimedia Primary School specialists education.*

**Keywords:** multimedia technology, training, readiness for multimedia activities.

В статтє раскрывается методическая система формирования готовности учителя начальных классов к применению мультимедийных технологий в начальной школе. Определена специфика деятельности будущих специалистов начального образования, цели их профессиональной подготовки. Названы цели, содержание и технология процесса профессиональной подготовки учителя начальных классов к мультимедийной деятельности. Охарактеризованы принципы мультимедийного образования специалистов начальной школы.

**Ключевые слова:** мультимедийные технологии, профессиональная подготовка, готовность к мультимедийной деятельности.

**Постановка проблеми.** Розглянемо основні напрями дослідження та тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі (1996–2015 рр.). Відзначимо, що в межах з'ясування цього питання нами було проаналізовано нормативно-правові документи, а також провідні дисертації та монографії за цей період.

Проблема підготовки фахівців початкової освіти є досить розробленою у сучасній вітчизняній педагогічній теорії. Ватро підкреслити, що вона має міцне нормативно-правове підґрунтя, яке представлено такими спеціальними документами: Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ ст.”, 1992 р.) [3], закони України „Про освіту” (1996 р.) [4], Концепція розвитку педагогічної освіти (1998 р.) [6], „Про загальну середню освіту” (1999 р.) [9], „Про вищу освіту” (2002 р.) [8], Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті (2002 р.) [10], Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір (2004 р.) [5], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [7] та ін.

Сучасний етап розвитку української вищої освіти значною мірою детермінований програмою її входження до загальноєвропейського освітнього простору, яка формується на засадах вимог Болонської декларації. Україна здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, працює над практичним утіленням положень Болонського процесу. Отже, модернізація процесу підготовки вчителів початкових класів пов'язана з переглядом його пріоритетів, що потребує створення нової теоретико-методологічної бази.

**Мета статті.** У контексті нашої роботи цікавими є дослідження проблем формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до різних аспектів професійної діяльності, а саме: особистісно зорієнтованого навчання (Ю. Шаповал); гуманістичного виховання учнів (Д. Пашенко); проведення педагогічних досліджень (Л. Коржова); складання та розв'язання навчально-пізнавальних завдань (Т. Бельчева); застосування інтерактивних технологій навчання (Л. Бекірова); використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності (Р. Моцик); професійного саморозвитку (А. Бистрюкова).



**Виклад матеріалу.** Підкреслимо, що визначальною тенденцією сучасної української освіти є її інформатизація. Зокрема, проблеми інформатизації професійної освіти майбутніх учителів початкових класів досліджували В. Імбер, А. Коломієць, Л. Петухова, І. Смирнова, О. Шиман.

Таким чином, підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інформатизації освіти розглядається у щонайменше двох аспектах. Перший – це підготовка фахівців до активного життя в інформаційному суспільстві. А підготовка майбутніх фахівців до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній діяльності складає другий аспект. Він, по-перше, передбачає формування у студентів умінь використовувати засоби ІКТ в управлінні навчально-виховним процесом у початковій школі. Другою його ознакою є оволодіння навичками використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки до навчальних занять та оформленні шкільної документації.

Аналіз попередніх досліджень, який здійснювався науковцями в галузі підвищення ефективності навчального процесу на основі використання інформаційних технологій, свідчить, що ця проблема завжди залишатиметься актуальною та постійно буде вдосконалюватися у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій. Проблему інформатизації освіти розробляли: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Є. Полат, С. Сисоєва, І. Роберт та ін.

Нині в Україні здійснюється широкомасштабне впровадження інформаційних технологій (ІТ) в управлінську діяльність і навчально-виховний процес освітніх закладів. Упровадження ІТ, у першу чергу, передбачає їх використання у вивченні дисциплін.

Використання ІТ в освіті потребує фундаментальної комп'ютерної підготовки, що містить значний мотиваційний компонент. Комп'ютер надає викладачу можливість здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання. Сам же комп'ютер виступає у ролі доброзичливої машини-інструктора. Крім того, цей пристрій гарантує конфіденційність, користувач має можливість виявляти свої помилки, здійснювати відповідне їх коригування та бачити свої результати. При цьому самооцінка студента не знижується, через створення на занятті психологічно комфортної атмосфери [2, с. 34].

У системі освіти широкого поширення набули універсальні офісні прикладні програми і засоби інформаційно-комунікаційних технологій: текстові процесори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети та ін.

Розвиток та удосконалення комп'ютерних засобів дозволили широко використовувати в навчальному процесі технологію мультимедіа. Нині у багатьох навчальних закладах України здійснюється робота з розробки та використання електронних навчально-методичних комплексів.

Беручи до уваги зазначене, ми можемо зробити висновок, що впровадження мультимедійних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є можливим і доцільним та потребує окремого обґрунтування й розробки.

Дослідно-експериментальна робота із формування готовності у майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій здійснювалася нами в навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

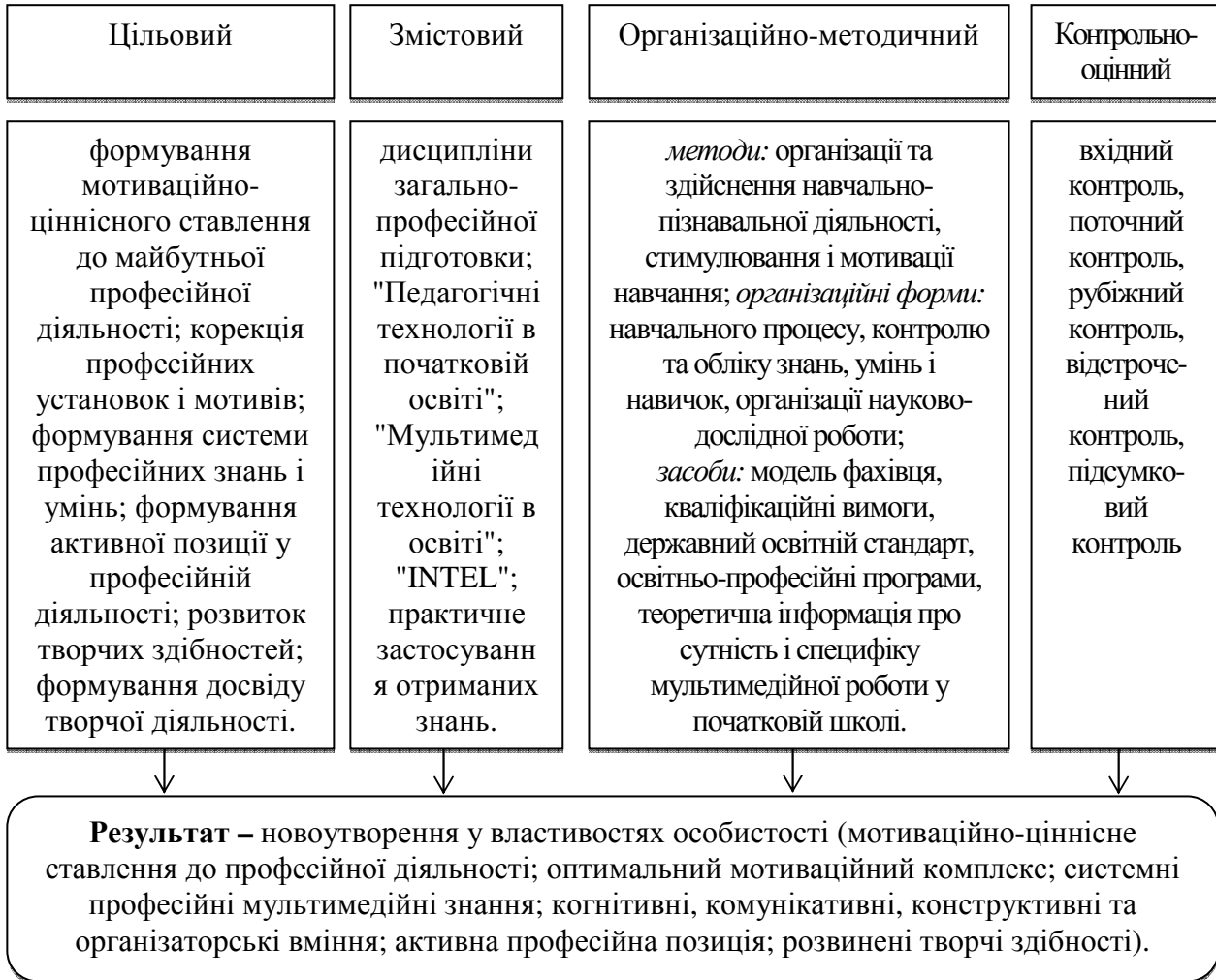
На початковому етапі експерименту були сформульовані такі завдання: на основі констатувального експерименту і виділених педагогічних умов розробити та реалізувати методичну систему формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування мультимедійних технологій у практичній діяльності; визначити цільовий, змістовий, організаційно-методичний та контрольний-оцінний компоненти підготовки спеціалістів початкової школи; визначити, оцінити та провести аналіз педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, провести за необхідності на основі отриманих даних корекцію експериментальних педагогічних умов.

Здійснений нами аналіз процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування мультимедійних технологій засвідчив, що він має включати такі компоненти: цільовий – мета підготовки; змістовий – зміст підготовки; організаційно-методичний – форми, методи та засоби навчання; контрольний-оцінний – проведення контрольної-оцінювальної роботи.

Пропонована нами методична система формування готовності до мультимедійної діяльності включає всі вище перераховані компоненти. При цьому її динамічність дозволяє розглядати

кінцевий стан системи як планований результат підготовки фахівця, що є необхідним для ефективного здійснення мультимедійної професійної діяльності: знання, вміння, навички та новоутворення у властивостях особистості. Тут слід зазначити, що цілі підготовки майбутнього фахівця та уявлення про кінцевий результат підготовки ми розглядаємо як детермінуючий фактор.

Зміст, структуру, ієрархію системи формування мультимедійної готовності, її внутрішні та зовнішні зв'язки зображено на рисунку 1.



*Рис. 1. Система формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до використання мультимедійних технологій*

Ефективність будь-якого педагогічного процесу обумовлюється чіткістю визначення його цілей. Історично сформована система вітчизняної освіти в основному орієнтована на соціальне замовлення, що визначається як певна система вимог до змісту і якості підготовки майбутніх фахівців початкової школи, до їхньої особистості як членів суспільства і включає в себе три компоненти: пізнавально-інтелектуальний, дієво-практичний і оцінний.

Зауважимо, що після прийняття Закону України "Про вищу освіту" почали розроблятися та впроваджуватися у практику Галузеві стандарти підготовки майбутніх фахівців із початкової освіти (керівник робочої групи – директор Інституту педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова В. Бондар) [1]. Послуговуючись думкою О. Савченко, звернемо увагу на те, що Державний стандарт є нормативним документом, у якому закладено нове розуміння цілей і змісту професійної підготовки майбутніх учителів, що має забезпечити їхню готовність до організації навчального процесу з основних предметів базового навчального плану початкової школи [11, с. 2].

Мета підготовки фахівця із початкової освіти відображена в стандартах вищої професійної освіти, освітньо-професійних програмах та програмах навчальних дисциплін. Однак слід зазначити, що ці цілі при підготовці фахівця є лише визначальним моментом, і в кожному конкретному випадку вони адаптуються і трансформуються.

У сучасних поглядах на професійно-педагогічну освіту ставиться під сумнів розгляд цілепокладання через призму тільки соціального замовлення, оскільки емпіричний шлях постановки навчальних цілей іде від практики педагогічної роботи і здійснюється на основі переліку необхідних видів педагогічної діяльності та аналізу професійних завдань.

Ураховуючи специфіку діяльності вчителів початкової школи, ми визначали цілі професійної підготовки. Основним елементом цілепокладання у розробленій нами системі є формування у студентів мотиваційної, теоретичної, практичної та креативної готовності до майбутньої мультимедійної діяльності, тому компонент "мета підготовки" в експерименті реалізовувався через систему таких завдань:

1. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої мультимедійної діяльності: формування системи індивідуальних професійних цінностей, формування переконаності в значущості професійної діяльності, аналіз і корекція факторів привабливості обраної професійної діяльності, формування умінь реалізовувати індивідуальні професійні цінності в практичній діяльності та ін.

2. Корекція професійних установок і комплексу мотивів: розвиток мотивації досягнення успіху, розвиток потреби у професійній самореалізації, особистому і професійному самовдосконаленні та ін.

3. Формування професійних знань, що відображають специфіку мультимедійної роботи у початковій школі: знання про комп'ютер як засіб навчання, мультимедійні технології (медіапрограми, мультипроектори, інтерактивні дошки та ін.).

4. Розвиток професійного мислення: стимулювання розвитку інтелекту, усунення стереотипів мислення, розвиток здатності продуктивно і неупереджено аналізувати факти і явища та ін.

5. Формування професійних умінь ефективної професійної діяльності: когнітивних, комунікативних, конструктивних та організаторських.

6. Формування активної позиції у професійній діяльності, розвиток творчих здібностей та формування досвіду творчої діяльності.

Визначення змісту навчального матеріалу здійснене нами з урахуванням існуючих нормативних вимог до фахівця і до змісту освіти. Специфіка мультимедійної підготовки майбутніх учителів початкових класів була розкрита в основному за рахунок варіативного компонента (спецкурсів). Оскільки сьогодні основні вимоги до професійної підготовки фахівців із початкової освіти сформульовані у вигляді кваліфікаційних характеристик і вироблені рекомендації до змісту освіти у вигляді навчального плану, побудованого за блоковим принципом.

Мультимедійна освіта, як і будь-яка інша, повинна в першу чергу базуватися на універсальних дидактичних принципах, таких як: наукова обґрунтованість, практична спрямованість, систематичність, послідовність і доступність навчальної інформації, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, безперервність і наступність, індивідуальний підхід і т. д. Ці принципи відображають розвиток педагогічної системи, де інформаційна основа впливає на ефективність управління системи в цілому. Так дидактичному принципу цілеспрямованості, доцільності відповідає вимога ревалентності інформації; принцип систематичності узгоджується з принципом повноти і структурованості інформації; принцип науковості – з вимогою точності, об'єктивності та адекватності інформації.

Оскільки специфіка професійної діяльності з використання мультимедійних технологій розкривається нами в основному за рахунок варіативного компонента, який забезпечує підвищений рівень підготовки, то при відборі змісту ми керувалися ще й такими принципами, як:

- прогностичність – відображення перспективних вимог до створення мультимедійного продукту як професійної діяльності в майбутньому;
- цілісність – взаємозв'язок змісту базових і елективних, додаткових курсів, які забезпечують узгодженість цілей підготовки;
- системність – як спадкоємність між різними програмами навчання в рамках інформатизації освіти;

• контрольованість – як можливість перевірки відповідності реально отриманих результатів поставленим цілям професійної освіти.

Ураховуючи особливості формування готовності майбутніх фахівців початкової освіти, у визначенні методичного аспекту експериментального навчання ми орієнтувалися на так звані активні форми навчання, що були узгоджені з виділеними психологічними та педагогічними умовами формування готовності до мультимедійної діяльності.

Так поєднання вільного вибору змісту та форм навчальної діяльності сприяло підвищенню самостійності студентів, їх психологічної та творчої активності в оволодінні професійними знаннями й уміннями.

Засобами підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання мультимедійних технологій визначено:

- модель спеціаліста (розроблена нами професіограма фахівця початкової освіти, підготовленого до використання мультимедіа у професійній діяльності);
- кваліфікаційні вимоги до майбутнього вчителя початкових класів;
- державний освітній стандарт вищої педагогічної освіти;
- освітньо-професійні програми підготовки фахівця з початкової освіти;
- теоретична інформація про сутність і специфіку мультимедійної діяльності з різними віковими категоріями дітей;
- виробничі умови та їх характеристики (умови праці, фізичні та психологічні навантаження, мотивація трудової діяльності та підвищення кваліфікації);
- засоби навчання (наочні, технічні та ін.).

**Висновки.** Визначивши мету, зміст і технологію процесу професійної підготовки, ми розробили і реалізували систему формування готовності вчителя початкових класів до мультимедійної діяльності. Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні мультимедійної компетентності, що сприятиме всебічному розвитку, самовдосконаленню вчителя початкових класів; розумінню інформаційно-комунікаційних процесів; здатності застосовувати набуті знання й уміння у професійній діяльності; вдосконалювати професійну майстерність.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 „Початкове навчання” / за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2012. – 348 с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
4. Закон України „Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
5. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір [Електронний ресурс] : наказ МОН № 988 від 31.12.04 року. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/). – Заголовок з екрана. – Дата звернення: 12.03.15.
6. Концепція розвитку педагогічної освіти. – К. : [Б. в.], 1998. – 20 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : схвалено Указом Президента України від 25 черв. 2013 року № 344/2013. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.05.15.
8. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III // Відом. Верхов. Ради України. – 2002. – № 20. – С. 134.
9. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05. 1999 № 651-XIV // Відом. Верхов. Ради України. – 1999. – № 28. – С. 230.
10. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 № 347/2002. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 12.03.15.
11. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.

**Колеснікова І.В.,**  
аспірант кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет ім. І.Франка)

### **АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ МЕДІА-КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті окреслено актуальність розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти з використанням андрагогічного підходу. Визначено основні принципи андрагогічного підходу у навчанні дорослих. Обґрунтована необхідність врахування особливостей освіти дорослих при розвитку медіа-культури педагогів.*

**Ключові слова:** *медіа-культура, принципи навчання дорослих, інформаційний простір, інформаційно-комунікаційні технології, медіа-освітні технології.*

*The article analyzes the relevance of teacher media culture in in-service teacher training institutions using andragogical approach. It is presented the basic principles of andragogical approach in teaching to adult. It is founded the necessity of taking into account the characteristics of adult education in the development of teacher media culture.*

**Keywords:** *media culture, principles of adult education, information space, information and communication technology, media and educational technology.*

*В статье проанализированы актуальность развития медиа-культуры учителей в учреждениях последипломного педагогического образования с использованием андрагогического подхода. Определены основные принципы андрагогического подхода в обучении взрослых. Обоснована необходимость учета особенностей образования взрослых при развитии медиа-культуры педагогов.*

**Ключевые слова:** *принципы обучения взрослых, медиа-культура, информационное пространство, информационно-коммуникационные технологии, медиа-образовательные технологии.*

**Постановка проблеми.** Виникнення та розвиток інформаційного суспільства нерозривно пов'язані з усвідомленням фундаментальної ролі інформації в суспільному розвитку, розглядом в широкому соціокультурному контексті таких феноменів, як інформаційні ресурси, нові інформаційні технології, інформатизація.

За останні кілька десятиліть до традиційних засобів інформації (преса, радіо, телебачення, різноманітні посібники на друкованій основі) додалися сучасні, серед яких виділяють електронні підручники й посібники, мультимедійні системи, електронні бібліотечні каталоги, банк і бази даних, електронна пошта, мережа Інтернет та ін.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій створюють навколо кожної людини особливе інформаційне поле, під впливом якого формуються соціальні, моральні, художні, інтелектуальні цінності й інтереси. Сучасна людина настільки звикла до величезної кількості інформації, що не уявляє собі життя без медіа (до них традиційно відносять пресу, телебачення, радіо, кінематограф, відео, комп'ютерні мережі). Варто зазначити, що нові інформаційні технології не витісняють старі, а, швидше, доповнюють і розширюють їх можливості, тому одним з пріоритетних стає питання адаптації людини в новому інформаційному суспільстві.

Для подальшого розвитку інформаційного суспільства, його функціонування необхідні цілеспрямовані дії з формування особливого типу культури – медіа-культури.

Значення медіа-культури у сучасному суспільстві постійно зростає. Модернізація українського суспільства в цілому, і системи освіти зокрема, з новою силою актуалізували питання розвитку медіа-культури вчителів.

За останні роки пильну увагу дослідників стали привертати освітні аспекти формування інформаційного суспільства. Вони пов'язані, в першу чергу, з аналізом проблем інформаційного суспільства як суспільства, що постійно навчається, оскільки для всіх членів такого суспільства зростає потреба в постійному оновленні знань, освоєнні нових видів діяльності, підвищенні кваліфікації.

Питання підвищення кваліфікації педагогів розглядали В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, А.І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткін, М. В. Кухарева, В. І. Маслов, В. Г. Онушкін, О.П.Тонконога, П. В. Худоминський, Т. І. Шамова.

Аналіз наукових джерел показав, що вивчення проблеми розвитку медіа-культури знайшли відображення в історії зарубіжної (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Беньямін, Ж. Дельоз,

М. Маклюен, Г. Маркузе, Х. Ортега-і-Гассет, Ч. Пірс, Д. Соссюр, Е. Тоффлер, М. Кастельс, Ю. Кристева, К. Леві - Стросс, Д. Рашкоффта ін.) та вітчизняної (Л. Найдьонова, Г. Онкович, Л. Масол, Л. Бойченко, Н. Габор, Ю. Казаков, І. Міщишин, Б. Потятиник, Н. Троханяк та ін.) наукової думки.

Модернізація системи педагогічної освіти сприяє якісному оновленню педагогічної спільноти, формуванню механізмів оновлення змісту освіти, створенню високотехнологічного медіа-освітнього середовища.

З однієї сторони, система підвищення кваліфікації дає можливість педагогічним працівникам займатися конкретним видом діяльності, удосконалюючи свої професійні компетентності. З іншого боку, можна розглядати систему підвищення кваліфікації як ресурс для розвитку професійних компетентностей вчителя, що дозволять йому стати висококваліфікованим працівником.

Проте, для підвищення рівня освіченості педагога не в повному обсязі використовують світові інформаційні ресурси. Одна з причин – відсутність достатнього рівня сформованості їх медіа-культури.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність врахування особливостей андрагогічного підходу під час розвитку медіа-культури вчителів в закладах післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад матеріалу.** В умовах прогресуючої інформатизації системи освіти зростає необхідність перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів у галузі медіа-культури. Навчання вчителів здійснюється на засадах андрагогічного підходу, який орієнтований на розвиток діяльності педагога, оскільки для дорослої людини навчання та освіта набувають реальної цінності, коли стають засобом вирішення життєвих проблем.

Інтенсивний розвиток суспільства закономірно призводить до зміни професійної освіти педагога, яка збагачується не лише знаннями, уміннями, але й сприйняттям оточуючого світу. Саме тому одним із шляхів вирішення даного питання є цілеспрямований розвиток медіа-культури педагогів в закладах післядипломної освіти.

Медіа-культура – це об'єктивна реальність, яка існує і розвивається за своїми законами, це атрибут сучасного життя, де суспільство й окрема особистість можуть виступати одночасно і споживачами, і творцями медіа-культури.

У Концепції впровадження медіа-освіти в Україні зазначено, що "медіа-культура – це сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збору, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. На особистісному рівні медіа-культура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі" [5].

Спираючись на дослідження науковців визначимо, що медіа-культуру вчителя доцільно розглядати як складову інформаційної культури, компонент професійної діяльності, що сприяє розвитку культури спілкування з медіа, творчих та комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати та інтерпретувати медіа-дискурс.

Поняття "медіа-культура" постійно розширює своє значення і включає в себе все нові соціальні, моральні, психологічні та інтелектуальні складові. Її основою є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, уміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Для ефективного впровадження курсу з медіа-культури в навчально-виховний процес закладів освіти, необхідні кваліфіковані спеціалісти (медіа-педагоги). Оскільки в педагогічних вузах не готують таких фахівців, тому одним із пріоритетних завдань закладів післядипломної педагогічної освіти є підвищення кваліфікації педагогічних працівників в галузі медіа-культури.

В освіті постійно відбуваються зміни форм, методів і змісту професійної діяльності вчителя. Інтеграція медіа-освітніх технологій до вже існуючої системи навчального процесу реалізується шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, через самостійну неперервну освіту педагогів медіа-засобами із застосуванням інноваційних технологій навчання.

Мультимедійні та мережеві засоби комп'ютерних технологій зробили передачу інформації надзвичайно різноманітною, дієвою і при цьому оперативною та глобальною, завдяки віртуальності своїх повідомлень.

Через технічні засоби (пресу, радіо, телебачення, кінематограф) інформація інтенсивно впливає на сучасну людину, не тільки заповнює її дозвілля, не лише виховує, навчає і розважає, але

й потужно впливає на її мислення, світосприймання. На сьогодні виявлено вплив медіа-культури на соціальне життя особистості і суспільства в цілому.

Медіа-культура, перш за все, засобами масової інформації залучає педагогів до участі в суспільному житті, сприяє їх самоствердженню, освоєнню різних соціальних ролей і т. д. Вона регулює прагнення і вчинки, пропонує можливості для оцінювання дій інших, суспільного життя. Нові інформаційно-комунікативні технології, зокрема супутникове і цифрове ТБ, відео, комп'ютерний та стільниковий зв'язок, Інтернет та інші, невинно трансформують медіа-освітнє середовище.

Застосування андрагогічного підходу до розвитку медіа-культури вчителів полягає в побудові системи неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка заснована на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, що забезпечує здатність слухачів відповідати актуальній і перспективній освітній ситуації.

Здійснення процесу розвитку медіа-культури вчителів має ряд андрагогічних особливостей, що визначають специфіку його реалізації. Зокрема, андрагогічний підхід підпорядковується принципам, які дають змогу функціонувати йому в системі післядипломної педагогічної освіти. С. І. Змієв визначив основні андрагогічні принципи, які покладено в основу теорії навчання дорослих:

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміємо самостійну організацію тими, хто навчається, процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності, що забезпечує єдність діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими, які навчаються, щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається, згідно з яким досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого слухача та його колег.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими слухачами, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів.

6. Контекстність навчання спрямована на визначення конкретних, життєво важливих для того, хто навчається, цілей, орієнтованих на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості з урахуванням умов професійної, соціальної, побутової діяльності.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, результати навчання оцінюються виявленням реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначенням того обсягу знань, без засвоєння якого неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання спрямовується на формування в тих, хто навчається, нових освітніх потреб, які конкретизуються після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Означає усвідомлення тими, хто навчається, й тими, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо його організації [3, с. 111–112].

Специфіка навчання дорослих висуває свої вимоги і до викладання навчального матеріалу. Викладач повинен мати не лише професійні знання, а й відповідні особисті якості, орієнтуватись на діалоговий стиль спілкування зі слухачами, враховувати досвід роботи слухачів, володіти різними педагогічними методами та прийомами, щоб забезпечити індивідуальний підхід до кожного слухача.

Глобальний процес інформатизації суспільства, культури ставить нові завдання перед освітньою системою, що сприяли появі більш високих вимог до підготовки педагогічних кадрів, зокрема це вміння працювати в інформаційно насиченому суспільстві. Таким чином, можна

стверджувати, що існує певне соціальне замовлення на розвиток медіа-культури особистості педагога.

Одним із шляхів виховання самостійної, творчої особистості, здатної вільно орієнтуватися в існуючому медіа-освітньому середовищі, є цілеспрямоване, продумане включення сучасних інформаційних засобів в навчально-виховний процес. Сучасні медіа-ресурси виступають як комплексний засіб пізнання людиною навколишнього світу, а такі специфічні риси електронних медіа, як мультимедійність, інтерактивність, моделювання, комунікативність і продуктивність, дозволяють говорити про нові освітні функції медіа і розробляти на цій основі медіа-середовища навчального призначення, інформаційні технології навчання.

Тому, процес розвитку медіа-культури особистості ми розглядаємо як динамічний, що триває протягом усього життя людини. Динамічність процесу визначається мінливістю самого інформаційного середовища.

Сьогодні медіа-культура як суспільний феномен створює нове середовище існування, нову реальність. Медіа-культура дає можливість вчителю бути сучасним, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки для розвитку своїх компетентностей.

Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що медіа-культура в сучасному світі трактується як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, вироблених людством у процесі культурно-історичного розвитку, що сприяють формуванню суспільної свідомості і соціалізації особистості, що включає в себе культуру передачі інформації та культуру її сприйняття [7, 349].

Звичайно, запропонований аналіз не вичерпує актуальних питань дослідженої проблеми. Поза увагою залишилися актуальні на сьогодні питання інтенсивного розвитку суспільства, яке закономірно призводить до зміни професійної освіти педагога, яка повинна збагачуватися не лише знаннями, уміннями, але й сприйняттям оточуючого світу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область /Ред. рада. вид.: В.Г. Кремень (гол) [та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – 491с.
2. Гавлітніна Т. М. Проблеми методики навчання дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://roipro.org.ua/upload/iblock/71b/gavlitna-t.m.problemy-metodyku-navchannya-doroslykh.doc> .
3. Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
4. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Кириллова Н.Б. – М. :Академический проект, 2005. – 448 с.
5. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]/ схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. – Режим доступу: <http://www.ispp.org.ua>.
6. Лупак Н.М. Медиакультура як фактор розвитку особистості в умовах глобалізації інформаційного простору / Н.М. Лупак // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Серія "Педагогіка, психологія, соціологія". – 2010. – Вип. № 7. – С. 24–29.
7. Масол Л.М. Медіа-культура / Масол Людмила Михайлівна // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід) / Л. Масол // Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. – 2009. – N 2. – С. 2–6.
9. Набока Л. Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти / Л.Я. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 57– 60.
10. Романенко Михайло. Методологія та зміст сучасної післядипломної педагогічної освіти / Михайло Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 35–38.
11. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / Федоров А.В. – М. : Изд-во МООВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. – 616 с.
12. Череповська Н. Формування візуальної медіакультури особистості засобами медіаосвіти /Н. Череповська // Культура народів Причорномор'я. – 2007. – № 120. – С. 184–187.



## ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Проаналізовано, те коли саме (тобто у якому віці) найкраще починати вивчати іноземні мови. Описано відмінності між дітьми й дорослими, що пов'язані з віком і зі засвоєнням іноземних мов. Визначено, що характерним для маленьких дітей є спонтанне мовлення, відкрите, на відміну від старшокласників; вони охоче беруть участь у різних тематичних і власне виховних заходах.*

**Ключеві слова:** психологія, вік, пам'ять, увага, мотивація, когнітивний розвиток, фонологія.

*It is analyzed, when (i.e. at what age) is the best time to start to learn foreign languages. The differences between children and adults relating to the age and learning foreign languages are outlined. It is defined that the typical for young children is spontaneous speaking being open to the environment, in contrast to the senior pupils; they are willing to participate in all thematic and actual educational activities.*

**Key words:** psychology, age, memory, attention, motivation, cognitive development, phonology.

*Проаналізовано то, когда именно (т. е. в каком возрасте) лучше всего начинать изучать иностранные языки. Описаны различия между детьми и взрослыми, связанные с возрастом и с усвоением иностранных языков. Определено, что характерным для маленьких детей есть спонтанная речь, открытая внешней среде, в отличие от старшеклассников; они охотно участвуют в разных тематических и, собственно, воспитательных мероприятиях.*

**Ключевые слова:** психология, возраст, память, внимание, мотивация, когнитивное развитие, фонология.

**Постановка проблеми.** Вік як один з ендогенних факторів належить до основних особливостей під час уроку чи під час викладання іноземних мов.

Над проблемою вивчення педагогічних підходів та психологічних чинників, що впливають на вивчення іноземної мови в дітей працювали багато вітчизняних і зарубіжних учених: Е.П.Льїн, С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов, Г.Н. Казанцева, Р. М. Йеркс, П.М. Якобсон і багато інших.

Проблемним залишається те, з якого віку краще почати вивчення іноземних мов; саме це є дискурсивним моментом і вивчається по всьому світі, а найбільше в США, Канаді і Скандинавських країнах [6]. І в той же час це турбує не лише науковців, а й батьків, учителів щодня і в кожній країні. Нині в світі побутує думка, що діти легше, швидше, без особливих труднощів вивчають мови й тому краще почати знайомство з мовами якомога раніше. З іншого боку, потрібно відзначити, що для більшості дітей вивчення іноземних мов починається у школі, де їх початкові знання досягають належного рівня. Але разом із тим, є й учні, які ставши дорослими, але так і не змогли оволодіти іноземною мовою. Отже, залишається актуальним питання, коли варто почати вивчення іноземних мов: у дитячому чи в дорослому віці, і чи варто використовувати однакові методи й умови для навчання іноземних мов як для молодшого так і для старшого шкільного віку.

**Виклад матеріалу.** На нашу думку, вивчення іноземних мов залежить не так від вікових особливостей, як від оптимальних умов, навколишнього середовища і від відповідного методичного підходу, що зможе ефективно розвивати індивідуальний потенціал кожного індивіда. Ми повинні найбільше дбати про те, як зробити урок найефективнішим.

Безсумнівним фактором є те, що немає різниці у навчанні дітей чи дорослих. Також не менш важливу роль відіграють розбіжності в зовнішніх умовах, що в різній формі впливають на вивчення іноземних мов.

Ще одним незаперечним фактором є різниця в тому, що дорослі є відносно стабільними особами, вони є пізнавально (когнітивно) і емоційно зрілими. З іншого боку, це можна охарактеризувати як період розвитку особистості, яка лише формується. Викладання іноземної мови за таких умов може бути як позитивним, так і негативним [2, с. 28].

У першу чергу, потрібно дізнатися про психологічні особливості кожного, його умови життя й поведінку; усе це впливає на навчальний процес.

На перший погляд здається, що діти вивчають іноземну мову швидко і без особливих труднощів на відміну від дорослих, але є науковці, які дотримуються протилежної точки зору і

стверджують, що дорослі навчаються швидше, а старші учні навчаються швидше, ніж молодші школярі.

Значна розбіжність спостерігається не лише у швидкості, а й у темпі вивчення іноземних мов. Харлі Стефанік засвідчує, що дорослі на початку навчання мають швидший темп, який поступово спадає, на відміну від дітей, діяльність яких характеризується повільним початком; а з часом їхнє навчання стає інтенсивнішим, а темп швидшим.

З точки зору довготривалих і стійких результатів, краще почати вивчення іноземних мов чим раніше. Та варто відзначити, що ранній початок вивчення не гарантує успішних результатів. На нашу думку, це важливо знати і в старшому шкільному віці, коли виникає бажання розширити свої знання, щоб розробити і використовувати вдалі методи вивчення іноземних мов.

Ще однією розбіжністю між дітьми й дорослими є фонологічний аспект мови. Діти мають можливість отримати в навички природній акцент і вимову набагато раніше чим дорослі. Через цей аспект і бажано, щоб діти почали вивчати мову як найраніше [3, с.6].

Вивчення іноземної мови різняться у значній мірі рівнем когнітивного розвитку учня. Найактивніше пізнавальні процеси людини розвиваються від народження до закінчення статевого дозрівання, а потім - повільніше. Етапи когнітивного розвитку, досліджені Піаже, вже включені до основних психологічних висновків. Навіть у маленькому віці дитина сприймає і думає, розпізнає і створює картину світу, яка також пов'язана з основними аспектами викладання іноземних мов.

Для малих дітей, на наш погляд, безпечно поєднувати образне сприйняття, маніпуляції, рухи, різноманітні види роботи з конкретними ситуаціями, які діти проживають, коли вивчають нову іноземну мову. Також, вивчаючи іноземну мову, потрібний наочний матеріал, що є набагато важливішим для дітей молодшого віку, ніж для дорослих [6]. Дітям, на відміну від дорослих, потрібно спробувати речі на дотик, запах, смак, тобто вивчення іноземної мови поєднується з руховою активністю.

Завдання створення системи мови є не дуже важливим для викладачів. Діти реагують на важливість того, що вони зрозуміли. Тому нема проблеми з окремими словами, реченнями чи граматичними структурами, вони не будують жодних логічних зав'язків, на відміну від старших учнів. Молодші учні маніпулюють і люблять грати зі словами. Тому вчителі повинні якомога частіше, навчаючи іноземним мовам, використовувати різноманітні лексичні ігри, які мотивують дітей і, в основному, є хорошим засобом для закріплення лексики, для прикладу, такі як головоломки, речівки, вірші, казки.

Вступаючи на етап статевого дозрівання у дітей формується здатність до абстрактного і формального мислення. Дякуючи цьому, у старшому шкільному віці вони навчаються швидше, ніж молодші школярі чи дошкільнята.

Ще однією відмінністю між дітьми і дорослими є рівень оволодіння рідною мовою: старшокласники мають повністю розвинений рівень володіння рідною мовою, і, у такий спосіб, формують систему іноземної мови. Якщо ж система рідної мови не ґрунтовно засвоєна, то вивчення іноземної мови може стати справжнім хаосом.

Важливу роль у вивченні іноземних мов також відіграє особливість уваги. Діти відрізняються від дорослих, найважливішою, за тривалістю концентрацією, ступенем і роз приділенням уваги [5, с. 96]. Іншими словами, чим молодший школяр, тим на менш короткий час він може зосередитися на одному виді діяльності. Чим складніше завдання, тим швидше дитина втомлюється і не може зосередитися. Тому потрібно замінити складні завдання на короткі й рухливі. Тому, варто використовувати різноманітні ігри, жарти, заходи, що відображають інтереси й потреби дитини. Старшокласники можуть утримувати увагу зосереджено без відпочинку набагато довше.

Вивчаючи іноземну мову, важливо пам'ятати про функцію уяви [2, с. 104], адже вчитель може дуже ефективно використовувати дитячу уяву і творчість, що виникає на її основі. Учні використовують свою уяву на уроках, а вчитель має цим користуватися, а не пригнічувати.

Ефективність вивчення іноземних мов також залежить від специфіки пам'яті [2, с.112]. У молодших школярів пам'ять значно пластичніша, тобто, механічна, спонтанна й емоціональна, на відміну від старших, у яких переважає довготривала, логічна пам'ять. Тому є очевидним, що концентруючись на довготривалі перспективу вивчення іноземної мови потрібно керуватися цими знаннями і підбирати відповідні завдання. Молодші школярі швидко забувають навчальний матеріал, але з віком пам'ять стає довготривалою. Ще більшу роль відіграє розвиток пам'яті, але

відтак, можна й повторити вивчене. Тому старшокласники сприймають менш цікавий і складніший матеріал.

Також при вивченні іноземних мов є розбіжності між їхньою зовнішньою і внутрішньою мотиваціями [5, с. 146]. Чим менша дитина, тим більше на дитину має вплив зовнішня мотивація. І навпаки. Це, знову ж таки, пов'язано з потребою у використанні на уроці різних мотивуючих матеріалів, методів, заходів. Нині вкрай необхідно мотивувати учнів, їх допитливість. Мотивація є ще одним аспектом, що відіграє важливу роль і в старшому віці. Діти з сильною мотивацією мають кращі результати у вивченні іноземних мов.

**Висновки.** Успіх вивчення іноземних мов залежить від вікових і багатьох інших факторів. Визначено, що характерним для маленьких дітей є спонтанне мовлення, відкрите, на відміну від старшокласників; вони охоче беруть участь у різних тематичних і власне виховних заходах. Неправильне використання слова, фрази чи речення не змушує молодших учнів хвилюватися, адже вони говорять те, що думають, а тому важливим є не зауваження, а створення умов атмосфери безпеки. Важливо, щоб учень не відчув, що з нього сміються інші (однолітки чи педагог). Зі старшокласниками все по-іншому: вони на уроці більш сором'язливі, тихі, превалює атмосфера пасивності. Старшокласники люблять порівнювати себе з іншими, часто остерігаються активізувати спілкування, не поспішають говорити спонтанно, мабуть, саме через страх низького рівня володіння іноземною мовою. Тому для вчителя дуже важливо вміти запевнити їх, що помилки при вивченні іноземних мов є звичайним явищем на шляху до вільного володіння іноземними мовами.

Отже, одним з провідних, основних чинників, що визначають успішність дидактичного процесу, є мотивація навчання і психологічні вікові особливості дітей.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вятютнев М.Н. Обучение иностранному языку в начальной школе. //Иностранный язык в школе. / М.Н. Вьюнов – М., 1990. – № 6. – С.57-62.
2. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.І. Теорія навчання іноземних мов. Лінгводидактика і методика / Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез - М.: Видавничий центр "Академія", 2005. – 336с.
3. Карп'юк О. Д. Засоби покращення результатів навчання // Англійська мова в початковій школі. / О.Д. Карп'юк – 2006. – №10 (23). – С.6 – 8.
4. Карп'юк О. Д. Психологічні основи навчання іноземних мов // Англійська мова в початковій школі. / О.Д. Карп'юк. – 2005. – №12(13). – С.6 – 8.
5. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочество: Підручник для студ. вузів. – 9-е изд., Стереотип. Текст / В.С. Мухіна. - М.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 458с.
6. Kubanek, Angelika / Edelenbos, Peter (2010): Die Neuinterpretation von Differenzierung. [Електронний ресурс] / Angelika Kubanek, Peter Edelenbos // FgьhesDeutsch 21 / 2010. S. 4 – 7. – Режим доступу до журн.: [http://www.goethe.de/lhr/pro/frd/heft\\_21/FD\\_21\\_2010\\_Kubanek\\_Edelenbos.pdf](http://www.goethe.de/lhr/pro/frd/heft_21/FD_21_2010_Kubanek_Edelenbos.pdf).

УДК 378:070.4+82-93

**Миколаєнко Н. М.,**

*викладач кафедри видавничої справи, редагування,  
основ журналістики та філології*

*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

### **ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ ПІДґРУНТЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ**

*У статті названо функції професійної підготовки фахівців. Визначено професійні якості редактора дитячого освітнього видання. Охарактеризовано етапи формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Розглянуто культурно-психологічні прояви у формуванні професійної культури майбутніх редакторів. Досліджено фактори формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.*

**Ключові слова:** редактор, професійна культура, дитячі освітні видання, професійні якості редактора.

*The functions of professional preparation of specialists are certain in the article. The professional internalss of editor of child's educational edition are offered. The stages of forming of professional culture of future editors of child's educational editions are described. In a civilized manner-psychological displays are considered in forming of professional*

*culture of future editors. The factors of forming of professional culture of future editors of child's educational editions are investigational.*

**Keywords:** editor, professional culture, child's educational editions, professional qualities of editor.

*В статтє названї функції професїональної підготовки спеціалїстів. Определенї професїональні якостї редактора дїтського образовательного видання. Охарактеризованї етапи формування професїональної культури будучих редакторів дїтських образовательних виданїй. Рассмотрено культурно-психологїческие проявленїя в формированнї професїональної культури будучих редакторів. Исследовано фактори формування професїональної культури будучих редакторів дїтських образовательних виданїй.*

**Ключевые слова:** редактор, професїональная культура, дїтские образовательные издания, професїональные качества редактора.

**Постановка проблеми.** Поглиблення глобалїзаційних процесів у світі й Україні, зокрема, породжує якісно нові виклики у всіх сферах життя. За таких умов відбувається стрімкий розвиток і в книговидавничій справі, що зумовлює необхідність дослідження редакторської діяльності, її особливостей. У цьому контексті виняткової актуальності набуває дослідження професійної культури редакторів. Однією з обов'язкових умов є формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх редакторів друкованої продукції знаходимо у дослідженнях Н. Зелінської, А. Капелюшного, В. Карпенка, І. Михайлина, А. Москаленка, Є. Огар, В. Рїзуна, М. Тимошика та ін. Однак нині у фахових джерелах практично відсутні напрацювання щодо формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Останнє зумовлює мету нашої статті – дослідити особливості формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

**Виклад матеріалу.** Керуючись переконаннями А. Москаленка, одним із завдань професійної освіти в сучасних умовах є: сформувати творчу особистість майбутнього редактора, готового до жорсткої професійної конкуренції; навчити розуміти "живу, динамічну сучасність", бачити "сьогоднішнє життя в історичній перспективі", "виховати завтрашніх редакторів самостійними, допитливими, зосередженими, прямими, одним словом – професійними" [4, с. 29].

Зауважимо, що питання підготовки майбутніх фахівців спричинює освітньо-педагогічну значущість і необхідність вирішення проблеми формування професійної культури майбутніх редакторів у системі освіти. Тому керуємося основними функціями професійної підготовки фахівців [2]:

- когнітивна (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду);
- ціннісно-установча (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних);
- розвивальна (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості;
- мотиваційна: стимулювання, формування, підтримка мотивів особистісного зростання, самоактуалізації через професію;
- морально-виховна: виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства й професійної специфіки фахівця.

Відмітимо, що популярність редакторського фаху щороку зростає. Традиційно ґрунтовними і популярними серед роботодавців вважаються такі школи редагування: Української академії друкарства, Інституту журналістики КНУ ім. Т. Шевченка та Видавничо-полїграфічного інституту НТУУ "КПІ". У результаті науково-пошукової роботи ми виділили три основних етапи формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань:

Перший етап (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності: входячи в нове соціальне й професійне середовище, зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Сутність етапу полягає у становленні студентської ідентифікації ("Я-студент") та передбаченні майбутньої професійної ідентичності. І етап можна назвати адаптаційним.

Другий етап (2-3 курси) – це період усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі й власних здібностей, досягнень. У цей період конструктивні схеми саморозвитку перебувають у досить стабільному стані, оскільки студент починає одержувати задоволення від сприйняття себе

як суб'єкта майбутньої професійної діяльності ("Я-майбутній фахівець"). II етап можна назвати стабілізаційним.

Третій етап (4, 5 курси) – період, коли відбувається формування нових цілей і перспектив завдяки усвідомленню спектра ролей, засвоєних під час професіоналізації. Суть етапу полягає в переосмисленні й з'ясуванні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування й побудови професійної кар'єри ("Я та моя професія й кар'єра"). III період умовно можна назвати уточнювальним.

У контексті вище зазначеного сучасний фахівець – це "особистість, яка не тільки володіє професійними знаннями та формалізованими навичками, технологічними прийомами в тій або іншій сфері застосування своєї праці, але і здатна нестандартно, творчо, інноваційно мислити, якісно вдосконалювати виробничі, організаційні, управлінські та інші процеси й види трудової діяльності, реконструювати їх за новими принципами, що відповідають вимогам часу" [3, с. 224].

Зазначимо, що у формуванні професійної культури у процесі фахової підготовки майбутній редактор враховує свої внутрішні особистісні потреби і зовнішні потреби соціуму. Тому на основі праці О. Моткова "Психологічна культура особистості" охарактеризуємо культурно-психологічні прояви діяльності редакторів дитячих освітніх видань:

1. Регулярне самопізнання, самоаналіз своїх особистісних і поведінкових особливостей, у результаті чого починається усвідомлення свого життєвого призначення, виникає та підтримується конструктивне самоставлення, самооцінка, що допомагає жити, ставити реальні цілі та задачі, бути самим собою.

2. Конструктивне спілкування з оточуючими людьми, що допомагає продуктивному вирішенню різних питань.

3. Розвинута саморегуляція своїх емоцій, дій і думок – розвинуте спрямування та уміння підтримувати в основному позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресових ситуаціях, створювати й підтримувати позитивні особистісні настанови й відношення, зберігати спокій при конфліктних ситуаціях, уміння креативно мислити при вирішенні складних завдань, підтримувати гармонійний стан життя.

4. Гармонійно-організований творчий процес.

5. Конструктивне ведення своїх справ, для якого характерне реалістичне планування дій, доведення початої справи до кінця, вміння працювати достатньо систематично, а не імпульсивно.

6. Гармонійний саморозвиток – наявність мети та діяльності із самовиховання особистісних настанов і поведінки, які сприяють гармонізації бажань, емоцій, думок та уявлення про себе, людей, оточуючий світ [5].

Зауважимо, що у процесі фахової підготовки студентам притаманні як загальні риси процесу учіння (механізми й етапи, цілісність структури та єдність основних його компонентів тощо), так і специфічні, зумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації. Саме у процесі професійного навчання завершується професійне самовизначення, а в результаті починає формуватися соціально-професійний аспект його "Я-концепції".

Формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань залежить і від професійних якостей редактора. Їх ми виділяємо на основі досліджень В. Жигір, О. Чернега:

- професійна ерудиція – запас сучасних знань, які фахівець гнучко застосовує щодо вирішення професійних завдань;

- професійне цілепокладання – потреба у плануванні своєї роботи, готовність до зміни завдань залежно від професійної ситуації;

- професійна інтуїція – швидке ухвалення рішень з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуацій без розгорнутого усвідомленого аналізу;

- професійна імпровізація – наявність несподіваного рішення та його миттєве втілення.

Досліджуючи формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань, виділяємо такі фактори, що суттєво впливають на їх і формування, і розвиток:

- мотивація діяльності й пізнавальна активність – тільки та людина гідна займатися редакторською діяльністю, яка постійно опановує нові знання і прагне використовувати їх у практичній діяльності;

- здатність до критичного аналізу – саморефлексія, загальний і професійний аналіз, шліфування своєї майстерності;

- самооцінка – є одним із найважливіших показників професійної успішності, саме за умови адекватної самооцінки майбутній фахівець зможе працювати за моделлю "рівний – рівному" і здійснювати виховний вплив на реципієнтів;
- дисциплінованість – постійно вимагати від себе дотримання певних правил і норм, що є запорукою успіху й самореалізації редактора;
- цілеспрямованість – уміння ставити перед собою конкретну мету, поетапно й системно її досягати;
- морально-етичні, естетичні, духовні цінності характеризують особистість майбутнього редактора як еталон;
- толерантність, уміння не тільки висловлювати власну думку, але й з повагою ставитися до думки іншого;
- гнучкість мислення допомагає знайти вихід із будь-якої ситуації, практично використати особистий досвід, який буде доцільним при вирішенні даної проблеми;
- образність мислення не тільки дає можливість створювати щось принципово нове, але й допомагає шукати нестандартні підходи у редакторській діяльності;
- упевненість у собі допомагає редактору займатися професійною діяльністю, реалізувати свій потенціал і певною мірою впливати на реципієнтів (дітей);
- оптимізм допомагає у професійних ситуаціях не втрачати віри у позитивний результат, сприяє популяризації видавничої продукції тощо.

Формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань потребує гнучкої взаємодії теоретичних, прикладних і практичних аспектів навчання. Важливим для майбутнього фахівця є тісний зв'язок навчання із життям: практичні й загальні аспекти. Тому в процесі формування професійної культури майбутніх фахівців видавничої галузі важливе значення мають заходи науково-мистецького спрямування. Наприклад, щорічно у травні в Києві проходить фестиваль молодих видавців та редакторів. Фестиваль організований культурно-видавничим проектом "Чітомо" спільно з Інститутом журналістики КНУ ім. Т. Шевченка. Учасників фестивалю об'єднують у "Штурмові загони Гутенберга", які протягом двох днів мають змогу відвідати численні лекції, круглі столи, майстер-класи, тренінги, презентації та інтерактивні й споглядально-тактильні заходи: виставки арткниг, колекцій, фотографій, тематичного хендмейду, видавничих помилок, ліногравюрних листівок, інтерактивний куточок друкарських машинок. Цікавим, на нашу думку, є захід "Ніч у бібліотеці", у якому "Штурмові загони Гутенберга" цілу ніч презентують власну творчість, переглядають і обговорюють відеоматеріали з видавничо-редакторського фаху. Зазначимо, що серед гостей фестивалю молодих видавців та редакторів є відомі літературознавці, художники, книжкові критики, каліграфи й дизайнери, директори видавництв і багато інших практиків [1].

Зауважимо, базова професійна освіта є тим фундаментом, який закладає основи загальної та професійної культури фахівця і включає підготовку: фундаментальну, методологічну, світоглядну, гуманітарну, теоретичну й практичну за профільними дисциплінами, творчу за фахом; у галузі науково-дослідної роботи, формування звичок самостійної творчої діяльності.

Вищезазначене дає підстави для висновку: саме освітньо-виховне середовище є підґрунтям у формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань, що виявляється через єдність професійних знань, умінь, навичок редактора з особистісними якостями, а також із соціально-професійною мобільністю.

Подальшу **перспективу** ми вбачаємо у розробці на державному рівні концепції формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. У Києві пройде фестиваль молодих видавців та редакторів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kyiv.comments.ua/news/2011/05/05/083033.html>
2. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н. Л. Коломінський // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С. 14 – 16.
3. Мачуліна І. І. Особистісно-професійні якості майбутнього фахівця в контексті постмодернізаційних трансформацій / І. І. Мачуліна // Соціальні технології. – 2010. – № 45. – С. 222 – 228.
4. Москаленко А. Теорія журналістики : навч. посіб. / А. Москаленко. – К. : "Ексоб", 2002. – 334 с.
5. Мотков О. И. Психологическая культура личности / Мотков О. И. – М : УРАО, 2001. – 176 с.

УДК 378.1

**Мирончук Н. М.**,  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки  
член-кореспондент АМСКП "Полісся"  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті з'ясовано роль та розкрито сутнісні характеристики педагогічного супроводу майбутніх викладачів вищої школи у процесі їх професійної підготовки в освітньому середовищі навчального закладу. Визначено функції, принципи, етапи педагогічного супроводу. Названо напрями та доцільні методи і прийоми педагогічного супроводу майбутніх викладачів вищої школи у процесі їх підготовки до самоорганізації у професійній діяльності.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутній викладач вищої школи, педагогічний супровід, суб'єкти та об'єкти педагогічного супроводу.

*The article defines the role and essential characteristics of pedagogical support of prospective teachers in higher school in the process of their professional training in the educational environment of the institution of higher learning. The functions, principles, stages of pedagogical support are defined. These areas and appropriate methods and techniques of pedagogical support of the prospective teachers in higher education in the process of training to organize themselves in professional activities are outlined.*

**Key words:** professional training, prospective teacher of the higher school, pedagogical support, the subjects and objects of pedagogic support.

*В статье определена роль и раскрыты существенные характеристики педагогического сопровождения будущих преподавателей высшей школы в процессе их профессиональной подготовки в образовательной среде учебного заведения. Определены функции, принципы, этапы педагогического сопровождения. Названы направления и оптимальные методы и приемы педагогического сопровождения будущих преподавателей высшей школы в процессе их подготовки к самоорганизации в профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущий преподаватель высшей школы, педагогическое сопровождение, субъекты и объекты педагогического сопровождения.

**Постановка проблеми.** Забезпечення провідної ролі педагога в удосконаленні педагогічного процесу надає йому системного спрямування і постає визначальним чинником оптимізації усієї роботи з підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності в освітньому середовищі, спрямованим на засвоєння змісту освіти, розвиток суб'єктно-суб'єктних взаємин викладачів та студентів у спеціально організованому процесі пізнання з метою особистісного зростання та підготовки студентів до професійної діяльності відповідно до вимог держави.

Професійна підготовка в освітньому середовищі навчального закладу має забезпечувати нову якість змісту педагогічної освіти. Основними завданнями професійної підготовки студентів магістратури як майбутніх викладачів вищої школи до професійної педагогічної діяльності є:

- підготовка до виконання завдань професійної діяльності в сучасних умовах;
- цілеспрямоване формування особистості майбутнього викладача – громадянина і професіонала, який має високий рівень сформованості громадянської свідомості, моральних принципів та особистісно-професійних якостей, потреби й бездоганного дотримання професійних обов'язків на основі моральних переконань;
- оволодіння магістрантами системою фахових знань, умінь і навичок для виконання професійних завдань та професійного самовдосконалення і саморозвитку;
- вироблення у студентів емоційно-вольової стійкості та готовності до розв'язання професійних труднощів.

Особлива роль у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів магістратури покладається на науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу й визначається такими функціональними позиціями: вони є організаторами процесу навчально-виховного

процесу; керують навчально-науково-пізнавально-самостійною діяльністю студентів магістратури; надають психолого-педагогічну підтримку; здійснюють педагогічний супровід.

Питання педагогічного супроводу досліджуються в таких проблемних площинах: психолого-педагогічний супровід професійно-особистісного розвитку педагога (А. В. Батаршев), психолого-педагогічний супровід дітей та молоді (Е. М. Александровська, С. Б. Корнілова, М. І. Рожков), організація педагогічного супроводу в навчальному середовищі (В. М. Квас, Л. І. Капустіна, О. О. Ярошинська). Дослідники з'ясовують зміст та структуру супроводу в контексті власних пошукових інтересів, визначають умови та методи його здійснення.

**Мета статті** полягає у встановленні ролі педагогічного супроводу в підготовці майбутніх викладачів вищої школи до професійної діяльності, з'ясуванні його істотних характеристик та визначенні етапів і методів його здійснення.

Аналіз існуючих технологій розвитку особистості свідчить про те, що традиційна організація педагогічного процесу відтворює логіку предметних відносин, характерними ознаками якої визначаються технократичність, раціональність знань, однозначність понятійного апарату, детермінованість стилю мислення. Зміна освітньої парадигми на сучасному етапі орієнтує освітні тенденції на формування творчої особистості, з креативним типом мислення, здатної до творчої самоорганізації в професійному самоздійсненні, самовираженні, саморозвитку, самоудосконаленні.

У цьому зв'язку вагомим визначається роль викладача вищого навчального закладу, який постає транслятором соціального досвіду й презентує суб'єктам навчально-виховного процесу способи його засвоєння, форми та методи особистісного зростання. Йдеться не про передачу знань, а створення ціннісних умов для формування особистістю власної програми саморозвитку. Уміння поставити мету, сформулювати завдання, спланувати діяльність, визначити способи їх реалізації й наблизитися до результату свідчить про здатність суб'єкта навчання до самоорганізації. Однак тут важливо зважити на такі характеристики діяльності суб'єкта навчання, як творчий підхід до вирішення завдання, здатність пристосуватися до нестандартних ситуацій, що є більш цінною властивістю, аніж ретельність, обов'язковість виконання завдань.

Визначаючи загальнокультурні орієнтири підготовки майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів, О. Ф. Євсюков [2] проголошує гуманістичну позицію у взаємодії викладача зі студентами, діалог ціннісних систем суб'єктів взаємодії. На його думку, ціннісно-сміслові умови взаємодії передбачають здатність викладача надавати різнопланову педагогічну підтримку майбутнім викладачам. Вона визначається створенням ситуацій вибору з багатьма альтернативами, які забезпечують суб'єктам навчання свободу пошуку варіантів саморозвитку, проясненням сутності засвоюваних знань відповідно до критеріїв їх моральності.

Педагогічна підтримка самоорганізації особистості відтворює діяльність свідомості, що просувається від повторення чужого до вироблення свого. За такої організації навчального матеріалу свідомість починає оперувати не стільки завченим знанням, скільки пошуком джерела його смислу, співвіднесенням його сутності з актуальними значеннями, встановленням причинно-наслідкових й інтуїтивних зв'язків тощо, тобто здійснює самоорганізацію особистісних смислів.

Самосвідомість майбутнього викладача наповнюється змістом, що збагачує гуманітарне мислення, на основі якого власне педагогічні категорії сприймаються осмислено, особистісно значуще, і педагогічна освіта відбувається як самовизначення особистості в культурі. Майбутні викладачі вищої школи не лише включаються, занурюються в навчально-виховний простір, але і засвоюють діловий механізм організації й конструювання педагогічної діяльності [2, с. 94].

З огляду на це, стратегія діяльності викладача вищого навчального закладу має вибудовуватися в напрямку підтримки суб'єкта навчання в його самодіяльності та саморозвитку, делікатного скеровування процесу засвоєння соціального досвіду та ненав'язливого ініціювання дій суб'єкта навчання щодо самоорганізації навчально-педагогічної діяльності.

Досвід роботи у вищому навчальному закладі, відповідні методи діагностики дозволяють сформулювати сукупність проблем, яких зазнають майбутні викладачі у процесі навчання в магістратурі: недостатній рівень ініціативності; пасивність під час лекцій; боязнь виступати перед аудиторією студентів; страх щодо написання дипломної роботи, якщо раніше такий вид роботи не виконувався; нездатність спланувати та ефективно організувати навчальну, самоосвітню, професійну (якщо студент працює) діяльність; неналежний рівень сформованості особистісно-



професійних якостей (сором'язливість, недостатнє володіння комунікативними стратегіями, невпевненість тощо).

Розглядаючи взаємодію науково-педагогічних працівників і студентів магістратури в умовах вищого навчального закладу, наголосимо на такій характеристиці, як суб'єктний характер їх відносин, що передбачає і керованість, і рівноправність суб'єктів процесу педагогічної підготовки. У освітньому середовищі навчального закладу викладач і студент постають рівноправними суб'єктами, співтворцями навчально-виховного процесу, а взаємодія між ними має суб'єкт-суб'єктний характер.

Доцільним у поясненні специфіки організації цього процесу, на наш погляд, є поняття *педагогічного супроводу*, який здійснюють в освітньому середовищі вищого навчального закладу науково-педагогічні працівники: викладачі, куратори, тьютори, методисти.

Поняття "педагогічного супроводу" є активно вживаним у науковій літературі, однак не має стійкого визначення: дослідники трактують його з позицій власних наукових інтересів: як вид допомоги, як технологію (Є. М. Александровська), як динамічний безперервний рух уперед разом із особистістю студента (А. В. Батаршев, Л. І. Капустіна), як систему професійної діяльності викладача, спрямовану на створення психолого-педагогічних умов для навчання, виховання та розвитку студента [1]. Педагогічний супровід трактується як допомога у виробленні студентами орієнтаційної площини власного розвитку, спрямованість на створення умов для їх розкриття й успішного просування у професійному розвитку [4, с.178].

Тлумачний словник за редакцією С. І. Ожегова трактує термін "супроводжувати" як іти поруч із кимось, ведучи кудись, або йти за кимось [4, с. 611].

Нам імпонує визначення, надане А. В. Батаршевим, який пояснює психолого-педагогічний супровід як рух *разом* із особистістю студента, *поряд* із ним, своєчасне визначення можливих професійних перспектив, а за потреби – надання психологічної та педагогічної допомоги і підтримки у виборі шляхів професійного й особистісного розвитку [1, с. 17]. Тобто цей динамічний процес потребує від особистості педагога стану активної включеності в процес навчання, виховання та розвитку студента, який забезпечується безперервним інтересом до особистості студента та соціальної ситуації його розвитку під час професійно-педагогічної підготовки в освітньому середовищі навчального закладу.

На думку авторитетного психолога В. В. Рибалки, педагог-наставник не повинен вивищуватися над особистістю вихованця, домінувати над ним, пригнічувати, він має перебувати поряд і креативно співіснувати з суб'єктом взаємодії, зацікавлюючи його в консультативному супроводженні тими чи іншими проблемами, завданнями, творчим інноваційним інформуванням новими науковими ідеями, відкриттями, знаннями, акцентуючи на зацікавленому очікуванні творчого просування у вирішенні проблеми, на готовності до надання інструментальної допомоги в обов'язковому досягненні нових результатів, на позитивній емоційно-почуттєвій оцінці процесу та продукту його творчої діяльності [5, с. 134].

Таким чином, *сутність педагогічного супроводу* студентів полягає у консультуванні, мотивуванні, психологічній підтримці та наданні необхідної психолого-педагогічної допомоги з урахуванням соціальної ситуації розвитку студентів, їх потреб, інтересів, бажань, завдань професійно-педагогічної підготовки.

Зважаючи на зазначене вище, педагогічний супровід як освітнє явище характеризується такими *ознаками*:

суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача і студента;

зорієнтованість на особистість студента, його потреби, бажання, мотиви, соціальну ситуацію розвитку;

надання реальної допомоги в розроблення індивідуального плану дій, вироблення індивідуальної професійно-педагогічної стратегії.

Важливу роль при організації педагогічного супроводу студентів магістратури в процесі підготовки в освітньому середовищі навчального закладу має зорієнтованість на підтримку та стабілізацію фізичного і психічного здоров'я (особливо на початку навчання у процесі адаптації до умов навчального закладу, під час перших практик, у період сесій).

Педагогічний супровід у процесі педагогічної підготовки формує сприятливу емоційну атмосферу, позитивну мотивацію до навчальної та навчально-професійної діяльності, створює

передумови для самоствердження та самовираження особистості в різних сферах життєдіяльності. Суб'єкт-суб'єктний характер психолого-педагогічного супроводу у взаємодії "викладач-студент" слугує створенню творчого поля спільної взаємодії та сприяє інтелектуальному взаємозбагаченню учасників педагогічного процесу.

Дослідники вагому роль надають критеріям правильного встановлення суб'єктів та об'єктів педагогічного супроводу. Як ми зазначили вище, *суб'єктами* цього динамічного процесу є педагоги-наставники та студенти (учні, молоді педагоги, ін.), які перебувають у рівноправних, рівноцінних суб'єкт-суб'єктних взаєминах.

*Об'єктом педагогічного супроводу* виступають ті якості, характеристики, інтегративні утворення суб'єктів взаємодії, які мають бути сформовані у процесі навчально-професійної підготовки у навчальному закладі й засвідчують їх якісний рівень. Об'єктом супроводу можуть бути соціально, професійно та особистісно значущі якості (самосвідомість, мотивація до навчання, до праці, відповідальність тощо), особистісне зростання та самостворення суб'єкта навчання, формування професійної компетентності та готовності до виконання професійних ролей тощо.

*Функції педагогічного супроводу* дослідники В. М. Квас, О. О. Ярошинська розподіляють у дві групи.

Перша пов'язана із змістом самостійної роботи студентів:

*розвивальна* – здійснення цілеспрямованого впливу на індивідуальну освітню діяльність з метою формування елементів мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-творчого та особистісно-діяльнісного компонентів готовності до професійної діяльності;

*мотиваційна* – спільна взаємодія із суб'єктом задля визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання проблем; адаптаційна, яка забезпечує пристосування студента до нових навчальних ситуацій, адекватного вибору дій у невідомих умовах, змінених обставинах життєдіяльності;

*корекційна* – визначає спрямованість педагогічних дій на якісні зміни в здобутках студента та його діяльності й поведінці.

Другу групу функцій становлять *управлінські*:

– діагностична функція забезпечує виявлення причин появи проблем у процесі навчання;

– прогностична – вибір оптимальних засобів для вирішення виявлених проблем;

– проектувальна забезпечує створення програми індивідуальної навчальної діяльності студента, створення моделі навчальної діяльності студента, його індивідуальної навчальної траєкторії;

організаторська – залучення студентів до навчально-виховних ситуацій з метою мотивування їх до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення [3, с. 67; 6, с.124].

Погоджуємося з позицією А. В. Батаршева щодо визначення *принципів супроводу* [1, с.20-21], основними з яких можна вважати такі:

– рекомендаційний характер порад супроводжувачого;

– пріоритет інтересів супроводжуваного;

– безперервність та комплексність супроводу.

Здійснюючи пошук оптимальної моделі педагогічного супроводу в межах навчального середовища, О. О. Ярошинська визначає такі його *етапи*, які реалізуються на локальному рівні навчального середовища:

– діагностичний – викладач виявляє та актуалізує спільно зі студентом предмет педагогічного супроводу, яким є проблема чи конкретна наукова ситуація; з'ясовують сутність причини виникнення суперечності, формулюють проблему, яку потрібно вирішити;

– пошуковий – здійснюють пошук варіантів вирішення проблеми через використання можливостей навчального середовища; визначають ступінь участі викладача в цьому процесі та засоби супроводу;

– виконавчий – студентом здійснюються реальні чи віртуальні дії, які сприяють вирішенню проблеми, викладач лише за потреби надає первинну допомогу на початкових етапах реалізації плану;

– узагальнюючий – студент і педагог аналізують ситуацію, способи її розв'язання, пропонують можливість появи нових труднощів та виявляють шляхи їх подолання [6, с. 123-124].

Таким чином, педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності постає технологією, яка базується на діагностиці актуального стану соціального розвитку студентів, виявленні проблем чи ситуацій і шляхів їх розв'язання; консультуванні щодо вироблення стратегії оптимальних дій та наданні допомоги в її реалізації.

Педагогічний супровід дозволяє:

- визначити особистий досвід студента та його потенційні можливості;
- виробити напрямки та сформувані стратегії розвитку особистості студента;
- організувати накопичення ним значущих для майбутньої професії досвіду й способів діяльності;
- створювати ситуації для самостійного функціонування в ролі фахівця в навчально-професійному середовищі вищого навчального закладу;
- формувати здатності щодо самостійного виявлення та усунення студентом проблем на шляху їх ефективного особистісного розвитку та професійного саморуку.

Методичний інструментарій забезпечення педагогічного супроводу підготовки майбутніх викладачів до професійно-педагогічної діяльності складає комплекс психолого-педагогічних методів моніторингу особистості та її розвитку, індивідуальні та групові методи взаємодії (консультативно-інформаційні, діяльнісно-практичні, тренінгові).

Напрямами педагогічного супроводу майбутніх викладачів вищої школи у процесі їх підготовки до самоорганізації у професійній діяльності визначаємо такі: створення орієнтаційної траєкторії розвитку, визначення рольової перспективи діяльності, навчання плануванню та розподілу своїх дій, пошук оптимальних способів розв'язання проблем та конфліктів. Доцільними вважаємо такі методи та прийоми: самовключення в професію, навчання прийомам самоорганізації, рефлексивні вправи, метод рольової перспективи, створення ситуацій успіху, метод функціонально-рольових дій (експерт, організатор, координатор, консультант, комунікатор, генератор ідей) та інші.

**Висновки.** Узагальнюючи викладене, зазначимо, що реалізація педагогічного супроводу студентів магістратури сприяє набуттю ними нових якостей (особистісних та професійних), формуванню певного досвіду, посилює їх свідоме ставлення до процесу навчання та майбутньої професійної діяльності, прискорює засвоєння ними основ професії.

Тому результатом педагогічного супроводу професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи мають бути якісні зміни розвитку їх особистісно-професійних характеристик: мотиваційної, психологічної, рефлексивної та рольової готовності до здійснення професійної діяльності та їх самоорганізації в напрямку особистісного і професійного зростання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Батаршев А. В. Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога / А. В. Батаршев // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 16-21.
2. Євсюков О.Ф. Загальнокультурні орієнтири підготовки майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів / Євсюков О.Ф. // Проблеми освіти: зб наук. праць. – Вінниця-Київ, 2015. – С. 90-95.
3. Квас В. М. Психолого-педагогічний супровід як умова модернізації самостійної роботи студентів / Квас В.М. // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2011. – Вип. 206. – С. 64-68.
4. Новоселова Л.А. Педагогическое сопровождение будущего инженера-педагога в процессе профессионализации как фактор активизации его саморазвития / Л. А. Новоселова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 177-185.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Ожегов С. И.; под ред. Н.Ю.Шведовой. – [19-е изд, испр.]. – М.: Русс. яз., 1987. – 750 с.
6. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості : від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник / В. В. Рибалка. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
7. Ярошинська О.О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія / Ярошинська О.О. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – 456 с.

**Міщанчук Н. О.,**  
методист

(Житомирський технологічний коледж Київського  
національного університету будівництва і архітектури)

## **ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

*Стаття присвячена проблемі моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів; подана сутнісна характеристика поняття, окреслено напрями вирішення основних завдань моніторингу.*

**Ключові слова:** моніторинг, моніторинг якості професійної підготовки, моніторинг якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів.

*The article is devoted to the problem of monitoring the quality of professional training of students of technological colleges; presented the essential characteristics of the concept, outlined the direction of the basic tasks of monitoring.*

**Key words:** monitoring, quality monitoring training, monitoring the quality of professional training of students of technological colleges.

*Стаття посвячена проблеме мониторинга качества профессиональной подготовки студентов технологических колледжей; представлена сущностная характеристика понятия, очерчены направления решения основных задач мониторинга.*

**Ключевые слова:** мониторинг, мониторинг качества профессиональной подготовки, мониторинг качества профессиональной подготовки студентов технологических колледжей.

**Постановка проблеми.** У навчально-виховному процесі кожен викладач і студент, система педагогічної взаємодії, умови та результати навчально-пізнавальної діяльності в цілому створюють освітнє середовище. Забезпечення ефективності навчання на всіх етапах і рівнях та оцінка досягнутої якості професійної підготовки – завдання сьогодення, вирішення якого неможливе без упровадження моніторингових досліджень.

Одним із шляхів розв'язання вищезазначених завдань є необхідність об'єктивного відслідкування результативності впливу освітнього середовища на студента, що передбачає формування моніторингу діяльності технологічного навчального закладу щодо забезпечення результативності навчально-виховного процесу.

Актуальність моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічного профілю, як засобу стимулювання їх професійної зрілості, очевидна, оскільки педагогічний контроль сприяє поглибленню, розширенню, вдосконаленню та систематизації знань, умінь і навичок студентів, забезпечує зворотній зв'язок у навчанні. Він допомагає виявити типові помилки і прогалини у навчанні та забезпечує заходи щодо їх усунення, передбачає формування у студентів позитивної мотивації до навчання та формування фахових навичок.

На етапі модернізації системи вищої освіти проблема якості професійної підготовки фахівців технологічного профілю залишається досить актуальною. Це виявляється у протиріччі між сучасними потребами виробництва, економіки і суспільства та потребами системи освіти. Для вирішення цього протиріччя важливим є моніторинг якості навчального процесу шляхом вивчення ефективності діяльності технологічних коледжів за визначеними показниками. Одним із таких показників є комплексна оцінка готовності майбутніх випускників технологічного навчального закладу за визначеними показниками.

Завдяки моніторингу здійснюється накопичення інформації про кожного із студентів, що забезпечує безперервне відстеження набуття і зростання їх особистісного й професійного розвитку, а також з'являється можливість прогнозувати та моделювати розвиток і стан майбутньої професійної діяльності. Таким чином, виникла потреба впровадження моніторингу внутрішньої діагностики якості професійної підготовки студентів та розвитку їх творчого потенціалу як умови реалізації компетентісно та професійно орієнтованого підходу.

**Метою статті** є висвітлення теоретичних та методичних засад моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Основними проблемами розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців сьогодні в Україні є: недостатність ресурсної підтримки процесу реформування усіх рівнів освіти; застарілість використовуваних форм, методів і засобів професійної підготовки; недостатня відповідність змісту професійної освіти потребам сучасних роботодавців; недостатній рівень відповідності випускників ВНЗ освітнім стандартам унаслідок відсутності дієвих механізмів відстеження якості професійної підготовки фахівців.

Моніторинг у педагогічних дослідженнях є інноваційною технологією, організація якого у ВНЗ потребує узгодженості спеціальних ресурсів (людських, матеріальних, технічних тощо.) Питання моніторингу висвітлено в працях вітчизняних дослідників, у яких відображені різні аспекти моніторингу якості освіти: Т. Волобуєва, Л. Чернікова (становлення та розвиток моніторингу якості освіти в Україні); І. Іванюк, Т. Лукіна (міжнародні порівняльні дослідження в системі моніторингу якості освітніх систем); Г. Єльнікова, О. Касьянова, К. Крутій, З. Рябова (наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти); О. Локшина, О. Ляшенко (світовий досвід становлення моніторингу якості освіти); О. Коваленко, Л. Романішина, Р. Яковлева (моніторинг у системі роботи вчителя) та ін. Однак недостатньо уваги надається питанням розробки методичних основ моніторингу якості професійної підготовки сучасного фахівця. Це стало підставою для визначення теми нашого дослідження. Об'єктом дослідження є професійна підготовка студентів технологічних коледжів. Предмет дослідження – зміст, форми і методи моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів. Для досягнення мети визначено основні завдання дослідження:

- проаналізувати стан дослідження проблеми в педагогічній теорії та практиці;
- дослідити основні характеристики моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів;
- розробити критерії та показники моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів;
- теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів;
- підготувати методичні рекомендації щодо організації моніторингу якості професійної підготовки студентів технологічного профілю.

У вирішенні цих завдань можна виділити такі напрямки:

- вивчення та узагальнення наукових доробок (досліджень) з метою з'ясування сутнісної характеристики поняття "моніторинг", "моніторинг якості професійної підготовки", "моніторинг якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів"; визначення теоретичних основ організації моніторингових досліджень;
- узагальнення зарубіжного досвіду впровадження моніторингу якості професійної підготовки студентів з метою виявлення педагогічних та організаційних умов, розробки та проведення моніторингу якості підготовки студентів технологічного профілю;
- розробка методичних основ з урахуванням специфіки умов та особливостей підготовки таких фахівців.

Якість освіти особистості ми визначаємо як співвідношення мети та результату освітньої діяльності. Жодні результати не можна визнати достатніми, якими би значними вони не були, якщо той, хто навчається, може досягти більшого, також жодні результати, якими б незначними вони не були, не можна визнати поганими, якщо вони відповідають максимальним можливостям особистості.

Щодо визначення сутності поняття "моніторинг" встановлено, що цей термін походить від лат. *monitor* – застережливий, англ. *monitoring* – контроль – поняття, яке було запозичене з техніки й означає постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом чи процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідним пропозиціям, співвідношення його стану зі стандартом (еталоном), а саме: спостереження, оцінка та прогноз стану об'єкта вивчення.

Уперше моніторинг був використаний у ґрунтознавстві, потім в екології та інших суміжних науках. У теперішній час він використовується в технічних, соціальних науках, а також у різних сферах практичної діяльності. Найбільший розвиток теорія та практика використання моніторингу отримали в екології та соціології. З'ясовано, що семантична характеристика цього поняття залежить від галузі використання.

У науковій літературі найбільш загальним визначенням моніторингу освітніх послуг слугує таке: моніторинг – це система спостереження, збору, обробки, передачі, збереження й аналізу інформації про стан підготовки суб'єктів освіти для прогнозування його змін та проектування науково обґрунтованих технологій удосконалення якості освіти [1].

Аналіз наукової літератури щодо методики здійснення моніторингових досліджень у системі освіти дозволяє виділити різні підходи до його використання, а саме: комп'ютерне (інформаційно-технологічне) забезпечення моніторингових досліджень представлено у роботі Є. Буценка [2]; технологізація моніторингової діяльності у вищій школі висвітлена у дослідженні С. Єрмакової [3]; вплив моніторингу на ефективність навчально-виховного процесу досліджують І. Макуха [5] та А. Ярошенко [6].

Відомі українські вчені досліджують різні аспекти проблеми моніторингу якості освіти, який одночасно виступає об'єктом теоретичних досліджень і сферою педагогічної діяльності.

Спираючись на праці науковців у галузі педагогіки, моніторинг в освіті можна визначити як систему збору даних, їх обробки, аналізу та інтерпретації з метою забезпечення суспільства повною та значущою інформацією про відповідність процесів і результатів освіти нормативним вимогам, змінам, що відбуваються, і прогнозованим тенденціям.

За визначенням Г. Єльнікової, освітній моніторинг – це процес спланованого спостереження за функціонуванням даної системи, що дозволяє надати інформацію про її стан та зміни, які відбуваються, виявити тенденції в її розвитку та здійснити коригування в процесі діяльності [7].

Є. Хриков визначає моніторинг як систему заходів щодо збору й аналізу інформації з метою вивчення й оцінки якості професійної підготовки й прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій [4].

Т. Лукіна розглядає моніторинг якості загальної середньої освіти як спеціальну систему збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан загальної середньої освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розробку науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [8].

За О. Ляшенком, моніторинг розглядається як системна процедура, що не обмежується лише контрольною функцією, а дозволяє досліджувати чинники, які потрібні для розвитку всіх об'єктів і суб'єктів, а також обрати стратегію для пошуку шляхів подальшого вдосконалення і розвитку.

Одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу запропонував О. Майоров: "Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку" [10].

Проте аналіз досліджень моніторингу в галузі освіти засвідчив, що в означеній галузі ще існує ціла низка невирішених проблем як методологічного, так і прикладного характеру. Сьогодні не існує спільної думки з такого фундаментального питання як визначення поняття "моніторинг". Т. Стефановська визначає це поняття таким чином: "Діагностика, оцінка і прогнозування стану педагогічного процесу: відслідкування його ходу, результатів, перспектив" [9].

Отже, під моніторингом якості освіти у технологічних коледжах ми розуміємо інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень з коригування небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації й прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

Моніторинг якості професійної підготовки студентів технологічного профілю – це сукупність неперервних контролюючих дій, які дозволяють спостерігати та корегувати просування студента до знань згідно професійної компетентності.

Якість професійної підготовки визначає очікувані результати процесу освіти у вигляді сукупності особистісних та ділових рис фахівця, що виявляються у процесі праці та охоплюють: професійну компетентність, загальне світобачення, рівень інтелектуального та культурного розвитку, здатність до професійної адаптації, мобільність, умотивованість, інноваційність, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість у праці, старанність, сумлінність, дисциплінованість, комунікабельність, активність, підприємливість та ін. Даний перелік вимог до

результатів якісної професійної підготовки студентів технологічних коледжів визначає потреби сучасної педагогічної науки у відповідному методичному інструментарії для відстеження рівня формування визначених характеристик протягом процесу професійної підготовки.

Поле дослідження моніторингу в системі професійної підготовки студентів технологічних коледжів може включати:

- оцінку якості навчальних програм з окремих дисциплін та їх циклів;
- оцінку ефективності освітніх технологій і методик;
- оцінку динаміки професійної підготовки студентів технологічного профілю залежно від років навчання;
- оцінку якості діяльності науково-педагогічних працівників;
- оцінку знань, умінь, навичок фахових компетенцій тощо.

Алгоритм проведення моніторингу системи професійної підготовки студентів технологічного профілю включає такі етапи:

I етап – діагностико-концептуальний (діагностування рівня професійної підготовки майбутніх фахівців за профілем навчання, мотивація навчальної діяльності студентів, аналіз дослідження);

II етап – нормативно-установчий (вивчення нормативної документації, програм навчальних дисциплін, програм навчальної та виробничої практик);

III етап – аналітико-діагностичний (збір інформації за діагностичними методиками, оцінювання отриманих результатів);

IV етап – прогностично-діяльнісний (реалізація нових підходів до навчально-виховного процесу);

V етап – підсумково-управлінський (підведення підсумків проведеного моніторингу).

Програма передбачає також розробку моделі організації та проведення моніторингу якості професійної освіти. Вважаємо, що така модель має базуватися на теоретико-методологічних основах моніторингу як сучасної технології узгодження діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, визначати основні етапи, цілі та методичний інструментарій; включати технології організації й проведення моніторингових досліджень та передбачати можливості корекції змісту, форм, методів підготовки студентів технологічного профілю відповідно до потреб різних суб'єктів освітнього простору. Основною метою упровадження запропонованої моделі моніторингу є підвищення якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів.

**Висновки.** Отже, моніторинг якості професійної підготовки студентів технологічних коледжів – це важлива технологія забезпечення ефективності та результативності цілісного процесу засвоєння, контролю та оцінювання професійно орієнтованих знань, умінь і навичок. Моніторинг дає змогу вчасно виявити негативні тенденції, проблеми в освітній діяльності й знайти шляхи їх вирішення. Переваги впровадження моделі моніторингу якості професійної підготовки фахівців полягають у можливості забезпечення рефлексії усіх учасників навчально-виховного процесу; спрямованості на системність, оперативність та узгодженість усіх структур професійної підготовки студентів у технологічних коледжах.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Сергеева Л. М. Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / Сергеева Л.М., Русанов Г.Г., Ілько І.В.; за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Сергеевої. – К.: ТОВ "Етіс Плюс", 2008. – 96 с.
2. Буценко Е. В. Применение исследовательского мониторинга и диагностики в использовании прогрессивных методов организации учебно-воспитательного процесса на основе средств информационных технологий [Електронний ресурс] / Е. В. Буценко. – Режим доступу: <http://www.stvcc.ru/prep/artscles/monitoring/>
3. Єрмакова С. С. Сутність, зміст та функції моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ / С. С. Єрмакова // Південноукраїнський правничий часопис. – 2003. – № 1. – С.288 – 292.
4. Хриков Є. М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс] / Хриков Є.М. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/artscles/2html>
5. Макуха И. А. Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / И.А. Макуха. – Армавир, 2005. – 186 с.
6. Ярошенко А. О. Освітні вимірювання у контексті поліпшення якості освіти (на прикладі інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М.П. Драгоманова) / А.О. Ярошенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 27. – С. 350–354.

7. Єльнікова Г. В. Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні: [монографія] / Єльнікова Г. В. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
8. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Лукіна Т. О. – К.: Вид. дім "Шкіл. світ"; вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.
9. Стефановская Т. А. Педагогика, наука и искусство/ Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 356 с.
10. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Кн. 1 / А. Н. Майоров. – Спб.: Изд. "Образование – Культура", 1998. – 344 с.

УДК 378.016:37.013

**Мороз М. О.,**

*кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АМСКП,  
завідувач кафедри мистецьких дисциплін  
(Барський гуманітарно-педагогічний коледж  
імені М. Грушевського, м. Бар)*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті здійснено аналіз теоретичного аспекту світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти. Засвідчено зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистісних якостей сучасного вчителя. Представлено наукове дослідження дефініцій "компетентність", "професійна компетентність".*

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, професійна компетентність, вчитель.

*The article presents the analysis of theoretical aspect of the world tendencies in the field of professional pedagogical education. Witnessed by the increase in the requirements of teacher professionalism and personal qualities of the modern teacher. The scientific study of definitions of "competence", "professional competence".*

**Keywords:** competence, professional competence, teacher.

*В статье осуществлен анализ теоретического аспекта мировых тенденций в области профессионально-педагогического образования. Засвидетельствовано возрастание требований к педагогическому профессионализму и личностным качествам современного учителя. Представлено научное исследование дефиниций "компетентность", "профессиональная компетентность".*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, учитель.

**Постановка проблеми.** Соціальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають нових підходів до освіти й виховання підростаючого покоління. По-новому розглядається особистість учителя, його професійна компетентність, що становить надзвичайно важливу умову забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в цілому. У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") визначено, що головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Реалізувати такі навчально-виховні завдання спроможний лише вчитель, який володіє відповідними професійними якостями, професійна компетентність якого відповідає вимогам освітнього простору сучасного суспільства.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Формуванню професійної компетентності педагога присвячені праці таких українських та зарубіжних науковців, як В. Адольф, Н. Бібік, Є. Бондаревська, В. Введенський, Л. Ващенко, І. Зимня, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Н. Нацаренус, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, А. Тряпичин тощо.

На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічатимуться вчителі у цьому тисячолітті, є: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; ускладнення проблем виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; робота в єдиному інформаційному



середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, прагненням до безперервної освіти.

**Метою** статті є аналіз понять "компетентність", "професійна компетентність", світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти, який засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистих якостей учителя.

**Виклад основного змісту дослідження.** У науково-педагогічній теорії існує припущення, що засновником компетентнісного підходу був Аристотель, який вивчав особистісні якості людини і позначав їх грецьким "atere" ("сила, здатна розвинути та вдосконалитися до такої міри, що стане характерною рисою особистості") [10, с. 15].

У словниках і психолого-педагогічній літературі наведено різні тлумачення поняття "компетентність", які свідчать про те, що в науковій сфері немає одностайності у визначенні поняття "компетентність". Крім того, у вітчизняній педагогічній літературі співіснують поняття "компетенція" і "компетентність", які походять з одного джерела: в перекладі з латинської *competentia* – узгодженість, відповідність, а *com-peto* – відповідати, бути здатним [6, с. 217]. Для того, щоб не виникало труднощів перекладу, ці поняття розмежовують, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття "компетенція" традиційно вживається в значенні "коло повноважень", "компетентність" же пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому педагогічна наука переважно послуговується саме терміном "компетентність".

Проблему трактування означених понять розглядали у своїх дослідженнях чимало українських та російських учених. Як засвідчує аналіз науково-педагогічних джерел, більшість учених розмежовують поняття "компетенція" та "компетентність".

Наприклад, М. Холодна, досліджуючи термінологічний план цих понять, зверталася до перекладу англійського слова *competence*. У процесі аналізу дослідниця дійшла висновку, що переклад англійського слова *competence* як "компетенція" є не досить коректним, оскільки значення терміну "компетенція" знаходиться за межами освітньої проблематики, характеризуючи формальні повноваження, якими наділена конкретна посадова особа. Більш точним, на думку дослідниці, є термін "компетентність", оскільки він характеризує саме рівень здібностей людини та її знань у зв'язку з готовністю приймати ефективні рішення в межах конкретної предметної сфери [12]. На її думку, знання мають бути різноманітними (тобто являти собою множину різних знань про різне), структурованими, гнучкими, оперативними, доступними, такими, що можуть застосовуватися в нових ситуаціях. Крім того, дослідниця веде мову і про наявність рефлексії, тобто компетентна особистість повинна мати також уявлення про широту й глибину своїх знань [13, с. 207].

На відміну від М. Холодної, І. Родигіна не зводить поняття компетентності лише до знань, а розширює визначення до вмінь та навичок. При цьому І. Родигіна наголошує не на вузькоспеціалізованих, а на загальних, життєво необхідних кожній людині, вміннях та навичках, незалежно від професії чи віку. Наявність життєвих (або ж базових) умінь та навичок стане основою компетентності будь-якої особистості, незалежно від її професійних уподобань.

А. Дахін також пропонує розмежовувати поняття "компетенція" та "компетентність", говорячи про освітню компетенцію та освітню компетентність. Учений наголошує, що освітня компетенція як рівень розвитку особистості учня пов'язана з якісним опануванням змісту освіти. Освітня компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Отже, освітня компетентність – це особистісна якість, що вже склалася [3].

А. Дахін доводить, що освітня компетенція як ідеальна, нормативна моделює властивості учня й у певному сенсі обслуговує термін "освітня компетентність", більш конкретно описуючи його смислове наповнення. Дослідник розширює смислове навантаження поняття "компетентність". Учений наголошує на тому, що компетентність проявляється в здатності здійснювати певні види діяльності. А. Дахін розмежовує компетентність та ЗУНи (знання, вміння та навички, які формуються в процесі навчання, і, відповідно, є його результатами), додаючи до компетентності поняття особистісного ставлення (особистісна якість). Тобто компетентність, за словами вченого, – якісно новий рівень розвитку особистості, який, формуючись на основі ЗУНів,

збагачується ставленням самої особи до отриманих знань та навичок, що дає можливість значно ефективніше використовувати їх у власній діяльності.

С. Бондар також подає визначення понять "компетенція" та "компетентність". На її думку, "компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів" [2, с. 8]. Значення поняття "компетентність" учена пояснює як "здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій" [2, с. 9].

Таким чином, трактування автором поняття "компетентність" подібне до визначення А. Дахіна. Вчені ведуть мову про здатність свідомо діяти, проявляючи у своїй діяльності власне особистісне ставлення. Проте С. Бондар зауважує, що в процесі будь-якої діяльності набувається певний досвід, який вона також відносить до розряду компетентності. Окрім цього, С. Бондар переконана, що діяльність та досвід ґрунтуються на тих цінностях, що сформувалися в процесі становлення особистості. Йдеться про ціннісну характеристику як основу компетентності. Для розуміння поняття компетентності, на нашу думку, важливим є той факт, що С. Бондар враховує реалізацію творчих здібностей учнів. Отже, вчена виводить поняття компетентності ще на один якісно новий (вищий) щабель – рівень творчої діяльності.

Діяльнісний фактор у визначенні поняття "компетентність" враховує також учений В. Луговий, розмежовуючи у складі компетентності п'ять видів діяльності: інтелектуально-знаннєву, творчо-інноваційну, ціннісно-орієнтаційну, діалогово-комунікаційну, художньо-творчу [7, с. 8].

Спостерігаємо досить близьке смислове навантаження у визначенні поняття "компетентність" ученими С. Бондар та В. Луговим. В. Луговий трактує дефініцію як певну діяльність: через дію (діяльність) відбувається реалізація таких особистісних характеристик, як інтелектуальність, творчість, комунікативність та інші.

Ідею творчого підходу до структурного наповнення терміну знаходимо також у визначенні поняття "компетентність" О. Савченко, яка трактує це поняття як внутрішню готовність до прийняття рішень, творчого застосування набутих знань у будь-яких ситуаціях [11, с. 2].

Про творчість як обов'язковий компонент компетентності говорить І. Зязюн, який визначає компетентність як "...продукт власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти" [5, с. 41]. Учений відносить до компетентності якості особистості, яка сформувалася настільки, що може творчо реалізувати власні можливості, здібності, збагачуючи особистий досвід діяльності, в результаті чого здійснюється її саморозвиток.

Подібний підхід до трактування зазначеного поняття спостерігаємо в академіка І. Беха. Український учений переконаний, що недоцільно ототожнювати навчальні здібності, знання та вміння з компетентністю. На його думку, компетентність – це досвідченість суб'єкта в тій чи іншій життєвій сфері [1, с. 57]. Тобто йдеться про досвід, що з'являється на певній теоретичній базі. Учений наголошує на формуванні досвіду в тій сфері життя, що потребує відповідної системи знань. Досвідченість передбачає практичну творчу реалізацію теоретичної бази знань.

Досліджуючи поняття "компетентність", акцентуємо увагу на поглядах відомого вченого А. Хуторського, який присвятив ряд своїх наукових праць вивченню даного питання. А. Хуторський також пропонує розмежувати поняття "компетенція" та "компетентність", використовувати їх паралельно, вкладаючи в них різний зміст [14, с. 58]. До думки про необхідність розмежування цих понять учений прийшов у процесі дефінітивного аналізу, характеристики їхніх родових та відмінних ознак.

Аналізуючи запропоновані А. Хуторським визначення компетентностей, відмічаємо чіткі взаємозв'язки між особистістю учня та ЗУНами, набутими ним у процесі освітньої діяльності, зокрема: особистісне усвідомлення школярем об'єктів, що вивчаються → діяльнісний компонент освіти учня → мінімальний досвід, який формується в результаті інтегрального використання ЗУНів.

Отже, помічаємо певну схожість у трактуванні поняття "компетентність" у працях І. Беха, А. Дахіна, А. Хуторського та С. Бондар. Виділяємо як найбільш ґрунтовне визначення А. Хуторського: "Компетентність – це особистісна якість, яка дозволяє знання та вміння, отримані в

процесі навчання, втілити у практичну діяльність" [14, с. 61]. Компетентність, за словами вченого, передбачає також і певний мінімальний досвід, який набувається особистістю в процесі діяльності. Цю точку зору поділяють учені С. Бондар та І. Бех.

Сучасні російські вчені С. Шишов та В. Кальней наголошують на важливості діяльнісного аспекту: компетентність, на їх погляд, – це здатність свідомо діяти на основі здобутих знань, застосовувати їх у соціальному та особистому житті для розв'язання конкретних питань, проблем, завдань. При цьому дослідники роблять акцент на важливості досвіду самостійної діяльності. Саме це вони протиставляють сліпому копіюванню дії за аналогією, за зразком. [15, с. 19].

Аналіз засвідчує, що поряд із такими характеристиками компетентності, як свідомо діяльність, індивідуально-особистісні риси, досвід самостійної діяльності, вчені С. Шишов та В. Кальней вносять у визначення компетентності ще й соціальний аспект. На нашу думку, це важливий момент, адже особистість, яка не здатна спілкуватися в колективі, враховувати та співвідносити власні інтереси з інтересами тих чи інших соціальних груп, важко назвати достатньо компетентною.

Аналогічну позицію щодо визначення поняття "компетентність" займає і вчена О. Овчарук. Досліджуючи проблему, вона зазначає, що Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання [9, с. 19]. Дослідниця визначає поняття "компетентність" як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Проблему готовності особистості до професійної діяльності порушує у тлумаченні поняття "компетентність" і А. Маркова. Вона визначає компетентність як "індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії" [8, с. 71], переносючи основний акцент на професійну складову компетентності. Суть означеного поняття дослідниця розкриває більш детально та змістовно при характеристиці компонентів досліджуваної дефініції.

Визначення поняття "компетентність", яке пропонує дослідниця І. Зимня, свого роду узагальнює педагогічний досвід учених, чії позиції розглядалися вище. Вона вважає, що компетентність – це інтелектуально та особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, в основі якого знаходяться знання [4]. Як бачимо, І. Зимня врахувала й об'єднала у своєму визначенні фактично всі характеристики, які пропонувалися вченими А. Хуторським, Дж. Равеном, А. Дахіним, О. Овчарук, С. Шишовим та іншими.

Проаналізувавши підходи ряду вітчизняних та зарубіжних учених до визначення поняття "компетентність", помічаємо певні особливості у формулюванні, які є важливими для нашого дослідження. Окремі вчені (О. Савченко, М. Холодна) трактують "компетентність" як "готовність" (до дії, до реалізації тощо). Інші ж (А. Хуторський, А. Дахін, С. Боднар, С. Шишов, В. Кальней, О. Овчарук, Дж. Равен, В. Луговий) у своїх визначеннях вживають термін "компетентність" у значенні "здатність". На перший погляд окреслені терміни тотожні.

Проте аналіз зазначених понять дозволив конкретизувати значення кожного з них.

У психології поняття "здатність" означає якість, можливість, уміння, досвід, майстерність, талант тощо, які дозволяють здійснювати певні дії за заданий час. Під здатністю розуміють також уміння виконувати певну дію або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності.

Аналіз досліджуваних понять дозволяє зробити висновок, що використання їх при визначенні компетентності вносить значні розбіжності у розуміння цього поняття. На нашу думку, трактуючи термін "компетентність як готовність", учені акцентували свою увагу більше на теоретичному підґрунті, на формуванні та наявності тієї бази знань і вмінь, яка використовуватиметься у подальшій практичній діяльності.

Використання поняття "компетентність" у значенні "здатність" передбачає не стільки теоретичний етап підготовки, скільки дієвий фактор, тобто вміння діяти, застосовувати набуті знання, навички у практичній діяльності. Продуктивна діяльність без теоретичної підготовки неможлива, отже, "здатність" – термін, який глибше розкриває сутність поняття "компетентність", аніж "готовність".

Тому ми вважаємо, що при визначенні поняття "компетентність" більш доцільним буде вживання терміну "здатність". Адже "готовий" у будь-якій галузі спеціаліст (тобто такий, що має відповідний рівень розвитку та бажання діяти) не завжди "здатний" до дії, якщо не володіє відповідним практичним (технологічним) інструментарієм та досвідом. А поняття "здатний", на нашу думку, вже передбачає наявність методичних (технологічних) навичок, певного практичного досвіду, що є, безсумнівно, одним із найголовніших показників компетентності.

Аналізуючи погляди вчених, помічаємо, що хоча всі вони мають багато схожих моментів, проте спостерігаються й певні розходження. Тому умовно розуміння провідними вченими-педагогами поняття "компетентність" можна розділити на кілька груп:

– компетентність як здатність виконувати конкретні дії (діяльність) у певній галузі на основі здобутих знань (А. Дахін, В. Кальней, О. Овчарук, Дж. Равен, А. Хуторський, С. Шишов тощо);

– компетентність як відповідність вимогам певної професії (А. Маркова, А. Тряпцін), професійній життєдіяльності людини (Г. Галяміна, І. Зимня);

– компетентність як здатність особистості діяти, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів (І. Бех, С. Бондар, І. Зязюн, В. Луговий тощо).

Ураховуючи вагому обґрунтованість усіх підходів до визначення багатогранного поняття "компетентність", ми поділяємо думки тих учених, які наголошують на реалізації творчого потенціалу особистості, креативному застосуванні набутих знань та вмінь. На наш погляд, саме в процесі творчого мислення та варіативного підходу до вирішення різних освітніх завдань (на противагу безініціативному копіюванню дії за аналогією) можна перевірити міцність знань та вміння адаптуватися до різних змін і вимог часу.

Творче вирішення різноманітних професійних завдань важко уявити без наявності в особистості практичного досвіду.

Маючи певні практичні навички, які з часом переростають у досвід, у власні напрацювання, стійкі способи поведінки та діяльності в тих чи інших ситуаціях, значно легше знайти творчий, креативний підхід до вирішення професійних завдань. Тому саме практичний досвід відіграє неабияку роль у становленні компетентної особистості.

Практична діяльність – це реалізація теоретичних знань. Для якісної та продуктивної діяльності особистість повинна мати міцні, глибокі знання, що стосуються певної професійної сфери. Крім того, в процесі здобуття знань в особистості формуються власні погляди, які переростають у переконання.

На основі цього формується система цінностей, яка й допомагає людині виробити певну лінію поведінки у своїй діяльності, сприяє формуванню відповідного кола та стилю спілкування, допомагає визначитися з пріоритетами, формує життєву позицію, відповідно до чого визначається життєва мета та способи її досягнення.

Проаналізувавши різні точки зору на визначення поняття "компетентність", ми виробили таке трактування цього терміну:

Компетентність – це здатність особистості застосовувати у житті систему власних поглядів, переконань та цінностей (Л. Гузеєв, І. Зимня, В. Луговий, О. Овчарук, В. Родигіна, А. Тряпцін, А.Хуторський), оснований на знаннях і вміннях у певній галузі (Г. Галяміна, І. Зимня, М.Холодна, С. Шишов), а також, опираючись на набутий досвід (І. Бех, І. Зимня, А. Хуторський), творчо (С. Бондар, І. Зязюн, О. Савченко, В. Луговий) розв'язувати конкретні завдання та вирішувати різні питання й проблеми у певній галузі (С. Шишов, В. Кальней, Дж. Равен, М.Холодна, Г. Галяміна, І. Бех.), гнучко адаптуючись до змін та вимог часу (Г. Галяміна, О.Савченко).

До компонентів компетентності ми відносимо:

- ціннісно-смісловий (система поглядів, переконань та цінностей особистості у певній сфері діяльності);

- особистісний (психолого-педагогічні якості особистості: цілеспрямованість, наполегливість, об'єктивна самооцінка, здатність до самовдосконалення та саморозвитку);

- освітній (володіння системою ЗУНів у певній галузі для ефективної майбутньої професійної діяльності);

- соціальний (комунікативність, уміння працювати в колективі, соціальна діяльність особистості);

- творчо-діяльнісний (здатність творчо реалізувати отримані знання, вміння в процесі власної професійної діяльності, а також створювати на основі набутого досвіду якісно новий продукт, що підніме людину на вищий рівень особистісного розвитку).

**Висновки.** Таким чином, аналіз сучасних психолого-педагогічних джерел свідчить, що провідні фахівці в галузі педагогіки й психології звертають велику увагу на дослідження таких понять, як "компетенція", "компетентність" (І. Бех, А. Дахін, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, В. Луговий, А. Маркова, О. Овчарук, Дж. Равен, В. Родигіна, О. Савченко, Г. Скоробогатова, А. Тряпцін, В. Хуторський, С. Шишов тощо).

Компетентності відзначаються такими основоположними характеристиками, як наявність природних здібностей, мотивація, спроможність і готовність до діяльності, здатність, ціннісна зорієнтованість, ставлення; знання, вміння, навички; процесуальність, результативність, рефлексивність, розвиток, системність, інтегрованість.

Головним завданням професійної педагогічної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
3. Дахин А. Компетенция и компетентность : сколько их у российского школьника? [Электронный ресурс] / А. Дахин. – Режим доступа : <http://www.auditorium.ru/dokuments/other/discuss/intro2.html>
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
5. Зязюн І. А. Вдосконалення професійного розвитку особистості на основі технологізації освіти / І. А. Зязюн // Шкільні технології. – 2006. – № 1. – С. 41-45.
6. Латинско-русский словарь / ред. И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1976. – 418 с.
7. Луговий В. Культурно-інформаційна теорія освіти : педагогічний понятійно-категоріальний апарат / В. Луговий // Новий колегіум. – 2007. – № 5 (42). – С. 10-17.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 309 с.
9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13-41.
10. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / под ред. Ф. Ф. Зелинского ; пер. С. В. Меликовой, С. А. Жебелева. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 68 с.
11. Савченко О. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Савченко // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 2-6.
12. Холодная М. А. Приоритеты современного школьного образования : способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? : расширенный текст доклада на IV Всероссийском съезде психологов образования России "Психология и современное российское образование" (8-12 декабря 2008 года, г. Москва) [Электронный ресурс] / М.А. Холодная. – Режим доступа : <http://methodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc>
13. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия "Мастера психологии").
14. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
15. Шишов С. Е. Школа : мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

## РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ УЯВИ В ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено сензитивні періоди розвитку креативності. Проаналізовано поняття “уява”, “креативність”, “креативна уява”. У результаті аналізу основних педагогічних підходів виявлено напрями розвитку креативної уяви учнів. Запропоновано алгоритм розвитку креативної уяви. Визначено чинники розвитку креативної уяви: література, мистецтво, рольові ігри, природа, допитливість дитини.

**Ключові слова:** креативність, розвиток, уява, креативна уява, молодший шкільний вік.

The article highlights sensitive periods of the development of creativity. The concept of “imagination”, “creativity”, “creative imagination” is analyzed. As a result of the analysis of the main pedagogical approaches the directions of development of creative imagination in the students are identified. The algorithm of the development of the creative imagination is proposed. The factors of the development of creative imagination are: literature, art, role games, nature, the curiosity of a child.

**Key words:** creativity, development, imagination, creative imagination and primary school age.

В статті показані сензитивні періоди розвитку креативності. Проаналізовано поняття “воображення”, “креативність”, “креативне воображення”. В результаті аналізу основних педагогічних підходів виявлено напрями розвитку креативного воображення учнів. Предложено алгоритм розвитку креативного воображення. Определены предпосылки развития креативного воображения: литература, искусство, ролевые игры, природа, любознательность ребенка.

**Ключевые слова:** креативность, развитие, воображение, креативное воображение, младший школьный возраст.

**Постановка проблеми.** Креативність є потужним чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів. Але найголовніше, що спонукає людину бути креативною, – це мінливість сучасного світу. Унаслідок усього цього стає очевидною необхідність пошуку форм, методів та засобів, що дозволяють розвивати креативність.

Відомі різні підходи до побудови програм, що розвивають креативність, переважна більшість яких спрямована на розвиток тих чи інших складових креативності (креативної грамотності, креативної уяви, креативного мислення та ін.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Звертаючись до характеристики креативності, дослідники визначають її як “властивість”, прояв і розвиток якої пов'язаний із розвитком уяви, фантазії, мислення. Учені стверджують також, що розвиток креативності якісно змінює особистість [10].

Відповідно до поглядів Л. С. Виготського, В. В. Давидова та інших авторів, розвиток особистості відбувається протягом життя людини. Однією з найважливіших властивостей особистості є креативність, оскільки в процесі людського життя розвивається уява як внутрішній механізм, що забезпечує прояв креативності.

Тому ряд дослідників, як вітчизняних, так і зарубіжних, визначають креативність як властивість особистості (Л. С. Виготський, Дж. Гілфорд, Е. Торренс). Е. Торренс під креативністю розуміє здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, чуйність до дисгармонії та ін. Автор вважає, що творчий акт ділиться на сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію і знаходження результату [1]. Є. Фромм трактує поняття “креативність” як властивість людини, яка здатна дивуватися й пізнавати, вміє знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націлена на відкриття нового і здатна до глибокого усвідомлення свого досвіду [2].

Уява – це вміння конструювати подумки з елементів життєвого досвіду (вражень, уявлень, знань, переживань) за допомогою нових їх поєднань до співвідношень нового, що виходить за межі раніше сприйнятого [13].

**Мета статті** – дослідити особливості розвитку креативної уяви у дітей.

**Виклад основного матеріалу.** У дітей креативність розвивається поступово, проходить декілька стадій розвитку. Ці стадії протікають послідовно: перш ніж бути готовою до переходу до

наступної стадії, дитина обов'язково повинна оволодіти якостями, що формуються на попередніх стадіях.

Креативність не визначається генетично, а залежить від чинників, які впливають на формування особистості. Не існує перерви у розвитку креативності. Її спад можна пояснити тим, наскільки виражені нові вимоги і стресові ситуації, які переживає дитина. Такого процесу можна уникнути в будь-якому віці шляхом використання спеціальних технологій. Розвиток креативності учнів буде ефективним за умови, що він буде цілеспрямованим процесом, у ході якого вирішується ряд педагогічних завдань, спрямованих на досягнення кінцевої мети. Наприклад, Е. Торренс вважає, що найвищі підйоми в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (5 років), молодший шкільний вік, а також на підлітковий і старший шкільний вік (9 років, 13 років, 17 років). Приблизно кожні чотири роки спостерігається певний підйом у розвитку креативності.

В. Н. Дружинін підкреслює, що в розвитку креативності є два сензитивних періоди: *перший* – у 3–5 років, коли відбувається інтенсивний розвиток "первинної" креативності як загальної творчої здібності; і *другий* – у 13–20 років, коли розвивається "спеціалізована креативність", тобто здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності. Другий період найбільш пластичний, сприйнятливий до зовнішніх впливів. Креативність виступає значущим чинником, що визначає розвиток особистості [7].

Саме уява призводить до великих відкриттів і інновацій. Уява допомагає людям створювати красу в світі, дає путівку в життя усьому новому. Вона сприяє генеруванню креативних ідей і способів виконання завдань. Під час творчих ігор діти виконують безліч ролей, використовують безліч інструментів і різних матеріалів для презентації своєї ролі, що є позитивною вправою для розуму. Найгірше, що може зробити дорослий, – це пригнітити фантазію дитини, не дозволити їй розвиватися повною мірою.

**Креативна уява** є одним із найбільш важливих компонентів властивостей особистості, особливо в дитячому віці. Креативна уява виявляється, насамперед, у вмінні створювати нові образи; встановлювати нові зв'язки між об'єктами, явищами, поняттями тощо.

Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливої уваги. На думку деяких психологів [3], якщо не розвивати відтворювальну уяву в молодшому шкільному віці, то це неминуче призведе до гальмування креативного сприймання не тільки в цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості.

Важливі для нашого дослідження положення містяться в працях Л. С. Виготського. Учений приділяє велику увагу аналізу механізму креативної уяви – важливого компонента креативного потенціалу учня. На думку вченого, креативна уява включає в себе:

- виділення окремих елементів предмета, їх зміна;
- з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизація образів та їх кристалізація в предметному втіленні.

Учений зазначає, що "дитина, навіть найменша, перебуває в постійному пошуку нового, раніше невідомого, що в подальшому стає супутником дитячого розвитку" [4, с. 93].

Л. С. Виготський виділив чотири форми, що пов'язують уяву з дійсністю:

- ✓ уява спирається на досвід, нове створюється з елементів дійсності – що багатший досвід людини, то більше матеріалу, яким володіє його креативна уява;
- ✓ уява виступає як засіб розширення досвіду. Це вища форма зв'язку уяви з реальністю, яка можлива лише завдяки чужому або соціальному досвіду;
- ✓ емоційний зв'язок, який виявляється двояко: уява керується емоційним фактором – внутрішньою логікою почуттів, почуття впливають на уяву. Це найбільш суб'єктивний, найбільш внутрішній вид уяви;
- ✓ уява впливає на почуття, проявляється закон емоційної реальності уяви;
- ✓ уява стає дійсністю, коли вона кристалізується, втілюється, починає реально існувати у світі й впливати на інші речі.

Це повне коло креативної діяльності уяви, можливе також і для суб'єктивної уяви, яка спирається на емоції [4, с. 121].

Як показують дослідження Л. С. Виготського, уява у дітей бідніша, ніж у дорослої людини, що пов'язано з недостатнім особистим досвідом [5]. Учений вказує на необхідність "розширювати досвід дитини, якщо ми хочемо створити досить міцні основи для її творчої діяльності". Розвиток уяви в дитячому віці залежить не тільки від досвіду, але й від потреб та інтересів; від утілення продуктів уяви в матеріальну форму; від технічного вміння; від традицій, а також від навколишнього середовища. Дитяча уява має образний характер, її функціонування – це особливий тип переструктурування образів, які створюються через здатність вирізняти властивості образу від інших його властивостей і переносити на інший образ [4].

Уява проявляється в активній діяльності дитини з перетворення, поповнення, переструктурування досвіду. Так відбувається узагальнення досвіду діяльності, який у дитини виражається у здатності комбінування. Важливу роль у процесі комбінування відіграє основний механізм мислення, аналіз через синтез, тому перетворення об'єкта здійснюється на основі нових властивостей об'єкта через включення його в нові зв'язки з іншими предметами [12].

А. В. Петровський [14] виокремлює такі прийоми комбінування в уяві: з'єднання частин різнорідних об'єктів і зміни кількості частин предмета. Подібні прийоми уяви, властиві дітям, називає і В. А. Левін [9]: включення об'єкта в нову ситуацію, зміна умов дії об'єкта, наділення об'єкта невластивими йому якостями.

О. М. Дьяченко зазначає, що уява дітей початкової школи має *два компоненти*: породження загальної ідеї й складання плану реалізації цієї ідеї. Учений зазначає, що при побудові нового образу діти шести років використовують в основному елементи реальності, на відміну від них діти восьми-дев'яти років будують образ уже в процесі вільного оперування уявленнями [8].

Для розвитку уяви слід встановлювати **квоту ідей**, тренувати свій розум. Наприклад, генерувати по п'ять ідей на день протягом одного тижня. Найважче вигадати п'ять перших ідей, потім вони будуть з'являтися самі. Чим більше запропоновано ідей, тим більше шансів на перемогу.

Алгоритм розвитку креативної уяви: Встановити квоту ідей → бачити мету → не діяти за звичкою → давати поживу для розуму → аналізувати зміст поточної інформації → створити банк ідей → "ловити" думки → мислити правильно → реєструвати ідеї.

Квота допомагає активно генерувати ідеї, не чекаючи, коли вони з'являться. Слід поповнювати квоту, навіть якщо ідеї, що приходять на думку, на перший погляд здаються смішними або "притягнутими за вуха". Квота не повинна заважати генерувати багато ідей, вона має бути лише гарантією того, щоб не опуститися нижче встановленого мінімуму [11, с. 32–33].

Томас Едісон запатентував тисяча дев'яносто три винаходи. Він свято вірив, що потрібно тренувати власний розум і розум своїх колег, і вважав, що без встановленої квоти ідей він би не створив так багато винаходів. Його особиста квота дорівнювала одному маленькому винаходу кожні десять днів і одному великому – кожні півроку.

Учений зазначає, що "ми не повністю використовуємо свою здатність бачити. Ми йдемо по життю і переглядаємо величезну кількість інформації, предметів, сцен. Ми дивимося, але не бачимо. Навчившись звертати увагу на те, що відбувається навколо, можна розвинути в собі приголомшливу здатність бачити чудеса, дивлячись на звичайні речі" [11].

Навчившись звертати увагу на те, що відбувається навколо, можна розвинути "подвійний зір", який дозволить помічати не лише те, що бачать усі, але і щось абсолютно непомітне.

Уява є основою будь-якої творчої діяльності. Вона допомагає людині звільнитися від інерції мислення, вона перетворює уявлення пам'яті, тим самим забезпечуючи у результаті створення свідомо нового. У цьому сенсі все, що оточує нас і що зроблено руками людини, весь світ культури, на відміну від світу природи, – усе це є продуктом уяви [6].

Розвинути дитячу уяву можна за допомогою **літератури, мистецтва, рольових ігор, природи, допитливості самої дитини**.

**Література.** Фантастика – це продовження уяви. Коли ми читаємо або слухаємо фантастичні оповідання, то уявляємо кожену сцену і бачимо персонажів, світ розповіді оживає. Тому саме оповідання можуть допомогти дитині розвивати уяву.

Слід читати книги, ділитися історіями свого дитинства, грати сцени з улюблених п'єс. Батькам потрібно разом із дітьми дивитися фільми й допомагати дітям аналізувати ці історії з різних поглядів. Потрібно, щоб дитина вбирала в себе сюжети і мудрість кожної історії. При цьому



не варто обмежувати читання лише фантастичними оповіданнями. Щоб усебічно збагатити розум дитини, слід використовувати історичну тематику, біографії й оповідання про видатні особистості, інновації й відкриття.

*Ідеї для втілення:*

- обговорювати різні сцени з книг і фільмів, вигадувати з дітьми альтернативні кінцівки;
- разом створювати власні розповіді;
- ставати персонажами книги / фільму і грати за вигаданим сценарієм;
- читати ілюстровані книги для дітей дошкільного віку. Витратити деякий час, щоб детально розглянути картинки;

• допомагати дітям дізнаватися нові слова, назви цікавих місць, допомагати вивчати ті історичні події, про які розповідається в оповіданнях.

**Мистецтво.** Дитячі малюнки є першими спробами творчого самовираження дитини. Замість того щоб забороняти або обмежувати такого роду діяльність, батькам слід знайти й запропонувати дитині спеціальне місце з придатними для творчості поверхнями.

Вибрати одну стіну в будинку й дозволити дітям використовувати її для творчості. Бажано, щоб діти використовували фарби, які легко змиваються й не залишають сліду.

Дітей старшого віку варто записати в художню школу (або школу мистецтв), ходити з ними на виставки і в музеї. Мистецтво сприяє розвитку креативного самовираження дитини. Споглядаючи картини й скульптури, діти розвивають креативність.

*Ідеї для втілення:*

• для занять мистецтвом слід забезпечити дитину необхідними інструментами (фарби, пензлі, папір, глина, тісто для ліплення та ін.);

• утримуватися від угадування кінцевого результату творіння дитини (ви можете не вгадати, що намалювала дитина, і тим самим злякати її), краще хвалить її палітру. Наприклад, дерева, намальовані нею, можуть не виглядати як дерева, тому краще просто залишатися спостерігачем, а не критиком;

• надати дитині предмети, на яких вона може малювати. Порожні лотки з-під яєць, картонні коробки й маленькі глиняні горщики чудово підійдуть як "полотно".

**Рольові ігри.** Коли дитина хоче побути в уявному, вигаданому нею світі, грайтеся разом із нею. Коли дитина звернеться до вас з дивним проханням або повідає дивну інформацію, погоджуйтеся з дитиною, навіть якщо вона говорить, що в кімнаті літає лебідь, або просить вас покуштувати свіжоспечений смачний торт із "ведмедиків" власного приготування.

*Ідеї для втілення:*

• надайте своєму малюкові реквізит, необхідний для його творчих ігор (старі шарфи, наволочки, подушки, килими, коробки й одяг – відповідні речі для таких вправ);

• якщо дитина просить вас стати певним персонажем, неодмінно беріть участь у її іграх. Дотримуйтеся її правил і грайтеся разом із нею.

**Природа.** Природа є великим учителем. Пісочні замки – це спосіб висловити дизайнерські й архітектурні думки дитини. Малювання фігур за допомогою гілок або пальцями на піску є можливим завдяки креативній уяві дітей, яка запускає процес конструювання та оформлення. Спостереження за веселкою, розташуванням небесних світил і сузір'їв, заходами сонця, припливами – все це чудеса, які допомагають розвивати уяву вашого малюка. Риба у воді, опале осіннє листя, набухання бруньок навесні й багато інших природних явищ допомагають відкрити нові горизонти дітям різного віку. Поставте пріоритетним завданням прогулянки на свіжому повітрі й дозволяйте дітям вільно гратися на природі. Оберігайте їх від шкідливих природних проявів (наприклад, укуси комах), але тільки не оберігайте їх від досліджень природи.

*Ідеї для втілення:*

• відвідайте заповідники дикої природи, ботанічні сади, природні парки і знайомте дітей із новими рослинами і тваринами;

• ознайомте дітей із телескопом, читайте книги про Всесвіт і нашу планету;

• збирайте з дітьми черепашки, камінці й гальку з пляжів і водойм.

**Допитливість.** Цікавість, або допитливість, пов'язана з дослідженням невідомого, навіть якщо невідоме – це стеблинка травинки. Витрачайте час, щоб вислухати питання вашої дитини і

разом із нею знайти відповіді. Допоможіть їй зрозуміти сенс довкілля через думки, ідеї та творчість.

*Ідеї для втілення:*

- ставте дітям хитромудрі, відкриті питання, щоб вони відповідали творчо, а не тільки "так" або "ні";
- надайте дітям інструменти для задоволення цікавості. Наприклад, організуйте для нього перегляд документального фільму про тигрів. Подивіться фільм разом, дайте відповідь на питання дитини, перетворіть перегляд у веселе й цікаве проведення часу;
- разом розв'яжуйте головоломки;
- вигадуйте римовані рядки;
- відвідайте нові місця.

**Висновок.** Отже, "креативна уява" – це вміння виділити окремі елементи предмета та змінити їх; з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизація образів та їх кристалізація в предметному втіленні.

Запропоновано алгоритм розвитку креативної уяви.

Визначено чинники розвитку креативної уяви: *література, мистецтво, рольові ігри, природа, допитливість самої дитини.*

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бабич О. М. Развитие креативных способностей у старших дошкольников / О. М. Бабич, Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар. – М. : Эксмо, 2010.
2. Богоявленская Д. Б. Психология креативных способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2012.
3. Волков Б. С. Психология младшего школьника / Б. С. Волков. – М.: Просвещение, 2002. – 125 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и креативность в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991.
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2011.
6. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М., 2000.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Н. В. Дружинин. – СПб. : Питер, 2008. – 358 с.
8. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. – М., 2006.
9. Левин В. А. Воспитание креативности / В. А. Левин. – Томск : Пеленг, 1993.
10. Меерович М. И. Технология креативного мышления: практическое пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – М. : АСТ, 2009.
11. Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления / Майкл Микалко. – СПб., 2007. – С. 32–33.
12. Полуянов Д. Воображение и способности / Д. Полуянов. – М. : Знание, 1985.
13. Словник базових понять з курсу "Педагогіка" : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / укл. О. С. Антонова. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Житомир: ФО-П Левковець Н. М., 2014. – 100 с.
14. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2008.

УДК 377

**Рожнова Т. Є.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*завідувач Центру післядипломної освіти та довузівської підготовки*

*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

#### **ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

*У статті висвітлено особливості формування управлінської компетентності у підготовці керівників освітніх закладів з урахуванням сучасних вимог до системи управління освітою, що сприяє ефективному розвитку сучасної школи, зосереджена увага на компонентах управлінської компетентності. Також нами висвітлено питання значущості управлінської компетентності для майбутніх керівників закладів освіти.*

**Ключові слова:** *управлінська компетентність, професійна компетентність, професіоналізм, керівник освітнім закладом.*

*The article describes the peculiarities of formation of managerial competence in the training of the leaders of educational institutions taking into account modern requirements to the education management system that facilitates the*

*efficient development of a modern school focused on the components of managerial competence. We also illuminated the importance of managerial competence of future managers of educational institutions.*

**Key words:** *managerial competence, professional competence, professionalism, the head of the educational institution.*

*В статті отражені особливості формування управленчеської компетентності в підготовці керівників освітніх закладів з урахуванням сучасних вимог до системи управління освітою, що сприяє ефективному розвитку сучасної школи, зосереджено увагу на компонентах управленчеської компетентності. Також освітлені питання значимості управленчеської компетентності майбутніх керівників освітніх закладів.*

**Ключевые слова:** *управленчеська компетентність, професійна компетентність, професіоналізм, керівник освітнім закладом.*

**Постановка проблеми.** Утвердження України в європейському та світовому просторі є комплексним довготривалим процесом, який без розбудови національної освіти неможливий, оскільки будь-яка її складова потребує нових підходів до підвищення ролі інтелектуального капіталу, соціальних і гуманітарних чинників економічного прогресу, пріоритетності підготовки висококваліфікованих фахівців, у тому числі й керівників закладів освіти [10].

Формування особистісних цінностей і якостей керівника ЗНЗ здійснюється за допомогою як оточуючого середовища, так і реалізації його управлінської діяльності. Наразі актуальним постає питання управлінської компетентності, специфіка якої достатньо відображена в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до управлінської діяльності й особистості керівника ЗНЗ як управлінця-професіонала.

Розробку професійної компетентності фахівців та управлінської компетентності керівників ЗНЗ у системі педагогічної освіти здійснювали такі науковці: В. Беспалько, В.Бондар, Л. Даниленко, Г.Дмитренко, О.Зайченко, Г.Єльнікова, Л. Калініна, В.Маслов, В.Мельник, В.Олійник, В.Пікельна, М.Поташник, В.Семиченко, Т.Сорочан, Г.Федоров, Є.Хриков, П.Худоминський, А.Чміль, Т.Шамова та ін. [9].

Проте питання щодо формування управлінської компетентності у майбутніх керівників навчальних закладів потребує глибших досліджень, що і спонукало нас до написання цієї статті.

**Метою статті** є висвітлення суті управлінської компетентності та розкриття її значення для здійснення підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури.

**Виклад матеріалу дослідження.** Завданнями нашого дослідження є розкриття та вирішення проблем формування управлінської компетентності під час підготовки керівників ЗНЗ в умовах магістратури, зосередження уваги на висвітленні змісту поняття управлінської компетентності, виокремленні компонентів управлінської компетентності.

У теорії управління закладами освіти відсутній єдиний підхід до означеної проблеми.

Поняття „управлінська компетентність керівника ЗНЗ” представлено досить широко і багатоаспектно у наукових джерелах.

Зокрема Т.Сорочан трактує поняття „компетентність керівника ЗНЗ” як єдність психологічної, теоретичної й практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань [11, с.164-165]; науковець І.Зязюн розглядає як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень [6, 24]; Л.Даниленко презентує як інтегральну якість особистості, що має свою структуру, яка дозволяє керівнику найбільш ефективно здійснювати свою діяльність, а також саморозвиток і самовдосконалення як у системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самостійної роботи [2, с.44-52].

Ми підтримуємо думку В. Мельник, яка розглядає управлінську компетентність керівника ЗНЗ як системне утворення, що визначається сукупністю таких компонентів:

- знання, необхідні для даної спеціальності або посади;
- уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально- посадових обов'язків;
- професійні, ділові й особистісно значущі якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі діяльності;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- мотиваційна сфера професійної діяльності [ 7].

Оскільки для керівника ЗНЗ управлінська компетентність є професійною, то в контексті нашого дослідження доцільним буде розгляд поняття "професійної компетентності".

Заслуговує на увагу визначення О. Дубасенюк поняття "професійної компетентності". Так у своїй монографії "Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності" авторка зазначає, що професійно-педагогічна компетентність – складне утворення. Науковець до її основних елементів відносить:

- 1) компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, зокрема його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів;
- 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст навчальної дисципліни провідним засобом виховання учнів;
- 3) соціально-психологічну компетентність у галузі процесів спілкування;
- 4) диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді;
- 5) аутопсихологічну компетентність у сфері позитивізму і недоликів власної діяльності і особистості [3, с. 12].

З огляду на нашу проблему, слід виокремити "професійну компетентність керівника ЗНЗ" як складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності та якості й забезпечує кваліфіковане здійснення управлінської діяльності.

Однак, здійснюючи аналіз поняття "професійної компетентності", логічно буде розглянути і поняття "професіоналізм". В. Мельник звертає увагу на думку науковців, які характеризують професіоналізм, що включає такі компоненти загально трудового характеру, як: конструктивний, організаторський, дослідницький, успішна реалізація яких сприяє виконанню керівником управлінських функцій [7].

У контексті нашого дослідження слід зосередитися також на підготовці керівників закладів освіти з досвідом роботи, які здобувають другу вищу освіту, а при розв'язанні цього завдання особливу увагу потребують питання з андрагогіки.

Заслуговує на увагу думка російського вченого С. Змейова, який вважає, що андрагогіка – це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність тих, хто навчається, і тих, хто навчає, щодо організації процесу навчання [5, с. 81].

Поняття "андрагогіка" в Українському педагогічному словнику визначається як педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблеми освіти, самоосвіти і виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих [1, с. 25-26].

Французький дослідник і практичний працівник освіти дорослих Р. Мюккієллі називає дорослими тих чоловіків і жінок, яким більше 23 років і які включилися в професійне життя, взяли на себе активні соціальні ролі та сімейні обов'язки... Вони уже вийшли з того типу відносин залежності та типу мислення, які характерні для дитинства й отрочтва. Вступили в соціальні відносини іншого типу взаємозалежності, взяли на себе обов'язок з організації свого життя, "тимчасового обр'ю" (своїх особистих і громадських планів), вони володіють досить прагматичним, реалістичним розумінням соціальної включеності, положенням, можливостями та прагненнями" [8, с.10].

Викликає науковий інтерес запропонована В. Мельник модель розвитку управлінської компетентності керівника ЗНЗ. Модель має тривірневу будову, основу якої складають чотири компоненти:

- теоретико-методичний: знання теорії й методології управління; школознавства; концептуальних педагогічних і виховних систем; основ психолого-педагогічних і соціогуманітарних наук; науково-методична підготовка;
- практико-пізнавальний: професійні знання, інтереси і запити; постановка і розв'язання цільових установок; формування та вдосконалення інтелектуальних, практичних умінь і навичок; творча спрямованість; саморегуляція, самовдосконалення, самоосвіта;
- організаційно-технологічний: знання методів і прийомів управлінської діяльності; управління персоналом; застосування новітніх методик і технологій; програмне та інформаційно-комунікативне забезпечення; інноваційна, дослідно-експериментальна, наукова діяльність;

- професійно-особистісний: індивідуальні професійні здібності; трудовий і спеціальний досвід; ділові, моральні, світоглядні якості; ідеали; загальнокультурні норми. Описові складові моделі включають такі елементи: 1) сукупне управлінське знання; 2) навчальний процес в ППО; 3) управлінська діяльність керівника ЗНЗ; 4) професійно-особистісні якості керівника ЗНЗ [7].

Г. Єльнікова акцентує увагу на специфіці професійної діяльності керівника навчального закладу, зокрема на характеристиці управлінської діяльності. В основу його (керівника) професійно-кваліфікаційної характеристики, як зазначає дослідниця, покладений функціональний управлінський цикл.

Якщо визначити основними функціями управління цілепокладання, планування, організацію, координацію, контроль і регулювання й виокремити відповідні знання та уміння, отримаємо основу професійно-кваліфікаційної характеристики (ПКХ) керівника. Для розробки цієї характеристики стосовно керівника навчального закладу перелік знань та умінь визначається в контексті змісту його професійної діяльності з управління навчальним закладом [4, с.10].

Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється у системі вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр", галузь знань "0306 Менеджмент і адміністрування", спеціальність "073 Менеджмент" за освітньою програмою "Управління навчальним закладом".

Ми пропонуємо для формування професійної компетентності у підготовці студентів магістратури за спеціальністю "073 Менеджмент" (освітня програма "Управління навчальним закладом") враховувати:

по-перше, андрагогічні підходи до навчання, оскільки переважна більшість студентів магістратури – це люди з досвідом роботи, які потребують особливих підходів у навчанні;

по-друге, слід визначити зміст навчальної діяльності, що забезпечує рівень управлінської компетентності керівників навчальних закладів.

**Висновки.** Таким чином, теоретичне та практичне дослідження означеної проблеми потребує створення моделі формування управлінської компетентності керівників ЗНЗ в умовах магістратури, яка б розглядалася як система взаємопов'язаних компонентів, що забезпечує відповідний рівень професійної підготовки майбутніх керівників ЗНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К.: Либідь, 1997.
2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 1998. – 140 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2003. – 192 с.
4. Єльнікова Г. В. Деякі питання підготовки керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики [Електронний ресурс] / Єльнікова Г. В. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/.../gyelnikova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/.../gyelnikova.pdf). – Назва з екрана.
5. Змеєв С. І. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / С. И. Змеёв. – М., 2000. – 44 с.
6. Зязюна І. А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
7. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / Мельник В. К. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09melcsd.pdf>. – Назва з екрана.
8. Muchielli R. Les methods actives dans la pedagogie des adultes. – Paris, 1985.
9. Рожнова Т. Є. Значення компетентнісного підходу для здійснення підготовки керівників навчальних закладів / Т. Є. Рожнова// За результатами VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці" (1 грудня 2015р., м. Київ). – К.: Ін-т підгот. кадрів держ. служби зайнятості України (ІПК ДСЗУ), 2015. – С. 321-326.
10. Рожнова Т. Є. Управління професійно-технічним навчальним закладом на засадах інноваційних технологій: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.06 / Тетяна Євгенівна Рожнова. – К., 2012. – 285 с.
11. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

## КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У КОЛЕДЖІ

*У статті представлено компетентнісні характеристики майбутніх фахівців мистецького профілю в умовах навчання у коледжі, виходячи з теорії й практики застосування компетентнісного підходу. З'ясовано зміст та сутність категорії компетентності, її співвідношення з поняттями компетенцій, кваліфікації, компетентностей. На підставі аналізу наукової літератури виявлено різні точки зору на визначення поняття компетентності; на її систематизацію у вигляді видів, типів, рівнів професійної компетентності/компетенції та сформульовано авторське визначення професійної компетентності майбутнього фахівця мистецького профілю.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, мистецький профіль, коледж культури і мистецтв.

*The article presents a competence-based characteristics of the prospective specialists in the sphere of the arts in learning environments at the college of culture and arts, based on the theory and practice of competence-based approach. The content and the essence of the categories of competence, its relationship with the concepts of competencies, skills, competences are determined. Based on the analysis of scientific literature various perspectives on the definition of competence are revealed; at its systematization in the form of types, styles, levels of professional bounds of duty/competence the author formulates the definition of professional competence in the sphere of the arts.*

**Key words:** bounds of duty, competence, sphere of art, college of culture and arts.

*В статті представлені компетентнісні характеристики будучих спеціалістів сфери мистецтв в умовах навчання в коледжі культури і мистецтв, виходячи з теорії і практики застосування компетентнісного підходу. Визначено зміст та сутність категорії компетентності, її співвідношення з поняттями компетенцій, кваліфікації, компетентностей. На основі аналізу наукової літератури виявлено різні точки зору на визначення поняття компетентності; на її систематизацію в формі видів, типів, рівнів професійної компетентності/компетенції та сформульовано авторське визначення професійної компетентності спеціаліста сфери мистецтв.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, сфера искусства, колледж культуры и искусств.

**Постановка проблеми.** Формування "людини культури" в процесі професійної підготовки у закладах мистецького напрямку нерозривно пов'язане з підвищенням рівня її духовності, моральності, що безумовно виявляється у взаємостосунках з людьми, в спілкуванні з ними. Багатогранний процес розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького напрямку залежить від багатьох умов. Однією з них є розробка та реалізація в процесі професійної підготовки новітніх педагогічних технологій міждисциплінарного характеру, до яких належать і технології арт-педагогічного змісту, розроблені спеціально для підготовки фахівців у навчальних закладах початкового і першого рівня вищої освіти.

Проблемі дослідження професійної компетентності майбутнього фахівця присвячена низка праць Б. Вульфсона, І. Зимньої, Н. Кузьміної, О. Овчарук, Є. Огарьова, В. Рибалки, А.Хуторського та ін. Підготовка фахівців мистецького напрямку розкривається у науковому доробку С. Волкова, М. Д'яченка, Н. Зимогляд, І. Ляшенко, О. Малозьомової, О. Рудницької, Л. Троєльнікової, О. Фурси, Н. Островерхової та ін. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців представлено у наукових працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, І. Манохи, В. Моляка, В. Роменця, М. Ярошевського, Л. Чорної та ін. Проблема включення мистецтва у навчальний процес знайшла своє відображення у роботах М. Бурно, О. Копитіна, М. Кисельової та ін.

Водночас поза увагою науковців залишаються питання компетентнісних засад професійної підготовки фахівців у коледжах, зокрема у коледжах культури і мистецтв. У зв'язку з цим **мета статті** полягає в розкритті компетентнісних засад професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю в коледжі.

**Виклад основного тексту.** У демократичному суспільстві проблема компетентного фахівця є однією з найважливіших. Це підкреслюється державними документами про освіту, які безпосередньо стосуються професійної підготовки компетентного, кваліфікованого фахівця середньої ланки, підготовленого на основі сучасних педагогічних технологій у коледжах – Законом

України „Про вищу освіту” (2014), „Про освіту” (проект, 2015), “Стратегією економічного та соціального розвитку України (2004-2015 рр.)”, Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), державними стандартами освіти, нормативно-правовими актами чинного законодавства України з питань освіти і науки.

Зазначені документи висвітлюють специфіку вітчизняної освітньої сфери, яка покликана забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних професійних можливостей.

Специфіка нашого дослідження полягає у тому, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей ми розглядаємо в умовах коледжу культури і мистецтв – особливого навчального закладу, де здійснюється практична й методична підготовка фахівців для галузі культури. Згідно з основними положеннями Закону України “Про вищу освіту” (2014), коледжі культури і мистецтв належать до початкового і першого рівнів вищої освіти і забезпечують підготовку молодших бакалаврів і бакалаврів мистецтв.

Потреба широкого запровадження новітніх педагогічних технологій формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у коледжі є недостатньо дослідженою і набуває особливої актуальності в період реформування системи освіти. Крім того, коледж культури і мистецтв має необхідний ресурс для підготовки компетентного фахівця у зв’язку з можливістю використання засобів художнього слова, режисури, акторської майстерності як навчальних дисциплін фахового спрямування.

Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей необхідно здійснювати відповідно до принципів професійної орієнтації й професійної спрямованості у навчальних закладах. Чим багатшою є професійна діяльність майбутнього фахівця мистецької спеціальності на засадах арт-педагогіки, тим багатшою є його професійна культура.

Проблема професійної підготовки фахівців різних напрямів для різних галузей виробництва, сфери послуг, освіти, культури тощо залишається дослідницькою протягом багатьох десятиліть. Причиною цього є постійно не вирішувана суперечність між вимогами ринку праці, суспільним замовленням на професійні й особистісні характеристики професіонала та наявними в системі освіти ресурсами для вирішення цієї суперечності. Крім того, в останні кілька десятиліть значно зросли вимоги до кваліфікації, компетентності, готовності до діяльності фахівця незалежно від напрямку його підготовки; відповідно до цього навчальні заклади розробляють комплексні сучасні технології професійної підготовки, що ґрунтуються на інноваційних інформаційних технологіях, інтерактивних методах і методиках навчання.

Результатом застосування комплексної професійно-педагогічної технології у процесі підготовки фахівців мистецького напрямку є формування у них сукупності професійних компетенцій, теоретичне підґрунтя чого розроблено в межах *компетентнісного підходу*. Основи цього підходу яскраво виражені в роботах В. Байденка [1], В. Болотова, В. Серікова [2], І. Зимньої [3], Дж. Равена [4] та ін. Важливим вважаємо висновок науковців стосовно того, що поняття компетентності й компетенцій не зводиться до кваліфікації, до сукупності знань, умінь і навичок, а передбачає ще й наявність професійної мотивації, здатність виходити за рамки своєї професії, мати певний рівень культури самовизначення, самореалізації, саморозвитку [5]. Науковці розглядають компетентнісний підхід як цілісний теоретико-методологічний феномен, що має рівневу структуру і передбачає взаємозв’язок теоретичних позицій і практичної педагогічної діяльності, що забезпечує належну якість освіти фахівця, підготовленого до виконання професійних функцій [6].

У межах нашого дослідження ми розглядаємо компетентність як комплекс відповідних професійних компетенцій, тому фактично ототожнюємо поняття “компетентності” й “компетенції”, наголосивши при цьому, що загалом професійна компетентність є результатом формування і розвитку професійних компетенцій, що складають основу професійної кваліфікації й досвіду подальшої професійної діяльності фахівця мистецької спеціальності.

Концептуально постановка питання про професійні та особистісні компетенції й компетентності відбулася у 2003 році, коли науковці дійшли висновку, що “в умовах глобалізації світової економіки зміщуються акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів” [7, с.18].

На підставі аналізу наукової літератури ми розглядаємо поняття компетентності й компетенції як тотожні в межах проблеми нашого дослідження, оскільки їх розмежування не має

особливого значення для розробки технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей в умовах коледжу.

Специфіка поняття компетентності полягає у тому, що воно ширше від сукупності знань, умінь і навичок; компетентність вміщує, окрім цього, мотивацію до діяльності, систему ціннісних орієнтацій, рівень самостійності у прийнятті рішень, цілеспрямованість, наявність певних вольових характеристик тощо.

Якщо йдеться не просто про особистісну, а про професійну компетентність, то науковці (В. Адольф, М. Дмитрієва, С. Дружилов, Н. Кузьміна, А. Москаленко, Н. Тализіна та ін.) вводять до цього поняття:

1) якості, що відображають ставлення особи до професійної діяльності, її творчий підхід, рівень самостійності, авторитетність, активність та енергійність;

2) інтелектуальні характеристики: швидкість мисленнєвих операцій, далекоглядність, гнучкість мислення; комплекс професійних і загальнокультурних знань;

3) особистісні організаційні якості – вимогливість, скромність, упевненість, здатність до самоосвіти, самовдосконалення; вміння вирішувати поставлені завдання, планувати свою діяльність, працювати з професійною інформацією [8, с.46-69].

Як зазначалося вище, науковці, які розробляють компетентнісні засади професійної освіти, виділяють у системі компетенцій різні рівні – ключові, базові та спеціальні; ключові та інструментальні; загальнопрофесійні та вузькопрофесійні тощо. Керуючись науковими дослідженнями В. Гришиної, О. Юрчук [9], ми пропонуємо аналізувати компетентнісні засади підготовки спеціалістів мистецьких напрямків у вигляді *сукупності професійних компетенцій, формування яких може відбуватися під впливом арт-педагогіки, а саме:*

1. Соціально-особистісні компетенції – уявлення про сучасний світ та своє місце в ньому як професіонала; вміння активно здійснювати комунікацію в професійному мистецькому середовищі; прагнення до творчої самореалізації.

2. Загальнонаукові компетенції – розуміння ролі науки, в тому числі й арт-педагогіки, в процесі професійного зростання; знання й розуміння ролі спілкування як у професійному колі, так і поза ним.

3. Спеціальні фахові компетенції – набуття ґрунтовних мистецьких знань; знання методик арт-педагогіки з метою їх подальшого впровадження в професійній діяльності; формування практичних професійних умінь і навичок у процесі застосування арт-педагогічної технології та ін.

У науковій літературі традиційно виділяються чотири підвиди професійної компетентності: спеціальна, соціальна, особистісна та індивідуальна. Спеціальна професійна компетентність характеризує наявність спеціальних знань та здатність володіти ними на практиці у вигляді професійних умінь та навичок. Соціальна професійна компетентність передбачає здатність фахівця до вирішення професійних завдань у спільній професійній діяльності та в співпраці, насамперед, за допомогою професійного спілкування. Щодо особистісної професійної компетентності, то вона відображає рівень самовираження особистості фахівця, його здатність самостійно приймати рішення, аналізувати професійні задачі, протистояти професійному вигоранню. Індивідуальна професійна компетентність характеризує рівень саморегуляції, професійної рефлексії, стійкої професійної мотивації.

Щодо співвідношення компетентності й компетенції, то найбільш коректно його представлено у дослідженні О. Пометун: "У межах своєї компетенції особа може бути компетентною чи некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя" [10, с.64]. У. Понзель на підставі цих міркувань робить висновок, що "під компетенцією ми розуміємо володіння певними ЗУН, які характеризують рівень сформованості однієї з ключових компетенцій, а під компетентністю – володіння всіма видами ключових компетенцій. Таким чином, компетенція виступає особистісною характеристикою людини, що відображає рівень її професіоналізму, а компетентність – сукупністю вимог до особистості з боку навчальної діяльності, окресленою певною сферою" [11, с. 217].



Як бачимо, У. Понзель користується поняттям ключових компетенцій, які виділив А. Хуторський: ціннісно-змістовні, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та компетенції особистісного самовизначення [12].

Необхідність розгляду поняття компетенції (поряд з поняттям компетентності) визначається й тим, що європейські документи про освіту наголошують саме на понятті *компетенції*. В. Хутмакер ще у 1996 році в доповіді "Ключові компетенції для Європи" наголосив на необхідності чітко визначити поняття компетентності й компетенції й розмежувати їх [13].

Найбільш широко поняття компетенцій для навчання протягом усього життя викладені в Рекомендаціях Європарламенту та Ради ЄС "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" (18.12.2006 р.). У цьому документі визначаються такі основні компетенції особистості: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури.

Як бачимо, остання позиція прямо стосується формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей; водночас усі інші зазначені вище компетенції тією чи іншою мірою входять до освітньо-кваліфікаційних характеристик цих фахівців. Більше того, у тлумаченнях до означених компетенцій Європарламент та Рада ЄС наполягають на необхідності формувати в кожного "критичне мислення, творчість, ініціативність, уміння вирішувати проблеми, оцінку ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями" [14], що безпосередньо пов'язане з основою метою та завданнями арт-педагогіки як технології професійної підготовки фахівців мистецьких спеціальностей.

Крім понять "компетентність" і "компетенція", варто розрізняти також поняття "компетентність" і "кваліфікація", оскільки кваліфікація, на відміну від компетентності, визначає ступінь і вид професійної навченості (підготовленості), що дає формальні підстави фахівцю виконувати певні професійні функції на своєму робочому місці. Рівень компетентності фахівця необов'язково відповідає рівню його кваліфікації, оскільки компетентність передбачає наявність певного досвіду здійснення професійної діяльності [15].

Необхідно відділяти також поняття "компетентність" і "майстерність"; так професійна майстерність передбачає комплексне знання виробничого чи будь-якого іншого професійного процесу, вміння його реалізувати, призвести до руху [16].

Різновидом компетентності є поняття "*професійна компетентність*", яка в наукових дослідженнях трактується переважно як якість, властивість чи стан фахівця, що забезпечують його відповідність вимогам певної професії, стандартам кваліфікації, спеціальності чи спеціалізації.

У працях Є. Зеєра професійна компетентність визначається як сукупність професійних знань і вмінь, а також способів виконання професійної діяльності [17]. О. Деркач означає професійну компетентність як комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, а також професійних позицій та акмеологічних характеристик [18, с.32].

Серед величезної кількості професійних, життєвих, соціальних компетенцій можна виділити, на нашу думку, найбільш узагальнені, а саме:

1) соціальні та політичні компетенції – як вияв здатності брати на себе відповідальність у різних суспільних ситуаціях та здатність приймати рішення в громаді;

2) загальнокультурні компетенції – перешкоджають поширенню нетерпимості, сприяють міжкультурній та міжособистісній толерантності, готовності жити в культурно розмаїтому середовищі;

3) комунікативні компетенції – визначають рівень володіння мовленням, вербальною й невербальною комунікацією, рівень комунікабельності, рівень професійних та особистісних комунікацій;

4) інформаційно-технологічні компетенції – пов'язані з рівнем володіння новітніми інформаційними технологіями, усвідомленням їх значущості та водночас недоліками;

5) освітні компетенції – як рівень здатності до навчання протягом життя.

*Професійно-значущими якостями фахівців мистецьких спеціальностей, на нашу думку, є такі:*

- 1) психологічні якості – емпатія, емоційність, відкритість, толерантність, розвинена інтуїція, високий рівень розвитку уяви і уявлення, стресостійкість;
- 2) інтелектуальні – рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, образність мислення;
- 3) поведінкові – комунікабельність, здатність до імпровізації, здатність до релаксації, здатність до вирішення конфліктів, самостійність.

Ураховуючи такий різноаспектний підхід до визначення професійної компетентності, можемо сформулювати **визначення професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю** як інтегрального утворення особистості означеного фахівця, яке включає відповідні знання, уміння, навички, професійно-особистісні якості та його мотивацію до мистецько-професійної діяльності.

Застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей потребує, на нашу думку:

- 1) моніторингу вітчизняного ринку праці та ринку сфери мистецьких послуг;
- 2) введення доцільних змін до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей в умовах навчання у коледжі;
- 3) проектування та реалізації низки педагогічних умов, які б регламентували ефективність процесу формування професійних компетентностей;
- 4) застосування спеціальних арт-педагогічних технологій з метою зростання ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей.

**Висновок.** Таким чином, нами проаналізовано проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, виходячи з теорії й практики застосування компетентнісного підходу. З'ясовано зміст та сутність категорії компетентності, її співвідношення з поняттями компетенцій, кваліфікації, компетентностей. На підставі аналізу наукової літератури виявлено різні точки зору на визначення поняття компетентності; на її систематизацію у вигляді видів, типів, рівнів професійної компетентності/компетенції та сформульовано авторське визначення професійної компетентності майбутнього фахівця мистецького профілю. Науково-теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє обґрунтувати структуру професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей та можливості залучення арт-педагогіки до її формування.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном профессиональном образовании : современное состояние / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 110 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.8-14.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С.12-15.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 210 с.
5. Голубева В. П. Компетентностный подход как методологическая основа практико-ориентированного дистанционного обучения / В. П. Голубева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №8. – С.84-87.
6. Хитрюк В. В. Формирование компетентностной готовности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции на основе компетентностного подхода / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. Алехина С. В. – М.: МГППУ, 2013. – С. 34-41.
7. Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М. Филиппова. — М.: Центр образовательной политики, 2003. – 303 с.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф.Талызина. – М.: Изд. центр "Академия", 1998. – 288 с.
9. Гришина В. Музикознавча компетентність як важлива умова ефективної фахової самореалізації майбутнього вчителя музики / Валентина Гришина, Оксана Юрчук // Нова педагогічна думка. – 2011. – №4 (68). – С. 233-238.
10. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : КІС, 2004. – С. 15-25.
11. Понзель У. Формування професіоналізму майбутнього педагога / Уляна Понзель // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – №2. – С. 213-218.

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
13. Hutmacher W. Key competencies for Europe / Hutmacher Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). – Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
14. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя [Електронний ресурс]: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського парламенту та Ради ЄС. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975)
15. Асаул А. Н. Профессиональная компетентность и квалификация выпускника / А. Н. Асаул // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №10. – С. 32-33.
16. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б.Оскарссон // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, проект ДЕЛФИ. – М.: Европейский фонд подготовки кадров, 2001. – С. 4-48.
17. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 16-21.
18. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.

УДК 371.1

**Самойленко О. А.,**  
кандидат педагогічних наук, викладач;  
**Беседовська І. В.,**  
методист  
(ВКНЗ "Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка")

## **РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

*Невід'ємною складовою професіоналізму і педагогічної майстерності викладача прийнято вважати його професійну компетентність. Незалежно від видів діяльності педагога, компетентність у кожній з них включає два основних компоненти: 1) систему знань, що визначають теоретичну готовність викладача; 2) систему умінь і навичок, що складають основу його практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Специфіка педагогічної діяльності вимагає від викладача володіння системою загальнокультурних і загальнонаукових, спеціальних, психолого-педагогічних знань. Викладач педагогічного коледжу має справу зі студентами, які обрали професію вчителя. Тому викладач стає для них взірцем особистості професіонала. Ефективна педагогічна взаємодія, встановлення міжособистісних відносин у системі "викладач – студент" можливі лише в результаті розвитку у педагога широкого кругозору, загальної ерудиції, компетентності в різних областях соціальної, культурної, наукової, технічної інформації, на основі якої формується творча, духовно багата особистість викладача, яка і зацікавлює молодь.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, критерії професійної компетентності, самооцінка, самоосвіта, мотивація до професійної діяльності.

*An integral part of professional and pedagogical skills of teacher is considered to be his professional competence. Regardless of the types of pedagogical activities, his competence in each of them includes two main components: 1) a system of knowledge that determine the theoretical readiness of a teacher; 2) system of skills that form the basis of its practical readiness for professional activities. The specifics of teaching requires from the teacher to have the system of comprehensive and general, special, psychological and pedagogical knowledge. The teacher of pedagogical college deals with students who have chosen their future profession as a teacher. Therefore, the teacher becomes a model of the individual professional. Effective teaching interaction, establishment of interpersonal relations in the system "teacher – student" is only possible as a result of a teacher's broad outlook, general knowledge, competence in various areas of social, cultural, scientific and technical information on the basis of which, a creative, spiritually rich personality of a teacher is formed, which engages young people.*

**Keywords:** competence, professional competence, criteria of professional competence, self-esteem, motivation to the professional activity.

*Неотъемлемой составляющей профессионализма и педагогического мастерства преподавателя принято считать его профессиональную компетентность. Независимо от видов деятельности педагога, компетентность в каждой из них включает два основных компонента: 1) систему знаний, определяющих теоретическую готовность преподавателя; 2) систему умений и навыков, составляющих основу его практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.*

*Специфика педагогической деятельности требует от преподавателя владения системой общекультурных и общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний. Преподаватель педагогического колледжа имеет дело со студентами, которые выбрали профессию учителя. Поэтому преподаватель становится для них образцом личности профессионала. Эффективное педагогическое взаимодействие, установление межличностных отношений в системе "преподаватель – студент" возможны только в результате развития у педагога широкого кругозора, общей эрудиции, компетентности в различных областях социальной, культурной, научно-технической информации, на основе которой и формируется творческая, духовно богатая личность преподавателя, привлекающая молодежь.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, критерии профессиональной компетентности, самооценка, самообразование, мотивация к профессиональной деятельности.

**Постановка проблеми.** Педагогічна професія є одночасно перетворюючою та керуючою. Для того щоб управляти розвитком особистості, потрібно бути компетентним. Тому поняття професійної компетентності педагога включає його теоретичну і практичну готовність до здійснення педагогічної діяльності й характеризує рівень професіоналізму.

Незважаючи на відмінності в термінології, автори сходяться на думці про наявність у структурі компетентності трьох компонентів (рівнів): теоретичного, практичного, особистісного. З теоретичної точки зору, різними авторами (О. Антнова, О. Вознюк, Р. Вдовиченко, О. Гура, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, О. Полуніна, Н. Сидорчук, М. Степаненко, Л. Хоружа, О. Чемерис, Н. Якса) дано визначення педагогічної компетентності, представлено структуру, складено класифікацію компетентностей.

Відповідно до плану роботи ВКНЗ "Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка" на 2015-2016 навчальний рік було проведено моніторингове дослідження "Рівень професійної компетентності педагогічних працівників коледжу, які атестуються".

Основними завданнями моніторингового дослідження було визначено:

- відстеження рівня готовності викладачів до самоосвіти та самовдосконалення;
- виявлення готовності викладачів до інноваційної діяльності;
- виявлення труднощів у прагненні педагогів до самовдосконалення, пошук оптимальних шляхів їх подолання;
- надання рекомендацій щодо удосконалення роботи адміністрації, методичної служби стосовно підвищення професійної компетентності викладачів;
- стимулювання викладачів до осмислення своїх професійних проблем.

Для аналізу були вибрані такі показники діяльності викладача, як здатність та потреби педагога до самоосвіти та самовдосконалення; готовність викладача до інноваційної діяльності.

Моніторингове дослідження було проведено серед 15 педагогічних працівників коледжу, що атестувалися у 2015-2016 н.р.

Інструментарій дослідження склали засоби збирання інформації (анкети "Результати експертної оцінки складових професійної компетентності викладача (самооцінка, оцінка колег та адміністрації)", "Самодіагностика викладача (для викладача)", "Оцінювання вмінь викладача планувати свою діяльність і прогнозувати її результати (самооцінка та оцінка адміністрації)", "Оцінювання викладацької діяльності викладача (оцінка голів циклових комісій та адміністрації)"), засоби первинної обробки даних – підсумкові таблиці, засоби ілюстрування результатів – діаграми, підсумкові таблиці.

Результати експертної оцінки складових професійної компетентності викладача визначалися за самооцінкою викладачів, оцінкою колег та адміністрації, враховуючи наступні критерії (табл. 1).

Для оцінювання складових професійної компетентності було застосовано таку шкалу: 1 бал – низький, 2 бали – достатній, 3 бали – високий рівні. Порівнюючи самооцінку викладачів, оцінку колег та адміністрації з максимально можливою оцінкою, ми можемо стверджувати, що більшість складових професійної компетентності викладачів сформовані на високому або достатньому рівнях. Оцінки достатнього рівня зафіксовано у сформованості таких складових, як: документальне оформлення діяльності, методична та фахова компетентність.

Складові професійної компетентності викладача

Складові професійної компетентності	Критерії
Неперервна освіта	1. Методологічна грамотність
	2. Постійне поповнення знань
	3. Розвиток фахових умінь
	4. Робота над індивідуальною проблемною темою
	5. Ефективність застосування власних методичних та дидактичних розробок
Здійснення навчально – виховного процесу	1. Моделювання заняття
	2. Педагогічна техніка проведення занять
	3. Об'єктивність оцінювання студентів
	4. Позанавчальна робота
	5. Виконання програмних вимог
	6. Показники роботи з обдарованими студентами
	7. Організація виховної роботи
Документальне оформлення діяльності	1. Підготовка до навчально-виховного процесу
	2. Якість ведення та своєчасна здача документації
	3. Перевірка документації
	4. Рівень культури оформлення документації
Підтримка внутрішнього життя коледжу	1. Виконавча дисципліна
	2. Збереження позитивного мікроклімату
	3. Професійна етика
	4. Організація роботи щодо поповнення методкомплексу
Методична та фахова компетентність	1. Результативність участі в педагогічних виставках
	2. Результативна участь у професійних конкурсах
	3. Участь у конференціях, семінарах, педрадах, роботі ЦК, МО
	4. Виявлення та розвиток творчої ініціативи
	5. Проведення відкритих занять

З цього можемо зробити висновок, що викладачам варто уважніше працювати над якістю ведення та своєчасною здачею документації, підготовкою до навчально-виховного процесу.

Низькою є результативність участі викладачів у педагогічних виставках та конкурсах, мало викладачів виявляє творчу ініціативу.

В окремих випадках самооцінка викладачів є вищою за оцінку адміністрації. Це говорить про те, що викладачам та адміністрації варто більше співпрацювати в певних сферах навчально-виховної діяльності для виявлення оптимальної оцінки діяльності. Викладачам слід презентувати результати власної творчої педагогічної діяльності, оскільки за потенціалом (самооцінка) показники набагато вищі, ніж презентовані адміністрацією.

Оцінювання вмінь викладача планувати свою діяльність і прогнозувати її результати показало, що більшість викладачів оцінили це вміння на високому рівні (60%), однак адміністрацією на високому рівні було оцінено лише 30% викладачів. На оптимальному рівні оцінили свою діяльність 40% учителів, за оцінкою адміністрації – 70%.

У результаті дослідження було виявлено суттєву різницю між оцінюванням викладацької діяльності адміністрацією (33% – оптимальний рівень, 67% – високий) та самооцінкою (33% працівників із високим та 67% – оптимальним рівнями).

Сучасній освіті потрібен викладач, готовий до професійної діяльності в умовах змін і постійного вдосконалення фахової майстерності. Формування професіонала, здатного до інноваційного типу мислення, може здійснюватися тільки викладачем, який опанував у цілому культуру самовдосконалення та самоосвіти. Здатність до самоосвіти незрівнянно важливіша, ніж

сама освіта в навчальному закладі. Особистісно орієнтована самоосвіта педагога забезпечує підвищення педагогічної майстерності, а в результаті – безперервний саморозвиток педагога та його вплив на розвиток вихованців.

Самоосвіта – постійна діяльність викладача, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки, розвиток його творчої особистості. Самоосвітня діяльність викладача – запорука успішної роботи кожного навчального закладу.

З метою виявлення готовності викладачів до самоосвіти, самовдосконалення та до інноваційної діяльності була запропонована анкета, аналіз відповідей якої свідчить про те, що 75% респондентів займаються саморозвитком систематично, 25% – періодично.

Викладачі вважають, що самоосвітня діяльність, перш за все, передбачає вивчення наукової та методичної літератури (37%). Респонденти відмітили також необхідність вивчення досвіду своїх колег (24%). Найменше уваги викладачі приділяють практичній апробації особистих матеріалів (17%) та участі у колективних формах методичної роботи (22%).

За результатами анкети "Діагностична карта педагогічної оцінки та самооцінки готовності викладача до саморозвитку" виявлено, що 86% респондентів мають високий рівень готовності до саморозвитку. Майже всі опитувані використовують активні форми навчання: 75% – часто, майже на кожному занятті, 25% – після або під час вивчення тем програми.

Позитивним є той факт, що серед видів мотивації до інноваційної діяльності переважає професійна мотивація: за визначенням викладачів (44%), інноваційна діяльність приваблює тим, що підвищується інтерес студентів до навчання. Більшість опитуваних також вважає, що у нововведеннях повніше реалізується досвід та здібності педагога (38%). Такі фактори, як "повага з боку адміністрації та підвищення статусу серед колег" (13%) та "матеріальна винагорода" (3%), опинилися на останньому місці. Це свідчить про недостатній рівень психологічного забезпечення саморозвитку викладачів з боку адміністрації.

Як показало дослідження, серед умов і факторів, які сприяють упровадженню нових технологій навчання, найбільш важливим є власна ініціатива й творчість (24%); самостійне опрацювання методичної літератури та відвідування занять колег отримали відповідно по 22 %, засідання ЦК – 17%, курси підвищення кваліфікації – 13%.

Усі респонденти відмітили методичну роботу в навчальному закладі як фактор, що сприяє впровадженню нових технологій навчання. Це говорить про те, що методична робота спланована на діагностичній основі, хоча і потребує переходу до особистісно зорієнтованої моделі управління.

Основними внутрішніми протиріччями, які виникають при створенні або застосуванні нових ідей та технологій, викладачі вважають такі: ці ідеї важко реалізувати практично (40%) та немає впевненості, що нове принесе практичну користь (27%). Неминучі втрати часу для роботи по-новому, але ж немає компенсації за новаторські зусилля (7%) та не впевнені у своїх можливостях застосовувати нові технології 7% педагогів.

Загалом, для значної кількості респондентів гоміздка підготовка занять за новими технологіями та обмежені ресурси є факторами, які найбільш перешкоджають розвитку педагогів. Серед чинників, які мотивують розвиток, більшість викладачів обрали інтерес до роботи, бажання підвищити свою майстерність. Слід зазначити, що такі фактори, як методична робота та увага до проблеми зі сторони керівників, є менш важливими для опитаних.

**Висновки.** Узагальнюючи результати моніторингового дослідження професійної компетентності, можна зробити такі висновки:

1. У викладачів, які взяли участь у дослідженні, фіксується потреба у самоосвітній діяльності, відкритість до нових знань, готовність до сприйняття нових технологій.

2. Виявлено високий рівень готовності викладачів до самоосвіти та самовдосконалення.

3. Більшість викладачів самовдосконалюється, вивчаючи наукову та методичну літературу, мало педагогів беруть участь у колективних формах методичної роботи.

4. Для переважної більшості викладачів інноваційна діяльність є привабливою, оскільки впливає на підвищення інтересу до навчання.

5. Найбільш вагомим фактором, який сприяє впровадженню нових технологій навчання, є власна ініціатива й творчість педагогів.

6. Згідно з опитуванням, основними проблемами, які заважають упровадженню нових технологій навчання, є:

- недостатня навчально-матеріальна база навчального закладу;
- велика витрата часу на підготовку занять за інноваційними технологіями.

**Перспективою** подальших досліджень вважаємо розробку методичних рекомендацій щодо підвищення рівня професійної компетентності викладачів, зокрема через удосконалення змісту і форм методичної роботи, орієнтуючись на професійні потреби викладача.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики [Текст] : монографія / Вознюк А. В., Дубасенюк А. А. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 563 с.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект [Текст] / О. І. Гура ; Гуманітарний ун-т "Запорізький ін-т держ. та муніципального управління". – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 331 с.
3. Дубасенюк О. . Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика [Текст] : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015 .
4. Полуніна О. В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів [Текст] : дис... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Полуніна Олена Вікторівна. – К., 2004. – 186 с.

УДК 371; 09

**Сахневич І. Д.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри гуманітарних та соціальних дисциплін  
(Житомирський інститут культури і мистецтв  
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв)*

### **ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*Стаття присвячена проблемі формування громадянського самовизначення особистості на прикладі життєвого та творчого шляху видатної оперної співачки Соломії Амвросіївни Крушельницької, чия любов та відданість Україні, самопошва музі класичного співу, надзвичайна природна обдарованість ввели її у сузір'я найвидатніших вокалістів світу.*

**Ключові слова:** громадянське самовизначення, Соломія Крушельницька.

*The article deals with the formation of civil self-identity on the example of life and career of the outstanding opera singer Salome Amvrosiyivny Krushelnytska. Love and fidelity to Ukraine, self-devotion to muse of classical singing, extraordinary natural talent had entered her in the constellation of the greatest singers of the world.*

**Keywords:** civil self-determination, Solomiya Krushelnytska

*Стаття посвячена проблеме формирования гражданского самоопределения личности на примере жизненного и творческого пути выдающейся оперной певицы Соломии Амвросиевны Крушельницкой, чья любовь и преданность Украине, самопошвление музее классического пения, невероятная природная одарённость ввели её в созвездие выдающихся вокалистов мира.*

**Ключевые слова:** гражданское самоопределение, Соломия Крушельницкая.

**Постановка проблеми.** Життя і становище нації значно залежить від патріотизму її представників, що формується з дитинства шляхом засвоєння національних вартостей. Цей процес спочатку є стихійним, а потім переростає у свідому любов до Батьківщини. Справжній патріот любить Батьківщину, не відвертаючись від неї через те, що їй нічим заплатити йому за це і що її народ не досяг рівня культури, характерної для європейського суспільства. А головне – патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури і господарства. Він захищає честь своєї держави, примножує її багатства [1, с. 289-290].

**Метою** статті є відтворення життєвого та творчого шляху видатної оперної співачки Соломії Амвросіївни Крушельницької, чия відданість Україні, самопошва музі класичного співу, надзвичайна природна обдарованість ввели її у сузір'я найвидатніших вокалістів світу і є взірцем громадянського самовизначення особистості та національної відданості.

**Виклад матеріалу.** Народилася відома співачка 23 вересня 1872 року в селі Белявинцях на Тернопільщині в родині греко-католицького священника прогресивних поглядів Амвросія Васильовича Крушельницького. Дитинство майбутньої співачки пройшло в сусідньому селі Біла, куди незабаром переїхала вся її велика родина: батько, мати й вісім дітей. Українська народна пісня оточувала Соломію з дитинства: "співали жінки на леваді, співали косарі в лузі, співали вечорами домашні..." [2, с. 87]. Дуже часто без усіляких слів батько, беручи у руки скрипку, а донька, сідаючи за фортепіано, наповнювали садибу Крушельницьких мелодійністю та емоційністю за допомогою музики.

Основи музичної підготовки Соломія Крушельницька отримала в Тернопільській гімназії. Тут вона зблизилася з музичним гуртком гімназистів, членом якого був також Денис Січинський – згодом відомий композитор, перший у Галичині музикант-професіонал. У 1883 році на Шевченківському концерті у Тернополі відбувся перший прилюдний виступ Соломії, яка співала в хорі товариства "Руська бесіда". На одному з концертів цього хору 2 серпня 1885 року був присутній Іван Франко, який разом із українськими, російськими і болгарськими студентами та композитором Остапом Нижанківським, художником і поетом Корнилом Устияновичем мандрував тоді краєм.

У 1891-1893 роках навчалася у Львівській консерваторії, яку закінчила зі срібною медаллю та дипломом з відзнакою. Ректором консерваторії в той час був Рудольф Шварц, співу вона вчилася у професора Валерія Висоцького, гармонії – у професора Мчислава Солтиса, гри на фортепіано – у професора Владислава Вшелячинського.

15 квітня 1893 року дебютує у Львівській опері в партії Леонори ("Фаворитка" Г. Доніцетті) та Сантуцци в опері "Сільська честь" П. Масканьї.

Для того, щоб продовжити навчання, співачка їде до Італії, де її вчителями стали знамениті Фауста Креспі й професор Конті. Через рік молода вокалістка вже співала провідні партії в оперних театрах Італії, де швидко завоювала любов і вдячність місцевої публіки.

У другій половині 1890-х років почалися її триумфальні виступи на сценах театрів світу: Італії, Іспанії, Франції, Португалії, Росії, Польщі, Австрії, Єгипті, Аргентини, Бразилії, Франції, Чилі та ін.

Різносторонньо обдарована й освічена, Соломія з досконалою дикцією говорила й співала українською, російською, польською, німецькою, англійською, італійською та іспанською мовами. Чудово грала на фортепіано.

Дослідник І. Герета описує немаловажливий факт з життя співачки – її знайомство з Російським імператором Миколою II, для якого давала короткий концерт у його палаці: "Це було у 1899 р. під час її праці у Варшавській опері. Цар запросив Соломію виступити у його палаці. Як завжди, концерт свій вона закінчила українськими народними піснями. Звернувшись до співачки по-французьки, цар запитав, якою мовою вона співала і про що йдеться в цих піснях. Даючи пояснення, Крушельницька, на превеликий подив царя, підкреслила, що це пісні її рідного українського народу" [2, с. 92].

Багатий концертний репертуар, уміння розкрити свій талант у вокальній мініатюрі, тонкий зв'язок з аудиторією принесли українській артистці всесвітню славу і визнання. До свого концертного репертуару вона завжди включала оригінальні твори українських композиторів – М. Лисенка, Д. Сичинського, С. Людкевича, В. Матюка, В. Барвінського, О. Нижанківського та ін. Вокальні композиції українських авторів виконувала й на численних концертах на батьківщині, куди з радістю приїздила, щоб узяти участь у святах на честь Т. Шевченка, М. Шашкевича, І. Франка, які відбувалися у Львові, Тернополі, Станіславі, Коломиї, Перемишлі, Чернівцях.

Знайомство в 1906 році Соломії Крушельницької з Чезаре Річчоні відкриває новий етап в її особистому житті. Шлюб Крушельницької та Річчоні, який відбувся 19 липня 1910 року в Буенос-Айресі, не став причиною завершення її оперної кар'єри, але, без сумніву, означав зміну статусу та пріоритетів. Подружжя оселилося у Віареджо, у віллі, розташованій на вулиці Кардуччі. "Вона відразу ж зайняла належне їй місце серед славнозвісних осіб, поруч з Пуччіні, що жив тоді в Торре дель Лаго, але був завідником Віареджо, з Елеонорою Дузе, Грацією Деледда, Леонкавалло, який оселився у непоказному особнячку поблизу соснового гаю. Пуччіні об'єднував навколо себе численну групу: Енріко Пеа, віолончеліста Моранді, Лоренцо Віані ... всіх друзів Соломії та її чоловіка Чезаріно Річчоні", – писав Дж. Папасолбі [9, с. 136]. Її оселя була відомим у Віареджо



артистичним салоном, а подружжя Річчоні до наших днів залишилося однією з найаристократичніших та найшанованіших родин, якою пишаються мешканці Віареджо.

У період з 1923 по 1929 роки С. Крушельницька виступала з концертами у країнах Європи, Південної та Північної Америки. Програма, яку вона підготувала, мала назву “Пісні усіх націй” і включала камерно-вокальні твори італійських, французьких, німецьких, російських, польських, іспанських, аргентинських, американських композиторів.

Соломія Крушельницька прибула до Нью-Йорка 20 січня 1928 року. Вона була першою українською оперною зіркою, яка приїхала до Сполучених Штатів Америки. Турне тривало до кінця травня й охопило одинадцять міст США і Канади – Нью-Йорк, Філадельфія, Йонкерс, Ньюарк, Пітсбург, Детройт, Вашингтон, Клівленд, Вінніпег, Чикаго, Монреаль. Її акомпаніаторами були Віто Карневаллі, Віра Стеткевич, Евелін Вайлдгуз.

Кореспондент української газети “Америка” захоплено повідомляв: “В суботу на вечір відбувся перший в Злучених Державах концерт найславнішої української оперової співачки Сальомеї Крушельницької в Мекка Одиторіум при 55-ій улиці.... Пані Крушельницька відспівала десять українських пісень, три італійські, дві німецькі, а інших лиш по одній. Публіка була незвичайно схвильована, бо ще такого концерту української пісні у нас не було. На концерті були артисти Метрополітен Опери і музичні критики преси. Всі були теж зачаровані співом пані Крушельницької. Нині тутешня преса висловлюється найкращими словами визнання про концерт Крушельницької [7, с. 22-27].

Оглядач газети “Свобода”, що підписався “Присутній”, описав цей концерт такими поетичними словами: “...серед зими весна до нас прибула. І серед холоду і снігу в душах наших потепліло, стопився лід, зазеленіло, запахло квітами... Так почував себе кожний, що вислухав концерт п. Крушельницької. Пробували весну описувати поети, а малярі малювати, а ми не артисти, а звичайні люди. І як такі кажемо: Хочете побачити весну, хочете відотхнути рідною землею, хочете забути життєві скрижалі, не опустіть нагоди і коли де буде співати пані Крушельницька, прийдіть. Бо це прийшла до нас весна з рідного краю” [7, с. 24].

Великий резонанс у середовищі української громади мали виступи Соломії Крушельницької у Шевченківських концертах. Вона співала разом з українськими хорами у Нью-Йорку, Ньюарку, в Пітсбурзі, Йонкерсі, Клівленді та Детройті. До програми цих концертів входили такі твори: “Ой, одна я, одна” М. Лисенка, “Ой, у полі садок” О. Нижанківського, “Ой, вербо, вербо” С. Людкевича, “Ой, казала мати” та “Ой, нагнувся дуб високий” М. Гайворонського. Крім того, співачка кожного разу виконувала свої улюблені народні пісні понад програму. Українські часописи “Америка”, “Український вістник”, “Свобода”, “Народне слово”, “Українські щоденні вісті”, “Канадійський фермер”, “Канадійський українець” – навперері публікували емоційні, захоплені відгуки на виступи Соломії Крушельницької.

Про виступ С. Крушельницької на Шевченківському концерті в Пітсбургу 25 березня 1928 року Дмитро Тягнигоре писав: “На сцені з’явилася співачка-артистка добродійка Крушельницька при громі оваційних оплесків... І заспівала люба доня України... Ніжний присемний голос співачки, то неначе до хмар підіймався, щоб українську пісню на увесь широкий та великий світ було чути, то неначе рясний хрещатий барвіночок по землі стелився, щоб предки наші вчули, що ще не вмерла Україна!” (“Народне слово”, 5.04.1928) [7, с. 22-27].

Володимир Головчак назвав Шевченківський концерт, який відбувся 8 квітня 1928 року в Детройті, “Тріумфом п. Крушельницької”: “Її поява на сцені викликала бурю оплесків, яким не було кінця. Людям стали сльози в очах. І ось полився чарівний спів. Своїм голосом співачка зачаровує аудиторію. Вона переносить слухачів в рідну землю, з котрої кожний з нас не так дуже давно вийшов, в рідне село, в рідну хату. Люди плачуть. Хоч-не-хоч ви забуваєте, що сидите в “Дойчас-Гауз” у холоднім Детройті, а бачите рідне село, сади, верби, колосисті ниви, горбки, колодязь, левади... Пані Крушельницька співає пісню за піснею – і веселу, і сумну, а аудиторія домагає ще і ще. Її програма вже давно вичерпана... Люди хочуть рідної пісні, вони голодні такого голосу! Ще хоть одну-однісіньку! І плещуть, плещуть... І вона це бачить і розуміє... Сідає до п’яна (фортепіано – Р.П.) і тепер вже сама, без п’яністки, співає та співає та тішить піснею людей, неначе рідна мати добрих діточок. Українська пісня, мов те море, то розливається тихо, ніжно, то не раз, набравши жалю або гніву, підноситься хвилями високо, високо, а там, як дійшовши до найвищого

вершка, вдарить з цілою силою, знову сходить вниз тихо, тихо. Отсе море чуття віддала нам пані Соломія Крушельницька!” (“Український вісник”, 19.04.1928) [7, с. 25].

Частину доходу з усіх Шевченківських концертів співачка призначила на створення пам’ятника Кобзареві й встановлення його в Центральному парку Нью-Йорка.

Перебуваючи з концертом в Чикаго, Соломія Крушельницька записала у фірмі грамофонних плит “Колумбія” 4 українські пісні: “Вівці мої, вівці”, “Через сад-виноград”, “Ой, де ти ідеш, де ти поїдеш”, “Ой, летіли білі гуси”. Того ж року вийшло дві платівки, по дві пісні на кожній.

Доля видатної української співачки склалася так, що вона понад сорок років жила та працювала за кордоном, і лише на схилі віку (у 1939 р.) повернулася до Львова. Після закінчення війни дирекція Львівської державної консерваторії ім. Лисенка запросила Крушельницьку на посаду професора кафедри сольного співу. Так розпочалася педагогічна діяльність співачки у стінах цього музичного закладу. Проте у радянські роки, під час так званої “чистки кадрів”, Крушельницьку, незважаючи на протести директора В. Барвінського, понизили в посаді та шукали різних причин для звільнення з роботи.

Відносно пізно розпочавши педагогічну діяльність у Львівській державній консерваторії ім. Лисенка, С. Крушельницька все ж зуміла спрямувати на справжню мистецьку дорогу таких талановитих учнів, як Теофілія Братківська, Оксана Білявська, Марія Дувіряк, Оксана Шиффер, Любов Єщенко, Агнія Чікова, Ніна Кузьміна, Клавдія Чернет, Божена Антоневиц-Скрипничук, Ніна Богданова-Пелехата.

Востаннє Соломія Крушельницька вийшла на сцену в 1949 році. Зал Львівської консерваторії ім. М. В. Лисенка був переповнений. Коли на сцену вийшла співачка, усміхнена, в сріблястій сукні, сивенька, як голубка, зал встав і вітав її стоячи кілька хвилин. У цьому Великому залі Львівської консерваторії 77-річна співачка вкотре підкорила публіку надзвичайним голосом і артистизмом. Її голос зазнав змін, але майстерність була такою ж, яка вражала слухачів усіх континентів. Техніка залишалася незмінною, а також залишалася любов до пісні, бажання співати для людей. Це був майстер-клас славетної Соломії... Проте мало хто знав, що у неї був рак горла, і можна собі тільки уявити, якою ціною давався їй спів [7, с. 26-27].

У 1952 році радянська влада присвоїла звання професора і почесне звання заслуженого діяча мистецтв Української РСР видатній співачці. Та через місяць, 16 листопада 1952 року, вона померла. Тіло її було поховано на Личаківському кладовищі біля її друзів І. Франка та М. Павлика.

Перед мистецтвом української співачки, перед красою її душі схилялися видатні співаки світу: Е. Карузо, М. Баттістіні, Тітта Руффо, Ф. Шаляпін, О. Мишуга, М. Минцинський, Я. Решке, А. Дідур та багато інших. Знамениті композитори Д. Пуччіні, А. Каталані, Р. Штраус висловлювали їй свою вдячність за блискуче виконання головних партій у їхніх операх. Великій співачці присвячували свої твори композитори, письменники, художники. Такого всесвітнього визнання, пошани та любові добилася проста дівчина з українського мальовничого села, бо Україна завжди славилася своїми співочими талантами, красою та мелодійністю пісень.

Про життя та творчі успіхи Соломії Крушельницької написано десятки спогадів, вийшли друком біографічні матеріали. Ім’ям Соломії Крушельницької названі вулиці й музичні школи у Львові та Тернополі.

**Висновки.** Соломія Крушельницька пропагувала українську народну пісню на найбільших і найпрестижніших сценах світу. І заворожувала рідними піснями найвимогливіших слухачів різних країн, що за допомогою пісні дізнавалися про її Вітчизну – Україну. Попри всі тріумфи і творчі перемоги в далеких світах, вона ніколи не забувала про своє коріння, батьків, які разом із життям вдихнули в її душу глибоку любов до рідної землі та прекрасних українських народних пісень, зокрема мелодій із рідного Поділля, а також виховали в ній неймовірну працездатність, відповідальність за свій талант і обов’язок перед Україною. Видатна співачка ніколи не приховувала своєї національності, а, навпаки, всюди гордо заявляла про свою належність до українського народу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вишневський Омелян. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. вищих навч. закл. – [2-ге вид., доопр. і допов.]. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.

2. Герета І. Соломія Крушельницька і народна пісня / І.П.Герета // Наукові записки: збірник / Тернопіль. краєзнав. музей; редкол. : В. Лавренюк (голова), Я. Гайдукевич, І. Герета, П. Медведик. – Тернопіль, 1993. – С. 87-100.
3. Герета І.П. Соломія Крушельницька та діячі української культури / І.П.Герета // Тернопілля □ 96 : [регіон. речник.]. – 1997. – С. 530-535.
4. Герета І.П. Хотіла додому [про Крушельницьку] / І.П.Герета // Тернопіль вечірній. – 1997. – 17 верес.
5. Герета І. Соломіїн вересень : [до 100-річчя від дня народж. С. Крушельницької] / І. Герета, Б. Ельгорт // Вільне життя. – 1973. – 14 верес.
6. Герета І. П. Соломія Крушельницька в оцінці світової критики / І. П. Герета // Вісник фонду Олександра Смакули. – 2000. – № 1. – С. 52-63.
7. Мисько-Пасічник Р. Концертні виступи Соломії Крушельницької у містах США і Канади (1928 р.) / Мисько-Пасічник Р. // Соломія Крушельницька та світова музична культура: ст. та матеріали / голов. ред. О. Смоляк. – Тернопіль, 2002. – С. 22-27.
8. Соломія Крушельницька. Спогади. Матеріали. Листування : у 2-х ч. / Соломія Крушельницька; вступ ст., упоряд. і примітки М. Головащенко. – К., 1978. – Ч.1. – 398 с.
9. Соломія Крушельницька. Спогади. Матеріали. Листування : у 2-х ч. / Соломія Крушельницька; вступ ст., упорядкув. і примітки М. Головащенко. – К., 1979. – Ч.2. – 447 с.
10. Віночок Соломії Крушельницької : Поезії її музичні твори. Висловлювання визначних діячів культури. Репертуар співачки / зібрав і упорядкув. П. Медведик. – Тернопіль, 1992. – 128 с.
11. Фільц Б. Славетна співачка – гордість України / Фільц Б. // Україна музична '98. – К., 1998. – С. 45-47.

УДК 371

**Солодовник О.В.,**  
директор КВНЗ "Новоград-Волинський медичний коледж",  
аспірант кафедри педагогіки  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

### **СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

*У статті проаналізовано наукові дослідження структурних компонентів готовності до професійного самовдосконалення, акцентовано на власному баченні структури готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення, детально розглянуто кожен структурний компонент готовності до самовдосконалення: мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.*

**Ключові слова:** професійне самовдосконалення, готовність, майбутній медичний спеціаліст.

*In the article the research of structural components of readiness for professional self-improvement, paid to his own vision of the structure of future junior medical specialists for professional self-improvement, reviewed in detail each structural component of readiness for self-improvement, motivational axiological, informational, educational, operational and active, personal and reflexive.*

**Keywords:** professional improvement, willingness, future medical specialist

*В статье рассмотрены научные исследования структурных компонентов готовности к профессиональному самосовершенствованию, акцентировано на авторском видении структуры готовности будущих младших медицинских специалистов к профессиональному самосовершенствованию, детально рассмотрен каждый структурный компонент готовности к самосовершенствованию: мотивационно-аксиологический, информационно-познавательный, операционно-деятельностный, личностно-рефлексивный.*

**Ключевые слова:** профессиональное самосовершенствование, готовность, будущий медицинский специалист.

**Актуальність.** Загальні тенденції глобальних процесів у світі безумовно впливають на удосконалення й розширення змісту і завдань вищої освіти. Переосмислення пріоритетів медичної освіти є одним із головних напрямів розвитку суспільства.

У процесі внесення змін до існуючої системи вищої професійної освіти формується новий тип медичного спеціаліста. Модель сучасного медичного працівника передбачає готовність до безперервного професійного самовдосконалення, здатність постійно навчатися, бути в постійному пошуку інновацій у медицині задля максимально повної реалізації себе як фахівця у майбутній професії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження проблеми готовності до професійного самовдосконалення є значними та суттєвими для професійної освіти України. Важливим джерелом вивчення структури готовності до професійного самовдосконалення є наукові розробки І. В. Гавриш, І. А. Зязюна, А. В. Кірьякової, Г. А. Клименко, Н. І. Клокар, О. Г. Кучерявого, С. М. Хатунцевої, Т. В. Шестакової, І. В. Шиманович, С. Ю. Ягупець та інші. Особливо близькими до нашого дослідження є роботи Л. В. Дудікової, К. О. Соцького.

**Метою статті** є аналіз існуючих підходів у сучасній психологічній і педагогічній літературі до визначення структури готовності до професійного самовдосконалення, виокремлення та обґрунтування структурних елементів готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення.

**Виклад основного матеріалу.** Готовність майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення можна визначити як цілісне внутрішнє особистісне утворення майбутнього фахівця, що характеризується наявністю в нього переконаності в соціальній і особистій значущості професійного самовдосконалення медичного працівника, здатністю до самостійного поглиблення й розширення фахових знань, розвитку умінь, здібностей, професійно значущих якостей особистості та передбачає безперервне підвищення його кваліфікації з метою досягнення вершин в особистісному й професійному розвитку.

У трактуванні змісту структури компонентів готовності до професійного самовдосконалення існує багато різноспрямованих векторів. Визначення її структурних елементів можна здійснити за допомогою теоретичного моделювання на основі системного підходу. Як засвідчують дослідження І. В. Гавриш, структурна організація професійної готовності у загальних проявах інваріантна у будь-якій професійній діяльності [2]. Дослідницею встановлено співіснування двох підходів до визначення структури готовності до професійної діяльності: загальнотеоретичний і професіографічний. З позицій *загальнотеоретичного рівня аналізу* готовності до діяльності з точки зору психології праці її структурні компоненти є універсальними і не залежать від особливостей конкретної професії. З позицій *професіографічного рівня аналізу* структурні компоненти готовності однозначно виводяться з професіограми [2]. Обидва ці підходи не є взаємовиключними, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен як складне і багатогранне явище. При цьому сутність готовності особистості до відповідної діяльності виражається в діалектичній єдності всіх її структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин [2].

У наукових працях І. В. Гавриш обґрунтовано також доцільність визначення структури готовності фахівця (зокрема, педагога) до діяльності на загальнотеоретичному рівні аналізу на засадах системного підходу. При цьому готовність розглядається як інтегративна характеристика особистості, структура якої вважається тотожною структурі відповідної функціональної психологічної системи, що охоплює такі компоненти: *інформаційний* (інформаційна основа діяльності), *операційний* (блок прийняття рішення і підсистема професійно-важливих якостей особистості) та *мотиваційний* (мотиви діяльності, цілі діяльності). Отже, наведені компоненти характеризують знання, способи діяльності та потреби, відіграючи свою роль у їх взаємодії [2]. Функцією мотиваційного компоненту є активація прояву інших компонентів (або їх елементів). Функція інформаційного компонента полягає у забезпеченні міри використання ресурсних можливостей інших компонентів для досягнення цільового результату (дії із знанням справи). Функція операційного компонента перебуває у визначенні відношень між компонентами у процесі реалізації ресурсного потенціалу в просторі та часі [1; 2; 12].

Необхідно зауважити, що у визначенні змісту структури компонентів готовності до професійного самовдосконалення також не існує єдиного концептуального підходу.

У структурі готовності до професійного самовдосконалення Г. А. Клименко виділяє мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінний компоненти, наповнюючи їх конкретним функціональним змістом, що відображає особливості процесу формування готовності [5, с. 311]. *Мотиваційний компонент* готовності, на його думку, визначає ставлення студента до професійного самовдосконалення. *Орієнтаційний компонент* передбачає оволодіння студентами психолого-педагогічними, загальнокультурними, предметними і спеціальними знаннями. *Операційний компонент* готовності включає в себе володіння студентом комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності, які в подальшому він за бажанням зможе удосконалювати. *Вольовий компонент* являє собою стан мобілізації особистості на виконання важкодосяжних цілей,

що виникають у ході зіставлення "Я"–реально-професійного і "Я"–ідеально-професійного, відповідного сучасним соціальним вимогам до професії. *Оцінний компонент* надає завершеність усій структурі готовності, оскільки охоплює сформовані у студента вміння здійснювати контрольну-оцінну діяльність, спрямовану на себе, дозволяє студенту, об'єктивно оцінивши свої дії, набутти новий стимул, посилити, зміцнити, конкретизувати мотиви до професійного самовдосконалення, а також надати студентові віру в досягнення професійного успіху [5, с. 311].

Розв'язання завдань нашого дослідження потребує розгляду структури готовності до професійного самовдосконалення майбутніх медичних працівників.

Так Л.В. Дудікова у структурі готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення виокремлює систему фахових знань і вмінь (*пізнавально-інформаційний компонент*), сформованих самоосвітніх і самовиховних умінь (*діяльнісно-результативний компонент*), професійної самосвідомості, переконаності в соціальній і особистій значущості професійного самовдосконалення, прагнення до нового, бажання стати висококваліфікованим фахівцем (*мотиваційно-ціннісний компонент*) [3].

К.О. Соцький виділяє ціннісний, мотиваційний, вольовий, когнітивний та процесуальний компоненти готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення, які, на його думку, забезпечують цілісність, ефективність і результативність професійного самовдосконалення [7].

Зважаючи на викладене вище, у структурі готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення нами виділено такі компоненти: ***мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.***

Розглянемо докладніше основні складові готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення.

**Мотиваційно-аксіологічний компонент.** Услід за С.М. Хатунцевою [9] вважаємо, що зміст процесу мотивації складає перетворення потреби у професійному самовдосконаленні зі спонукання у мету. Формою мотиву поведінки виступає потреба. Підтримуємо думку І. В. Шиманович у тому, що потребу в професійному самовдосконаленні слід розуміти як відображені у свідомості прагнення найбільш повного розвитку власних професійно-особистісних здібностей та потенційних можливостей з метою успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності [10, с. 168]. Відтак потреба майбутніх молодших медичних спеціалістів у професійному самовдосконаленні може розглядатися як складне інтегроване утворення ціннісної сфери особистості, що передбачає єдність трьох складових компонентів: мотиваційного, когнітивного, поведінкового [10, с. 168]. При цьому варто акцентувати на взаємозв'язку інтересу та потреби у професійному самовдосконаленні [9].

Низка дослідників, зокрема О.Г. Кучерявий, І. В. Шиманович, розкривають сутність інтересу до професійного самовиховання, як складової самовдосконалення, через спрямованість особистості студента на зміст та технології самовиховання. Вчені вказують на важливість спонукального ефекту інтересу, що проявляється в активності особистості над собою задля підготовки до професійної діяльності.

У формуванні готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення особливе місце займають аксіологічні компоненти, які є найважливішими елементами структури особистості, виконують спрямовальні та регулюючі функції й проявляються у всіх сферах діяльності людини [4, с. 186]. Аксіологічний компонент нерозривно пов'язаний із системою цінностей. Орієнтація на цінності, що сприяють задоволенню професійних потреб та відповідають індивідуальним запитам особистості є одним із рушійних стимулів до самовдосконалення.

Ми підтримуємо думку дослідників, зокрема А.В. Кірюкової, що цінності виступають сполучною ланкою між особистістю, її внутрішнім світом і оточуючою дійсністю. Цінності – це, свого роду, змістовірна основа, яка визначає професійну компетентність фахівця, в тому числі й майбутнього молодшого медичного спеціаліста. Від того, в яких площинах особистість у процесі професійного становлення у стінах навчального закладу вибудовує свою систему цінностей залежить ефективність формування готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення. Процес орієнтації особистості на цінності безперервно

розвивається від початкових, загальнодоступних до цінностей високого рівня і передбачає перетворення себе на основі наявних цінностей і використання цих цінностей у процесі формування професійної компетентності в цілому.

Для молодшого медичного спеціаліста ціннісними орієнтирами у професійній діяльності виступають загальнолюдські духовно-моральні цінності добра, гуманістичних світоглядних установок, а також норми та правила професійної поведінки й діяльності медичного працівника; усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у власному житті та фаховій діяльності, й безумовно, цінність людського життя.

Професіоналізму майбутнього молодшого медичного спеціаліста властива повна реалізація здібностей та цінностей особистості як професіонала, виявлення і формування своїх можливостей, пізнання своєї власної природи і прагнення стати тим, ким він хоче стати. Це свідомий, цілеспрямований процес розкриття особистості, своєї власної активності та індивідуальності, реалізація власних зусиль, розвиток особистісних і професійних якостей в обраній професії [8, с.43]. Цінності визначають центральну позицію особистості, безпосередньо впливають на процес формування готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення, на діяльність людини в цілому, на її поведінку і вчинки. Значення аксіологічних компонентів полягає і в тому, що вони є стимуляторами і мотиваторами поведінки людини в будь-якій сфері діяльності.

Отже, мотиваційно-аксіологічна складова готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення характеризується наявністю інтересу, потребою у самовдосконаленні, а також ціннісними орієнтаціями на майбутню професійну діяльність та формування зазначеної готовності [9].

**Інформаційно-пізнавальна складова готовності** майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення включає систему знань щодо професійного самовдосконалення. Для формування готовності до самовдосконалення необхідно корегувати зміст усіх навчальних дисциплін з метою орієнтації майбутніх молодших медичних спеціалістів на постійне самовдосконалення. Вважаємо, що основою формування у майбутніх молодших медичних спеціалістів готовності до професійного самовдосконалення є: а) загальні знання, що зумовлюють загальний світогляд (знання з основ філософії, політики, соціології, релігієзнавства, права, техніки тощо), культурологічне світорозуміння (знання з краєзнавства, літератури, моралі, основ етики, естетики, культури, мистецтва тощо), професійне світобачення (академічні знання з гуманітарних, природничо-наукових і клінічних дисциплін); б) спеціальні знання (що зорієнтовані на реалізацію особистісного самовдосконалення): історії становлення та розвитку особистісного самовдосконалення, теоретичних основ (основних категорій та понять) професійного самовдосконалення, психолого-педагогічних основ професійного самовдосконалення, основних механізмів (форм, методів, засобів, інноваційних технологій) реалізації професійного самовдосконалення, практичних основ професійного самовдосконалення майбутнього фахівця.

Вважаємо влучним трактування сформованості інформаційного компонента С.Ю. Ягупець [11] як здатності інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати й аналізувати отриману інформацію з позиції задачі, що зараз розв'язується, робити аргументовані висновки, використовувати отриману інформацію при плануванні й реалізації своєї діяльності в тій чи іншій ситуації, структурувати наявну інформацію, подавати її в різних формах і на різних носіях, адекватних вимогам користувача інформації [11]. При цьому знання – інформація, яка засвоєна студентом і може бути відтворена у будь-який спосіб [11].

Пізнавальна складова готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення передбачає професійну підготовку, спрямовану на оволодіння новими загальними та професійними теоретичними знаннями, способами їх використання в практичній діяльності. Цей компонент передбачає вміння відбирати та правильно використовувати нові знання, одержані в процесі безперервної освіти [6].

Таким чином, інформаційно-пізнавальна складова готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності, здатність інтерпретувати, систематизувати отриману інформацію.

Інформаційно-пізнавальна складова готовності практично реалізується за умови володіння

відповідними вміннями, що втілюються в операційно-діяльнісному компоненті готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення. **Операційно-діяльнісна складова** представлена системою умінь професійного самовдосконалення [9]. Такого визначення одного зі структурних компонентів готовності до професійного самовдосконалення дотримуються науковці С.М. Хатунцева, Т.В. Шестакова.

До останніх ми відносимо вміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення, володіння різними методами, прийомами і технологіями самовдосконалення; вміння вибирати і використовувати доцільні засоби для пошуку й засвоєння інформації; самостійність у роботі з літературними джерелами; вміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із самовдосконалення; регулярність занять самоосвітою.

Визначений компонент передбачає основу для структурно-функціонального аналізу основних "інструментів", до яких належить діяльність, розкриває операційний зміст, закономірності та способи досягнення професійної ефективності й успіху.

Отже, операційно-діяльнісна складова готовності майбутнього молодшого медичного спеціаліста до професійного самовдосконалення визначена сукупністю умінь і навичок практичного вирішення професійних завдань, підготовленістю до практичних і теоретичних дій, що виконуються чітко, швидко і свідомо.

**Особистісно-рефлексивна складова.** Такий структурний компонент готовності до самовдосконалення також виокремлено С.М. Хатунцевою [9]. Особистісний компонент пов'язаний з особистісними та професійно-значущими якостями, здібностями особистості, що впливають на результат діяльності та визначають індивідуальність медика. Розуміючи запити суспільства, вважаємо, що необхідно звернути увагу на розвиток тих якостей майбутнього молодшого медичного спеціаліста, які забезпечать його готовність до професійного самовдосконалення та здатність до самореалізації в умовах ринкової конкуренції. Такими властивостями є активність, комунікабельність, працелюбність, вияв вольових якостей: наполегливість, самостійність, відповідальність, організованість, цілеспрямованість, самокритичність та інші [9].

Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення своїх здібностей, можливостей та особливостей, фокусування на собі як суб'єктові діяльності, акцентування на цілях і структурі своєї діяльності, засобах її оптимізації. Окрім того, цей компонент відображає вміння: аналізувати та адекватно оцінювати власну здатність до самовдосконалення та саморозвитку (самооцінка, самоорганізація, самоконтроль); координувати і регулювати свою пізнавальну діяльність й обирати адекватні шляхи щодо подальшого її стимулювання; організувати особисту подальшу самоосвіту, саморозвиток у професії, а також здатність контролювати власний процес самовдосконалення.

Відтак, сукупність особистісних якостей майбутніх молодших медичних спеціалістів, важливих для здатності до самовдосконалення та спроможність свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень, є важливим структурним елементом у готовності до професійного самовдосконалення майбутніх молодших медичних спеціалістів.

**Висновок.** Аналіз наукових досліджень структурних компонентів готовності до професійного самовдосконалення свідчить, що єдиних загальноприйнятих підходів до їх визначення не існує. Підводячи підсумок вищевикладеному, визначимо, що готовність майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення – це цілісне внутрішнє особистісне утворення, яке вміщує у своїй структурі мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти. Високий рівень їх сформованості забезпечить ефективність підготовки до безперервного професійного самовдосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Батіщева М. Р. Сутність і специфіка поняття „готовність майбутнього вчителя фізичної культури до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями” / Батіщева М. Р. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2007. – Вип.11. – С.100–103.

2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Гавриш І. В. – Луганськ, 2006. – 44 с.
3. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. В. Дудікова. – Вінниця, 2011. – 23 с.
4. Кирьякова А. В. Теория ориентаций в мире ценностей : [монографія] / Кирьякова А. В. – Оренбург, 1996. – 188 с.
5. Клименко Г. А. Готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию как актуальная психолого-педагогическая проблема / Клименко Г. А. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Педагогика и психология, теория и методика обучения. – 2008. – Вып. 77. – С. 308-311.
6. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Клокар Наталія Іванівна – К., 1997. – 227 с.
7. Соцький К. О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". – Хмельницький, 2016. – 21 с.
8. Стрельникова А. Н. Зачем медсестре самооценка / Стрельникова А. Н. // Медсестра. – 2000. – № 1. – С. 43.
9. Хатунцева С. М. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до самовиховання у процесі індивідуалізації професійної підготовки / Хатунцева С. М. // Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія". – Харків, 2014. – Вип. 46. – С. 124-135.
10. Шиманович І. В. Формування в майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шиманович Ірина Вікторівна. – Запоріжжя, 2008. – 215 с.
11. Ягупець С. Ю. Основні складові професійної компетентності майбутнього вчителя технологій [Електронний ресурс] / Ягупець С. Ю. – Режим доступу : [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=716](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=716)
12. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия : Критерий [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://megabook.ru/search?SearchText=>

УДК378.015.31:398.332.4(=161.2)

**Сторожук А. І.,**  
*кандидат мистецтвознавства, доцент,*  
*член-кореспондент АМСКП, заступник директора*  
*з науково-методичної роботи та міжрегіональних зв'язків*  
*(Барський гуманітарно-педагогічний коледж*  
*імені М. Грушевського, м. Бар)*

### **ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ПІСЕННО-ОБРЯДОВИХ ТРАДИЦІЙ ЗИМОВОГО ЦИКЛУ**

*У статті здійснено короткий огляд та аналіз основних видів обрядової пісенності зразків зимового періоду (колядки і щедрівки) в їх історичному русі, описано проведення окремих обрядів, що більшою чи меншою мірою збереглися в сучасній традиції зими на території Східного Поділля України.*

**Ключові слова:** *духовність, фольклор, традиції, колядки, щедрівки, обрядовість, образи-символи, зимовий цикл.*

*The article gives a brief overview and analysis of the main types of ritual songs samples of the winter period (carols and songs) in their historical movement, described the conduct of certain rituals, to a greater or lesser extent preserved in the modern traditions of winter in Eastern Podolia Ukraine.*

**Key words.** *spirituality, folklore, traditions, Christmas carols, rituals, images-symbols, winter cycle.*

*В статье проведен краткий обзор и анализ основных видов обрядовой песенности образцов зимнего периода (колядки и щедрилки) в их историческом движении, описано проведение некоторых обрядов, которые в большей или меньшей степени сохранились в современной традиции зимы на территории Восточного Подолья Украины.*

**Ключевые слова:** *духовность, фольклор, традиции, колядки, щедрилки, обрядность, образы-символы, зимний цикл.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі, коли українське суспільство здійснює значні перетворення системи професійної освіти, відбувається ролі освіти. Такі кроки призвели до зміни



діючої концепції "освіта на все життя" концепцією "освіта впродовж життя". Отже, вивчати народні знання, певною мірою володіти ними, повинні не тільки "вузькі" спеціалісти.

У багатьох галузях працюють фахівці-професіонали – інтелігентні, освічені, мудрі, національно наповнені особистості, що по-справжньому цінують багатовікові здобутки свого народу. Вони не тільки потребують цієї особливої інформації "для себе", але й знаходять їй гідне застосування.

Безперечно, важливим є подальше використання одержаних ними знань у своїй професійній діяльності. Особливо це необхідно в тому випадку, коли йдеться про роботу з молоддю. Адже, без усякого сумніву, цінними для сучасності залишаються намагання молодого покоління поглиблено вивчити самобутній народний спадок, наприклад, свого села, роду, сім'ї. Шлях виявлення, опрацювання і документування музичного фольклору – не простий.

Як показує практика, у роботі зі студентами вищих навчальних закладів, коледжів (особливо гуманітарно-педагогічного спрямування) сьогодні пріоритетна роль відводиться не тільки теоретичним знанням, які набувають студенти під час аудиторного навчання, але й знанням дослідницьким. Сучасні технології, що передбачають застосування народної музичної творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, можна віднести до надскладних інтегрованих процесів, які продиктовані насамперед освітнім рівнем, науковими досягненнями, суспільним життям на початку XXI ст. Ураховуючи стрімкий технологічний процес, завдяки якому більшість інформації поширюється за допомогою новітніх технологій, характерною ознакою сучасного ВНЗ стала потреба визначення дієвих новітніх підходів до навчання і виховання сучасної молоді.

Роки незалежності позначилися суттєвими зрушеннями в національно-державному житті: суттєво збільшена увага держави до національних святинь, на вищій щабель (особливо серед молоді) підняті проблеми національного виховання, визначені нові підходи до збереження та формування належної поваги до нетлінних духовних надбань українського народу. Знаковим є й те, що в останні десятиліття спостерігається збільшення різного роду наукових досліджень, у яких ґрунтовно розглядаються питання історії й теорії національної культури, зокрема історії й теорії музичного фольклору. За нашими спостереженнями, набули актуальності й неабиякої затребуваності фольклористичні дослідження, що здійснюються ентузіастами на малих територіях України. Особлива увага сьогодні прикута до подальшої долі виявленого музичного фольклору на місцевих (мікроареальних) територіях. Важливими є питання збереження, вивчення й опрацювання матеріалів, добутих насамперед із сільських, як прийнято вважати, – найчистіших першоджерел – вони потребують грамотного документування і вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До гідної плеяди відомих постатей, що мали зацікавлення архаїкою календарно-обрядового жанру, ми правомірно відносимо низку відомих українських учених-фольклористів кінця XVIII–XX ст. Це, насамперед: Є. Анічков, В. Гошовський, О. Дей, Н. Земцовський, А. Іваницький, К. Квітка, Ф. Колесса, О. Потебня, В. Пропп, О. Смоляк, М. Сумцов тощо.

Сьогодні, завдячуючи ґрунтовним науковим працям цих учених, їх невтомній дослідницькій діяльності в галузі фольклористики, науковим дослідженням К.Ушинського, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, Є.Пасічника, Б.Степанишина, В.Цимбалюка, М.Стельмаховича, ми переконані, що особистість повинна знаходитися під постійним виховним впливом матеріальної й духовної культури свого народу. Це потрібно для найповнішого розкриття її природних схильностей, розвитку її здібностей, виявлення етнопсихологічних особливостей.

Освітній шлях, який передбачає домінантне значення народної творчості як основи і ядра всієї етнічної культури у духовному становленні молоді, означає, насамперед, озброєння майбутнього вчителя конкретною методологією та новітніми технологіями навчання; спрямування його розвитку на формування необхідних для сьогодення рис та бажань, що характеризуватимуть його як дослідника народної творчості, який із часом разом із своїми вихованцями зможе вивчати, аналізувати, пропагувати, а далі й застосовувати здобуті знання в реальному житті.

Важливими у назрілих у суспільстві процесах стають питання, що стосуються правильного осмислення й оцінки молоддю багатовікових надбань української народної творчості (фольклору), формування у неї розуміння того, що феномен цього явища насамперед повинен цілком правомірно сприйматися як синонім етнічної самобутності й приналежності до даного етносу.

Звичайно, обрядові наспіви "...втратили колишні сакральні тексти, але пронесли крізь тисячоліття (від середнього неоліту) ініціальну знаковість і сакральне призначення. Саме вони були й залишаються досі центрами тяжіння десятків і сотень текстів та обрядових дій" [9, с.15].

**Мета статті.** Таким чином, з огляду на актуальність досліджуваної проблеми, **метою** статті є з'ясування та наукове обґрунтування ролі музичного фольклору в формуванні національної свідомості, духовної культури особистості майбутнього педагога.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Довгий історичний час в Україні використовувалися три календарі: цивільний, церковний і народний аграрний. У давньому церковному календарі (завдяки приуроченню дат різним Святим і мученикам) було персоніфіковано майже всі дні року. Здебільшого він використовувався для визначення конкретного часу настання тих або інших природних явищ – передбачень погоди, визначення термінів господарських робіт, установлення часу проведення певних дій, які насамперед забезпечували оберігання худоби, птиці, врожаю тощо.

Водночас народний календар уміщував тільки ті дати і дні, які мали прямий взаємозв'язок із характерними сезонними явищами і важливими подіями господарського життя, однак у ньому не охоплювалися всі християнські свята, яким уже на той час простий люд надавав особливого значення [2, с. 86].

Для простих людей, що проживали у тому далекому часі, важливим і доволі вживаним став інший календар – аграрний (землеробський). На противагу церковному, що орієнтувався за місяцем, аграрний календар був орієнтований за сонцем. У результаті, саме цей факт і став підґрунтям для виникнення циклу календарних, так би мовити, рухомих і нерухомих свят. Характерно, що саме аграрного календаря українці притримуються й досі.

Повертаючись до III-IV тис. до н. е. (за наукою – цей період дав перші паростки дії астрономічного календаря), слід нагадати, що в цей історичний період розпочалася ера, яка ознаменувала встановлення давніми людьми факту існування чотирьох сонячних фаз – два рівнодення й два сонцестояння. Фундаментом для створення й поширення на наших українських землях річної обрядовості став перехід людства від збиральництва й полювання до продуктивного виробництва – це сталося в епоху середнього неоліту, коли почало свій інтенсивний розвиток скотарство й сільське господарство.

Результатом певної зміни, що у цей історичний період пройшла у віруваннях давніх людей, стала поява обрядовості та календарної пісенності, які з часом перетворилися на своєрідні емблеми фаз річного сонячного циклу. Історія свідчить, що саме до річного сонячного циклу простий люд прив'язував певні громадські свята.

Таким чином, зосередження наспівів музичного календаря, що поступово утворився і почав діяти, здавна відбувалося навколо сонцестоянь. Вірогідно зимове сонцестояння сприймалося давніми людьми як важлива початкова "пускова" точка, від якої розпочинався рух усього річного циклу.

Досліджуючи давню структуру пісень календарної обрядовості, відомі вчені минулого та сучасного у своїх працях належну увагу приділяли і продовжують приділяти видам зимової обрядовості як визнаному світом непересічному феномену етнокультури нашої нації. Принагідно слід зазначити, що саме праукраїнському корінню пісенної обрядовості зими випала досить важка ноша – збереження давніх магічно-сакральних уявлень.

Відроджуючи національну школу, необхідно насамперед відроджувати національні цінності й святині. У цьому контексті варто звернути увагу на систему календарно-обрядового жанру, який вміщує в новорічно-різдвяні пісні та обрядодії. Завдяки використанню в роботі з сучасним студентством давніх зразків цього жанру можна досягти неабияких результатів у плані розвитку духовності, насамперед – формування відчуття власної причетності до існування та творення етнокультури.

Більшість мешканців Східного Поділля належать до однієї з основних християнських конфесій – православ'я чи католицизму, завдяки чому для даної території характерне розширення святкового часового простору, який стосується й такої значної події як Різдво Христове. Збереженість давніх, традиційно виконуваних новорічно-різдвяних обрядів Східного Поділля, генетично закорінених у добро, людську мудрість, світлість надій, які забезпечуються усним шляхом, тісно пов'язаним із даною традицією, – має практичну значущість.

Свідченням того, що національні особливості обрядової пісенності в цілому (зокрема зимової) сформовані на основі поетизації людиною світу, естетизації побуту, що передавалося з покоління в покоління, є світоглядна основа та поетика тих колядок і щедрівок, що позначені рисами дохристиянських уявлень. Вони мають життєстверджуюче начало, несуть у собі ідеї світла і гармонії у взаєминах людини і світу і вказують на християнські нашарування у новорічно-різдвяному циклі. У текстах колядок селянських (світських), які закономірно можна вважати чистим творінням простого народу, наявні вічні прохання людини, що звучали десятки і сотні років тому (насамперед, це часті звертання до Бога, до Сина Божого – Ісуса). Сьогодні їх довгі тексти з незначними видозмінами можна знайти в окремих друкованих виданнях, найчастіше в них зустрічаються розповіді про далекі в історичному часі події, пов'язані з народженням Божого Дитяти, проводиться тема ушлявлення Бога, його сина Ісуса Христа, Марії Богородиці.

Колядки і щедрівки біблійного змісту зберегли відбиток характерного для них християнського відчуження від світу, вони пройняті мотивами самозречення, аскетизму (коли Бог і святі виступають простими, звичайними людьми, а їх дії відповідають діям земної людини: вони сіють і орють, виголошують вітання, пошанування, звертаються з конкретними проханнями до людей тощо). Отже, доволі об'ємний масив зимової обрядової пісенності, що побутує на території Вінниччини, має досить обмежені наскрізні теми: щирої віри в Бога, возвеличення Різдва Ісуса Христа, виховання пошани, поваги, формування добрих помислів до тих подій, що розгортаються в ці світлі Новорічні та Різдвяні дні в усьому світі.

За своєю мелодикою й характером співу селянські (світські) колядки та щедрівки ніжні, прозорі, щирі, широкі (особливо це притаманно тим зразкам, у текстах яких описано історично відомі трагічні події з життя Ісуса на Землі). Духовно-шанобливе місце серед великого пласту зимової обрядовості посідають мотиви церковних християнських колядок і щедрівок. Їх тематика досить давня, створювана здебільшого письменниками, людьми більш високої освітньої підготовки (ніж так звані "простолюдини"), однак, насправді, таких зразків у живій традиції побутує не так уже й багато, як нам здається.

За найдавнішою традицією, в колядках-щедрівках Східного Поділля найчастіше оспівується сталий досить поширений набір загальноживаних на Україні образів-символів: місяць і зорі, сонце і квіти, калина і голубка (голуб) тощо. Упродовж багатьох століть використання цих доволі простих відомих, часто вживаних метафор є незмінним у колядничово-щедрівничовому співі східноподолян при зображенні господаря, господині, дітей, родини. Характерним для колядування (як дитячого, так і дорослого) в зимові дні є збереження давнього "правила" щодо послідовності його проведення, колядка чітко вибудовується за принципом: від запитання "Кому (на кого) колядувати?" до щирої подяки господарям оселі за щедру обдарування.

Підкреслено-шанобливо возвеличуються в ці дні господарі. В.Пропп у своїх дослідженнях зазначав, що широке використання в новорічних обрядах будь-якого величання можна розглядати як приклад досить давнього магічного співу, адже своєрідний сценарій обряду колядування-щедрування неодмінно спрямований на щире віру як колядників, так і господарів в те, що все нині сказане обов'язково здійсниться, тому господарям варто лише чекати відповідного післяколядничового "магічного" результату, що не забариться [11, с. 43]. Народнопісенні зразки обрядового жанру, до якого в тому числі відноситься і багата зимова обрядовість, у глибокій давнині, в епоху міфологічного сприйняття мали певне "організаційно-ужиткове" призначення [1, с. 18].

Багато віків на Східному Поділлі зберігається оригінальна за своєю суттю традиція: в новорічну ніч (чи зранку 01.01) першим "на засів" пускати в оселю хлопчика (або молодого чоловіка), що, фактично, символізує удачу, достаток, мир і злагоду в сім'ї на новий господарчий рік. У переважній більшості, дитяче колядування-щедрування засноване на мелодичній декламації з використанням зручного, доволі обмеженого для дитячого виконання звукового діапазону, як правило, відомий здавна прийом дитячого співу, носить відкрито спонукальний характер. Дитячі колядки-щедрівки відзначаються особливим виконавським колоритом, їм характерні: простота творення звука, особлива зворушливість, дитяча невідкупність, інтонаційна благальність. Поезія слова якнайкраще відповідає означеному нами колориту співу, на якому вона розбудовується, тому колядки і щедрівки у виконанні дітей завжди наповнені простотою, безпосередністю,

довірливістю, чистотою, правдивістю, у їх текстах абсолютно відсутні вимоги або погрози (окремі елементи, що досить рідко зустрічаються, подаються дітьми виключно в жартівливій формі).

Зовсім відмінною є колядка, що виконується чоловіком, який першим прийшов "на засів" в оселю. Її суттєва відмінність від колядки дитячої полягає не тільки в більш розкішній мелодиці зразка, чи силі звучання, але й у викладенні особливого за змістом "дорослого" поетично тексту, що, поряд із релігійною традиційністю, передбачає і гумор, і жарт, і сарказм (залежно від бажань гурту колядників і, звичайно, особистих стосунків колядника з господарями оселі).

На жаль, сьогодні, при відносній часовій стабільності настання низки свят зими – Нового року, Різдва, Йордані, за благодатної умови їх щорічного відзначення в один і той же період, при частій повторюваності й використанні зимових наспівів у одних і тих же композиційних формах, фіксуються незворотні процеси, що, в результаті, можуть призвести до простого спрощення окремих досить цінних для науки елементів старовинної побудови дій традиційного колядування чи щедрування, або й незворотного їх "випадання" в цілому. Вже сьогодні можна відмітити факти спонтанного виконання деяких обрядів, вони виконуються без розуміння як молодими, так і людьми більш старшого покоління їх справжньої суті (особливо це стосується міського середовища), втрачено важливість їх природного змісту. Тому в роботі з молоддю варто постійно звертати увагу на те, що всі обрядодії українського фольклору не є випадковими, не є "забобонами", як їх намагаються часом трактувати; вони впливають із невтомної та оптимістичної спроби людини зробити сакральне сприятливим, обереговим, повернути на користь, що, можливо, стало у пригоді за певних обставин.

Відомо, що традиційність є специфічною формою народного життя, культури, побуту, це форма його руху, тому фольклорний процес неминуче набуває не тільки відповідного характеру руху в середині самої традиції, а й еволюції, а далі й трансформації самої традиції: "На будь-якому відрізьку часу фольклор народу становить собою динамічну систему, певний стан традиції" [13, с. 240].

**Висновки.** Підсумовуючи, можна констатувати, що збережена східноподолянськими зимова обрядовість сьогодні набула нового, оригінального забарвлення, продовжує побутувати, набуває нових рис, чітко зберігаючи обрядовий корінь і першооснову.

Для сучасних молодих записувачів нині залишаються важливими декілька проблем, які означилися в період роботи над багатством матеріалів зимової обрядовості: під яким кутом зору розглядати збережені тією чи іншою мірою фольклорні надбання, що побутують у нашому регіоні; як правильно визначити рівень збереженості зразків і ступінь їх орієнтації на моральні та національні інтереси.

Ці та інші проблеми, що виникли в процесі розгляду, мають за мету спрямувати молодих "користувачів" народної творчості з її багатими надбаннями на розумне, мудре використання в практиці тих чи інших існуючих форм і методів, що є необхідним задля подальшої правдивої трансляції історичної пам'яті фольклорних матеріалів даного жанру та виключення з практики роботи записувачів таких дій, які могли б необачно "зламати" традиційно усталені закони щодо побутування та використання фольклорних процесів, збережених історією на цій території.

Історична й наукова цінність зимових фольклорних явищ, що збереглися й побутують у сучасності на території Східного Поділля і належать до місцевої обрядової традиції, не викликає сумніву. Тому досить важливою на сучасному етапі розгляду стає повага до: праці, трудових традицій, знарядь праці, звичаїв, пісень та розваг, нарешті – могил наших мудрих та співучих предків. Усе це дороге нам і подібне до того, як особиста пам'ять людини формує її совість, шанобливе ставлення до рідних та близьких, до родичів та друзів – старих друзів, тобто найбільш вірних, із якими їх зв'язують спільні спогади, – так історична пам'ять народу формує моральний клімат, у якому живе цей народ.

З раціональної точки зору, звернення до традицій – це проблема неперервності культурного розвитку. Адже національна культура – це культура нації, й "...все надбання, сприйняте нею, органічно входить до репродуктивного і продуктивного потенціалу її культури" [12, с. 52].

Український фольклор, національна календарна обрядовість дозволяє здійснювати сьогодні цілеспрямоване формування загальнолюдських норм моральної свідомості, розвиток морально-етичних почуттів, ставлень та звичок поведінки молоді, й, насамперед тих, хто безпосередньо готується до майбутньої професійної педагогічної діяльності. І саме творче використання

майбутніми учителями традицій українського народу з урівноваженням глобалізаційних процесів зможе підняти рівень навчання та виховання учнів у сучасній школі на новий щабель.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Агапкина Т. Звуковой образ времени и ритуала (на матери але весенней обрядности славян) / Т. Агапкина // Мир звучащий и молчащий. Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян. – М., 1999. – С.17-50.
2. Васелович О. Метеорологічні прикмети в народному календарі українців Полісся / О.Васелович // Народна творчість та етнографія. – 2005. – № 2. – С. 86-92.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
4. Гавріна Н. І. Концепції трансформацій етнічної ідентичності в сучасному суспільстві / Гавріна Н. І. // Нова парадигма. К.: КНПУ ім. Драгоманова, 2007. – Ч. II. – С. 31-36.
5. Грица С. В ім'я збереження фольклору / С.Грица // Грица С. Фольклор у просторі та часі. – Тернопіль, 2002. – 228 с.
6. Грица С. Трансмісія фольклорної традиції. Етномузикологічні розвідки / С.Грица. – Тернопіль : Астон, 2002. – 235 с.
7. Дзюба І. Національна культура як чинник майбуття України / Дзюба І. // Починаймо з поваги до себе: Статті. Доповіді. – К.: Просвіта, 2002. – С.48.
8. Іваницький А. Українська народна музична творчість / А.Іваницький. – К. : Музична Україна, 1999. – 222 с.
9. Іваницький А. Хрестоматія з українського музичного фольклору (з поясненнями та коментарями): навч. посіб. для вищих навч. закл. культури і мистецтв I-IV рівня акредитації / А.Іваницький. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 520 с.
10. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / С.Б.Кримський. – К., 2002.
11. Пропп В. Русские аграрные праздники / В.Пропп. – Л. : Изд. Ленинградского университета, 1963. – 143 с.
12. Попович М. Філософська і соціологічна думка / М.Попович // Народна творчість та етнографія. – 1990. – № 3. – С. 52.
13. Путилов Б. Методология развития сравнительно-исторического изучения фольклора / Б.Путилов. – Л., 1976.
14. Сторожук А.І. Музичний фольклор Східного Поділля: історичний аспект творення, регіональні особливості природи народного співу: [навч.-метод. посіб.] / А.І.Сторожук. – Вінниця: МПП "МЕД", 2007. – 608 с.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

УДК: 377:37.091.121

**Царьова Є. С.,**

*заступник директора з навчально-виробничої роботи  
(ДНЗ "Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг")*

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розкрито вплив інноваційних педагогічних технологій на розвиток професійної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Зроблено висновок про взаємозв'язок між рівнем упровадження майстром виробничого навчання інноваційних технологій та його професійною майстерністю.*

**Ключові слова:** професійна майстерність, майстер виробничого навчання, ПТНЗ, методична робота, інноваційні технології.

*The article has disclosed the impact of innovative educational technologies in innovation of professional skills of vocation training masters of VET education. It is concluded the relationship between the level of implementation by master of education innovative technologies and its professional skills.*

**Keywords:** professional skills, master of education, VET, methodical work, innovative technology, vocational training.

*В статье раскрыто влияние инновационных педагогических технологий на развитие профессионального мастерства мастеров производственного обучения ПТУ. Сделан вывод о взаимосвязи между уровнем внедрения мастером производственного обучения инновационных технологий и их профессиональным мастерством.*

**Ключевые слова:** профессиональное мастерство, мастер производственного обучения, ПТУ, методическая работа, инновационные технологии.

**Постановка проблеми.** Сучасна система професійно-технічної освіти спрямована на вирішення складних завдань підготовки кваліфікованих робітників відповідно до потреб економіки держави та відповідної галузі виробництва з урахуванням нахилів, уподобань, вибраного рівня кваліфікації, світогляду. Це спонукає педагогічну спільноту до пошуку нових підходів до організації навчально-виробничого процесу, удосконалення змісту та структури, форм та методів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх робітничих кадрів, упровадження сучасних педагогічних, інформаційних та виробничих технологій навчання.

У забезпеченні якісних результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників особлива роль належить майстру виробничого навчання, який, за визначенням В.Г. Балакіна, повинен бути обізнаний з новітніми педагогічними технологіями, допомагати учням у їхньому професійному становленні, вміти створити атмосферу співпраці та партнерських відносин. На думку науковця, майстер виробничого навчання має бути зорієнтований на розвиток в учнів їхніх індивідуальних можливостей і здібностей, прислухається до їхньої думки, залучає до вирішення складних завдань, сам постійно вчиться, самовдосконалюється. Дослідник робить висновок про те, що підготовка фахівця високого кваліфікаційного рівня потребує від майстра виробничого навчання глибоких педагогічних знань, ґрунтовної загальної, технологічної та виробничої культури [1, с.26].

Отже, майстру виробничого навчання необхідно постійно працювати над власним професійним розвитком та підвищенням професійної майстерності. Одним із шляхів вирішення цього питання є упровадження у процес методичної роботи з майстрами виробничого навчання інноваційних педагогічних технологій і методів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До проблем професійної майстерності педагогів зверталися у своїх працях науковці І. Зязюн, С. Єлканов, Л. Кондрашова, М. Сметанський, Н. Ничкало, В. Мартиненко, С. Сисоева та ін.

Інноваційна діяльність викладачів спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання знайшла відображення у працях С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Копельчака, В. Радкевич, В. Скакуна, І. Старікова, А. Хуторського, О. Щербак.

Особливий інтерес для наших досліджень становлять наукові праці Ю. Торби (педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ), В. Олійника (управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти), В. Ковальчука (розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ), О. Юртаєвої (розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання ПТНЗ будівельного профілю).

Проте проблема формування професійної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі методичної роботи засобами інноваційних технологій залишається актуальною та потребує подальших наукових досліджень у зв'язку з докорінним реформуванням системи професійно-технічної освіти.

**Мета** статті – визначити основні підходи та шляхи розвитку професійної майстерності майстрів виробничого навчання. Дослідити взаємозв'язок між рівнем упровадження майстром виробничого навчання інноваційних технологій та його професійною майстерністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Модернізація системи професійної підготовки, виникнення змін у техніці та виробничих технологіях, розвиток інформаційного суспільства вимагають зростання рівня професійно-педагогічної компетентності інженерно-педагогічних працівників. Так у Білій книзі зазначається, що "Інноваційний розвиток професійно-технічної освіти гальмується неготовністю багатьох педагогів до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття і застосування інновацій" [2, с.114].

Одним із інноваційних напрямів підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальних закладах освіти є технологічний підхід до навчання, головними перевагами якого є повне управління навчальним процесом, відтворення усіх навчальних дій, оперативний зворотний зв'язок і корекція навчального процесу. Саме такий підхід є гарантією досягнення запланованих результатів, виражений у діях тих, що навчаються, і послідовній орієнтації педагога на чітко сформульовані цілі навчання.

Сучасний педагогічний працівник ПТНЗ повинен володіти педагогічними і виробничими технологіями та вміти їх упроваджувати у навчальний процес для його подальшого вдосконалення. Рівень упровадження інноваційних технологій демонструє фаховість педагога системи ПТО.

Сучасні науковці та практики виділяють такі інноваційні педагогічні технології: технологія особистісно-орієнтованого навчання, проектна технологія, технологія концентрованого навчання, кейс-технологія, технологія проблемного навчання, ігрові технології навчання, технологія розвивального навчання, технологія колективного способу навчання та інші. Інноваційні виробничі технології виокремлюють, виходячи із специфіки професій, які здобувають учні у конкретному закладі професійно-технічної освіти.

Варто відмітити, що існує прямий зв'язок між рівнем професійної майстерності майстрів виробничого навчання і впровадженням ними інноваційних технологій. Тобто педагогічні й виробничі інновації, які впроваджує педагог, складають його професійну майстерність.

Спонукаючи педагогів до активного впровадження інноваційних технологій можна через систему методичної роботи ПТНЗ. Адже методична робота – це сучасна функціонуюча система організаційного та науково-методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників у міжкурсовий період і є дієвим засобом управління навчально-виховним процесом.

Як відмічає В. Лук'яненко, методична служба в роботі з педагогічними працівниками спрямовує свої зусилля на: забезпечення умов для професійного та морального зростання; створення професійного інформаційного та освітньо-методичного середовища; впровадження сучасних освітніх інноваційних технологій у навчально-виховному процесі; інформаційно-методичну підтримку нових форм, методів і засобів навчання і виховання дітей та апробація їх у практичній діяльності; опрацювання елементів освітніх технологій та розроблення їх авторських модифікацій, адаптованих до конкретних умов; удосконалення самоосвітньої роботи; вивчення, узагальнення та популяризацію передового педагогічного досвіду; виявлення творчих та обдарованих педагогів, допомога їм у професійному зростанні; надання консультативної допомоги педагогам [6].

Метою всієї методичної роботи ПТНЗ є вдосконалення рівня педагогічної майстерності, формування професійної компетентності педагогів, розвиток особистої культури і творчого потенціалу, спрямований на підвищення якості освіти й активне використання інноваційних технологій.

Методична робота ПТНЗ визначається як заснована на досягненнях науки та передового досвіду система аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності, завданнями якої є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розвиток педагогічної та професійної майстерності педагогічних працівників, їхньої загальної культури, створення мотивації й умов для професійного вдосконалення [9].

Організаційна структура методичної роботи втілюється у різних формах, методах і засобах, що інтегруються у колективну та індивідуальну методичну роботу. Вибір форм, методів і засобів методичної роботи, до яких залучаються майстри виробничого навчання ПТНЗ, відбувається на основі діагностичного вивчення рівня їхньої професійної компетентності.

Колективні форми методичної роботи використовуються з метою вироблення єдиного підходу до вирішення певних проблем, обговорення актуальних питань організації навчально-виховного процесу, аналізу результатів колективної діяльності, вивчення та поширення кращого педагогічного досвіду, науково-технічної й педагогічної інформації [9].

Аналіз досвіду методичної роботи у ДНЗ "Хмельницький центр ПТО сфери послуг" дає підстави зробити висновок про те, що з метою підвищення професійної майстерності майстри виробничого навчання активно залучаються до різних методичних заходів, на яких вони демонструють упровадження сучасних педагогічних технологій.

Результативність впровадження інноваційних технологій і їх вплив на формування професіоналізму майстра виробничого навчання засвідчують методичні заходи. Так на базі ДНЗ "Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг" був організований і проведений обласний семінар на тему "Упровадження новітніх педагогічних і виробничих технологій у навчально-виробничий процес", який передбачав проведення чотирьох нестандартних уроків та майстер-клас.

Слід зазначити, що однією з ефективних форм формування професійної майстерності є майстер-клас. Він дає змогу продемонструвати інноваційні виробничі технології, які використовує педагог. Майстер-клас дає можливість педагогу продемонструвати практичні навички за різними методиками і технологіями, а учням потренувати їх із метою підвищення професійного рівня, розширення кругозору та прилучення до новітніх галузей знань.

Ефективним у роботі педагогів ДНЗ "Хмельницький центр ПТО сфери послуг" є метод проектів, в основі якого – розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання з життям та інтересами учнів, ставить учня у становище дорослої людини. Виконання учнями проектів, як колективних, так і індивідуальних, передбачає залучення їх до виявлення, аналізу та розв'язання навчальних проблем із використанням для цього практичної дослідницько-пошукової роботи.

Творчою групою педагогічних працівників Центру здійснюється науково-дослідницька робота з розробки навчальних і методичних посібників, збірників контрольних завдань, тестових завдань, робочих зошитів, програмного забезпечення для тематичного обліку знань, лабораторних практикумів з основних предметів швейного профілю та перукарської справи. Навчальні посібники сприяють формуванню в учнів навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю та є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю. У різних видах навчально-методичної літератури майстри виробничого навчання демонструють упровадження педагогічних інновацій.

У ДНЗ "Хмельницький центр ПТО сфери послуг" створено каталоги інноваційних педагогічних та виробничих технологій. У практиці навчальної діяльності закладу реалізуються такі інноваційні виробничі технології: застосування сучасних швейних та прикладних матеріалів при виготовленні швейних виробів, методів повузлової обробки виробів; технологія виготовлення корсетних виробів; застосування сучасних методів розтяжки волосся, новітніх технологій при виконанні біозавивки та прийомів виконання стрижки волосся: дисконекшн, поінтинг, слайсинг; застосування технологій приготування страв у "Барбекю", "Фондю", мікрохвильові печі за формою обслуговування "Стейк"; застосування сучасних дубльованих матеріалів, способи їх обробки; конструювання, моделювання одягу за методикою "Мюллер та син"; застосування технології "Карвінг"; використання новітніх добавок – покращувачів тіста для хліба, хлібобулочних виробів; використання нових видів сировини, інвентаря у кондитерському виробництві; використання технології "молекулярна кулінарія".

Інноваційна діяльність педколективу полягає в тому, що викладачі й майстри виробничого навчання запроваджують на уроках нові форми, методи навчання, практикують проведення різних типів уроків. У зв'язку з високою динамічністю освітнього середовища для кожного педагога стає очевидною необхідність постійного й системного професійного навчання, коли принцип "освіта на все життя" набуває іншого значення: "освіта впродовж усього життя". Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку освіти визначає розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя.

Сьогодні необхідність неперервної освіти зумовлена самим життям, інноваційною діяльністю освітніх закладів, потребами особистості постійно удосконалюватися, підвищувати свій професійний імідж і статус.

Розвиток професійної майстерності відбувається здебільшого безпосередньо в практичній діяльності педагога, за рахунок експериментальної роботи, спілкування з колегами, коли йде осмислення (іноді навіть переосмислення) й засвоєння отриманих знань, коли будується власний стиль педагогічної діяльності [7, с.82-96].

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Результативність проведення різноманітних методичних заходів, на яких майстри виробничого навчання демонструють високий рівень упровадження інноваційних педагогічних і виробничих технологій, свідчить про зростання професіоналізму педагогів. Це дає підстави стверджувати про наявність і вагомість взаємозв'язку між рівнем упровадження майстром виробничого навчання інноваційних технологій та його професійною майстерністю.

Здійснений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним напрямом подальшого дослідження є аналіз і систематизація методичного забезпечення



формування та розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі професійної освіти, розробка моделі професійного розвитку майстрів виробничого навчання у системі методичної роботи.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Балакін В.Г. Професіоналізм майстра виробничого навчання // В.Г. Балакін // Проф.-техн. освіта. – 2008. – № 1. – С. 25-27.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009.
3. Данилова О.І. Розвиток педагогічної майстерності майстра виробничого навчання (50-70 роки ХХ століття) [Електронний ресурс] / Данилова О.І. – Режим доступу: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/38.pdf>.
4. Коваль Л. Підходи до індивідуалізації професійного розвитку майстрів виробничого навчання засобами інформаційних технологій на курсах підвищення кваліфікації // Лариса Коваль // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 190-194.
5. Ковальчук В.І. Нормативні засади формування та розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ / Ковальчук В.І. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013 р. – Вип. 30 (83). – С. 555-563.
6. Лук'яненко В.В. Роль методичної служби у професійному зростанні педагогічних працівників ПТНЗ [Електронний ресурс] / Лук'яненко В.В. – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/v\\_1/30.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/30.pdf).
7. Національна доктрина розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу. Нормативні та інструктивно-методичні документи Міністерства освіти і науки України. – Х.: Торсінг плюс, 2006. – С. 82-96.
8. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія] / Олійник В.В. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
9. Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] : Наказ МОН від 12.12.2000 р. № 582. – Режим доступу: [http://www.uazakon.com/documents/date\\_2c/pg\\_isgbwh.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_2c/pg_isgbwh.htm).

УДК 378.046.4:616.253.5

**Шарлович З. П.,**

*кандидат педагогічних наук, завідувач відділення  
післядипломної освіти молодших медичних спеціалістів  
(КВНЗ "Житомирський інститут медсестринства")*

### **РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВИТИ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА**

*У статті акцентовано увагу на ролі післядипломної освіти спеціалістів медсестринства у розвитку їх професійної майстерності. Автором проаналізовано нормативну, законодавчу базу і науково-методичну літературу з досліджуваної проблеми з метою обґрунтування теоретичних та методичних засад розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства в системі післядипломної медсестринської освіти.*

**Ключові слова:** *післядипломна освіта, спеціалісти медсестринства, професійна майстерність, безперервна освіта впродовж життя.*

*The article focuses on the role of postgraduate education in nursing specialists' professional skills development. The author analyzes the regulatory, legal and methodological literature on the investigated problem to clarify and justify the theoretical and methodological foundations of professional skills development of nursing specialists in the system of postgraduate nursing education.*

**Keywords:** *post-graduate education, nursing specialists, professional skills, continuing life-time education.*

*В статті акцентується внимание на роли последипломного образования специалистов медсестринства в развитии их профессионального мастерства. Автором проанализировано нормативную, законодательную и научно-методическую литературу по исследуемой проблеме с целью обоснования теоретических и методических основ развития профессионального мастерства специалистов медсестринства в системе последипломного медсестринского образования.*

**Ключевые слова:** *последипломное образование, специалисты медсестринства, профессиональное мастерство, непрерывное образование на протяжении жизни.*

**Постановка проблеми.** Концептуальність безперервної освіти спеціалістів медсестринства спрямована на ґрунтовний, послідовний розвиток у фахівців як професійної майстерності, що

забезпечить бездоганне виконання покладених на них функцій і завдань через оволодіння кваліфікаційними компетенціями, так і особистісного зростання, що є можливим у процесі фахової підготовки та післядипломної освіти.

Медсестринство, як і медична наука, стрімко розвивається. Прийняття загальнодержавної програми "Здоров'я – 2020: український вимір" (2013), Закону України "Про освіту" (2001), "Про вищу освіту" (2002, 2014), "Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги" від 07.07.2011 №3611-VI, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013) свідчить про постійний послідовний пошук шляхів удосконалення галузі, розробку наукових методів і форм її модернізації. Безперервна освіта спрямована на отримання знань, удосконалення умінь і практичних навичок спеціалістів упродовж усього життя [1, с. 202].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Післядипломна освіта базується на основних принципах, серед яких андрагогічні, акмеологічні, спеціальні тощо [2, с. 10].

Андрагогіку, як теоретико-методологічну основу освіти дорослих, досліджували С. Вершловський, О. Вознюк, Т. Гончаренко, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, А. Кукуєв, В. Олійник, Н. Пазюра, Н. Протасова, В. Спірідонова, Г. Сухобська.

Зокрема, Н. Протасова стверджує, що саме на андрагогічному підході базується розвиток системи післядипломної освіти [3, с. 38], що спонукає людину прагнути до саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення (В. Єлагіна, Г. Самігуліна, Є. Смирнова-Трибульська, Р. Хамітов) тощо.

Самовдосконалення фахівця-професіонала формується у подальшому через неперервну освіту дорослих (О. Антонова, Н. Волкова, О. Глуман, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Іщенко, В. Ковальчук, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, А. Пачина, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Ястребова), що підсилюється післядипломною освітою і забезпечує можливість досягнення професійної майстерності (О. Антонова, С. Вітвицька, Г. Голубев, О. Дубасенюк, Е. Климов, К. Платонов, О. Старостіна).

**Мета статті.** Метою статті є аналіз теоретичних основ післядипломної освіти з метою пошуку шляхів професійної майстерності спеціалістів медсестринства.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний розвиток суспільства, його демократизація, розвиток інноваційних виробничих, промислових технологічних процесів потребує модернізації професійної підготовки фахівців [4, с. 5].

Післядипломна освіта в Україні регламентується Законом України "Про вищу освіту". Стаття 60 цього закону визначає, що післядипломна освіта – "це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду", яку здійснюють заклади післядипломної освіти або відповідні структурні підрозділи вищих навчальних закладів і наукових установ [5].

Формування на додипломному та відновленні, поглибленні і примноженні знань, умінь і навичок на післядипломному рівнях сприяє розвитку професійної майстерності фахівця.

Розглянемо основні поняття, серед яких є "розвиток", "професійна майстерність", "післядипломна освіта" тощо. Українська енциклопедія (1983) описує розвиток як "специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного" [6, с. 426]. У цьому ж джерелі знаходимо, що розвиваюче навчання – спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо [6, с. 425].

І. Дичківська (2004) під розвивальним навчанням (освітою) бачить групу ідей та концепцій навчання (освіти) і практики освіти, центральною в якій є особистість людини, що розвивається [7, с. 348]. Коли йдеться про розвиток професійної майстерності дипломованого спеціаліста в процесі безперервної освіти впродовж життя, то важливим є розуміння поняття "саморозвиток" як процесу активної, послідовної, прогресивної й незворотної якісної зміни психологічного статусу особистості [7, с. 348].

Новий тлумачний словник української мови (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко, 1998 р.), поняття "розвиток" трактує як процес росту, рух, поступ, певний рівень, освіченість [8, с. 20],

тоді як "розвиватися" – "досягати значного ступеня вияву; досягати розумової, духовної зрілості, ставати розумово, духовно вищим; ставати кращим, досконалішим, підніматися на вищий щабель, досягати високого рівня у чому-небудь" [8, с. 20].

У цьому ж тлумачному словникові української мови ми знаходимо визначення поняття "майстер" – фахівець з якого-небудь ремесла; а майстер своєї справи – той, хто досягає високої майстерності, досконалості в чомусь [9, с. 552]. Цілий ряд науковців досліджували поняття майстерності й визначили його як "найвищий рівень педагогічної діяльності", в процесі якого "у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків" [11, с. 20]; "високе мистецтво виховання і навчання" [12, с. 739]; "інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя" [9, с. 739]; бачили його розкриття за умови ефективної діяльності [10, с. 24].

Аналізуючи наукову літературу, знаходимо визначення педагогічної майстерності як "комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі" [10, с. 25], яка може формуватись у викладача за умови "почуття відповідальності перед майбутнім, усвідомлення мети і великої любові до дітей" [10, с. 26].

В. Ковальчук, досліджуючи теоретичні й методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті, вважає необхідним наявність принципів циклічності; прикладної спрямованості; суб'єктивної ролі майстра виробничого навчання ПТНЗ, які регулюють цей процес [14, с. 18], а на думку дослідниці В. Сидоренко, "розвиток педагогічної майстерності вчителя становить циклічний, пролонгований, акмесинергетичний процес професіогенезу – самореалізації, самовдосконалення особистості й професіонала, що характеризується неперервністю, системністю, динамізмом і синергізмом" [15, с. 19].

Важливою є спрямованість на мотивацію до самостійної роботи слухачів, включаючи самовдосконалення, та безперервного підвищення професійної майстерності [16, с. 19-20].

Під час професійної підготовки фахівця потрібно враховувати його потребу в самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку, що забезпечить пріоритет індивідуальності з акцентом на особистісно зорієнтоване навчання, що, в свою чергу, допоможе визначити та встановити зміст освіти, який в результаті буде ґрунтуватися на спроможності фахівця до даної діяльності з урахуванням рівня розвитку особистісних якостей, що сприятиме продуктивній праці даного виду діяльності [17, с. 178].

Професійні цінності набувають статусу особистісних, коли ставлення до майбутньої професії стає смисловим. У цьому випадку будемо їх трактувати як професійно-особистісні цінності, що містять ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним [18, с. 87].

Розвиток суспільства, що має нові потреби і цілі, на думку І. Дичківської вимагає і пошуку шляхів їх реалізації через нові відкриття, розробку нових технологій та перевірку їх результатів через наукові дослідження [7, с. 67], в будь-якій галузі виробництва, включаючи медицину та медсестринство. Авторка виокремлює загальнопедагогічний, предметно-методичний, локальний (модульний) рівні функціонування педагогічної технології, що застосовується в освітній практиці поряд з освітньою технологією та технологією навчання, що є актуальними для освітньої концепції та поглядів на проблеми навчання сьогодення [7, с. 67-68].

Накопичення знань, формування професійних умінь і навичок за кваліфікаційною характеристикою медичної сестри повинно носити стійкий, постійний і багаторівневий характер, що забезпечить конкурентоспроможність на ринку медсестринських послуг за рахунок безперервної самоосвіти з метою професійного зростання; здатності приймати самостійні та колегіальні рішення в прогнозованих та нестандартних ситуаціях; брати на себе відповідальність за реалізацію наміченого плану дій [19, с. 217] з метою впровадження медсестринського процесу по спостереженню і догляду за пацієнтами за результатами виявлених проблем та задоволення потреб пацієнта.

Високий професіоналізм, на думку авторів, вільне користування відповідно до запитів глибокими і міцними знаннями із спеціальності; вміння застосувати в практичну діяльність усі знання і вміння, пошук шляхів виходу із непростих виробничих ситуацій, оцінка і прийняття

правильних рішень; рух уперед через упровадження нових передових технологій; культура виробничих стосунків [20, с. 33].

Освіта повинна сприяти розвитку особистості, що, в свою чергу, призведе до виникнення певних важливих якостей, які зумовлюватимуть здатність особистості впливати на прогрес людської цивілізації. Без психічного розвитку людини не може бути й успішної її діяльності [21, с.190-191].

У процесі становлення особистості розвиваються і вдосконалюються здібності людини [22, с. 88], включаючи здібності до педагогічної діяльності, знання про предмет і способи діяльності, уміння та навички, професійно значущі якості. Саме це, на думку О. Антонової й мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [22].

Ринок освітніх послуг вимагає сучасних підходів до формування фахівця галузі, в якій він працює, здатного до якісного виконання покладених на нього функцій і завдань. І. Пилипчук і О. Мірошніченко вважають, що забезпечити конкурентоспроможність окремого працівника та закладу, в якому він здійснює діяльність можливо за умови бажання самовдосконалюватися, розвитку мотивів як мобільної системи професійного розвитку [23].

Розглядаючи шляхи вирішення проблеми підготовки кадрів для первинної ланки охорони здоров'я, Ю.Вороненко, О. Шекера, Н. Медведовська, В. Краснов покладають відповідальність на державу, заклади охорони здоров'я щодо створення умов для розвитку професійної майстерності медичних працівників, при цьому переконані, що і самі спеціалісти медицини повинні "прагнути до власного вдосконалення, підвищення мотивації до самостійного навчання і постійного зростання кваліфікації" [24, с. 90].

Л. Михайленко, аналізуючи розвиток професіоналізму сімейних лікарів в університетах США, доводить, що з розвитком суспільства набуває актуальності післядипломна освіта спеціаліста, яка забезпечить професійне зростання фахівця і задовольнить ринок якісними медичними послугами. При цьому, сам спеціаліст "не повинна зупинитись у своєму розвитку", а повинен прагнути "збільшити і розвинути свій потенціал", адже суспільство "ставить високі вимоги до кожного фахівця, його творчої, активної позиції, рівня розвитку духовних цінностей" [25].

Післядипломна освіта формує особистість у професійному плані і має на меті підвищення кваліфікації спеціаліста медсестринства через удосконалення його професійних та психолого-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь і навичок, особистісних якостей відповідно до його професійної освітньо-кваліфікаційної характеристики. Зміст, сучасні форми, засоби і методи навчання, що застосовуються викладачами у навчальному процесі курсів підвищення кваліфікації вищих медичних навчальних закладів, спрямовані на професійне становлення спеціалістів медсестринства.

Виходячи з того, що пріоритетом розвитку медсестринства та медицини загалом є розвиток безперервної освіти, що забезпечує галузь фахівцями високого гатунку на основі компетентнісного [26, с. 5-6] та інноваційного підходу і має на меті підвищувати рівень фахівця шляхом медсестринської освіти та самоосвіти впродовж життя, нами обґрунтовано доцільність наукового дослідження щодо теоретичних та методичних засад розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства в системі післядипломної освіти.

**Висновки.** Розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства впродовж життя шляхом підвищення кваліфікації та самовдосконалення стане запорукою їх успішної діяльності.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в продовженні аналізу наукових досліджень, проведення теоретичного аналізу, розробленні методологічних підходів у розробці моделі розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства та за допомогою авторської технології впровадження її в практику післядипломної освіти вищих медичних навчальних закладів України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ставицька І. В. Сучасні тенденції формування іншомовної компетентності у вищих навчальних закладах / Ставицька І. В. // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 199-203.
2. Агейкіна-Старченко Т. В. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т. В. Агейкіна-Старченко. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.

3. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації: [навч.-метод. посіб.] / Н. Г. Протасова. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – С. 38.
4. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – 272 с.
5. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page4>
6. Українська радянська енциклопедія. – Т. 9. (поплучне – салуїн). – 2-е вид. – К.: Головна редакція УРЕ., 1983. – 558 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / Дичківська І. М. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер).
8. Новий тлумачний словник української мови: в 4-х томах / укл. Яременко В., Сліпушко О. – К.: Вид-во "Аконіт", 1998. – Т. 4. (роб-я). – 941 с.
9. Новий тлумачний словник української мови: в 4-х томах / укл. Яременко В., Сліпушко О. – К.: Вид-во "Аконіт", 1998. – Т. 2. (ж-обд.). – 910 с.
10. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
11. Кузьміна Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Кузьміна Н.В., Кухарев Н.В. – Гомель, 1976. – С. 20.
12. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – С. 739.
13. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Барбина Е. С. – К., 1997. – С. 37.
14. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. І. Ковальчук. – Запоріжжя, 2014. – 40 с.
15. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Сидоренко. – К., 2013. – 42 с.
16. Попік Г. С. Подальше удосконалення підготовки фахівців сімейної медицини / [Попік Г. С., Корнован Г. В., Паненко А. В. та ін.] // Сімейна медицина. – 2010. – №3. – С. 19-20.
17. Сидорчук Н. Г. Культурологічні аспекти удосконалення підготовки професійних кадрів в навчальних закладах університетського типу / Сидорчук Н. Г. // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 174-178.
18. Желанова В. В. Сміслові аспекти професійної компетентності майбутнього педагога / Желанова В. В. // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 85-89.
19. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства / Воронкова В. // Філософія освіти: наук. часопис. – 2007. – №1-2 (7). – С.204-220.
20. Барно А. Н. Параметри формування спеціалістів в нових умовах / Барно А. Н., Барно Т. А. // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 23-36.
21. Сологуб А. І. Філософське розуміння сутності профільного навчання старшокласників / Сологуб А. І. // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 186-194.
22. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: [монографія] / Антонова О. Є., Клименюк Ю. М. – Житомир: Вид-во ім. І.Франка, 2011. – 264 с.
23. Пилипчук І. В. Мотивація молодого педагога до професійного розвитку / Пилипчук І. В., Мірошніченко О. А. // Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. Вітвіцької С. С., доц. Колесник Н. Є. – Житомир: ФОП Левковець, 2016. – 410 с. + CD.
24. Вороненко Ю. В. Проблемні питання системи підготовки кадрів для первинної ланки охорони здоров'я та шляхи їх вирішення / [Вороненко Ю. В., Шекера О. Г., Медведовська Н. В., Краснов В. В.] // Здоров'я суспільства. – К., 2016. – №1-2. – С. 90-91.
25. Михайленко Л. А. Розвиток професіоналізму сімейних лікарів в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л. А. Михайленко. – К., 2015. – 20 с.
26. Ласиця Т. С. Сучасні вимоги до вдосконалення післядипломної освіти молодших медичних спеціалістів / Ласиця Т. С. // Сімейна медицина: наук.-практ. журнал для лікарів загальної практики (сімейних лікарів). – 2010. – №3. – С.5-6. – Спецвипуск.

Наукове видання

**НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ  
НАВЧАННЯ**

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК  
ВИПУСК 89  
Частина 2**

С.В.Кириленко (заступник головного редактора), та ін.

Комп'ютерна верстка і набір: О.В. Вознюк

Підписано до друку 18.01.16. Формат 60x90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 14,1. Обл. вид. арк.15,2. Наклад 30.

---

Віддруковано в ПП "Рута"  
10014, Україна  
М. Житомир, вул. Мала Бердичівська 17 а  
тел. (0412) 47-48-24  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 3671 від 14.01.2010  
*E-mail* ruta-bond@ukr.net