

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА
"ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ"**

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 90

2018

П 78 Проблеми освіти: збірник наукових праць. ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти". К., 2018. Вип. 90. 240 с.

У збірнику наукових праць представлено матеріали наукових досліджень з проблеми становлення та розвитку науково-педагогічних шкіл; обґрунтовано феномен наукової школи та теоретико-методологічні засади її діяльності у дискурсі сучасної педагогічної думки; розглянуто актуальні проблеми дослідження, які здійснюються у межах наукових шкіл, зокрема проаналізовано значення наукових шкіл у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога/фахівця; визначено ресурси вітчизняної педагогіки та роль учителя у розбудові Нової української школи; висвітлено нагальні проблеми професійної та інклюзивної освіти у порівняльному контексті.

Для широкого кола освітян, науковців, усіх, хто цікавиться інноваційними технологіями в освіті.

Збірник входить до Переліку наукових фахових видань України (Наказ МОН від 24.10.2017 № 1413), в яких можуть бути опубліковані результати дисертаційних робіт у галузі педагогіки на здобуття ступенів доктора наук, кандидата наук та доктора філософії.

Головний редактор: Завалевський Ю. І., д-р пед. наук, професор.

Редакційна колегія:

Гончарова Н.О. – канд. пед. наук; Дубасенюк О.А. – д-р пед. наук, професор, почесний академік НАПН України; Євтух М.Б. – д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України; Ельбрехт О. М. – д-р пед. наук, доцент; Жалдак М. І. – д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України; Ївженко Ю. В. – канд. пед. наук (відповідальний секретар); Клокар Н. І. – д-р пед. наук, професор; Луговий В. І. д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України, перший віце-президент НАПН України; Леута О. І. – д-р філос.наук, професор; Ляшенко О. І. – д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України; Олійник В. В. – д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України; Польштуржискі Йозеф – доктор хабілітований, доцент, професор Варшавського університету (Полоцьк, Польща); Прокопенко І. Ф. – д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України; Радкевич В. О. – д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України; Сафонов Ю. М. – д-р екон. наук, професор (заступник головного редактора); Удалова О. Ю. – канд. пед. наук, доцент; Чайковський А. С. – д-р істор. наук, професор.

В і д п о в і д а л ь н і з а в и п у с к: Вознюк О. В., – д-р пед. наук, доцент; Ївженко Ю. В. – канд. пед. наук; Королюк О. М. – канд. пед. наук, доцент.

Адреса редколегії: 03035, Київ, вул. Митрополита Василя Липківського, 36, каб. 319, тел: (044) 248-23-09, E-mail: P_education@ukr.net

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 22200 – 12100ПР від 08 липня 2016 року.

*Рекомендовано до друку Вченою радою ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти"
(протокол № 8 від 31 жовтня 2018)*

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи не повертаються.

ЗМІСТ

Антонова О. Є.

Основні напрями діяльності наукової школи "Педагогічні аспекти обдарованості" у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.....6

Березюк О. С.

Вплив дослідницько-пошукової діяльності в роботі науково-педагогічних шкіл на розвиток особистості майбутнього педагога15

Бойко О. В., Свистун В. І.

Наукова школа професора В. В. Ягупова як платформа формування лідерів військово-педагогічної та військово-психологічної наук в Україні22

Буянова Г. В., Удалова О. А.

Упровадження європейських стандартів щодо забезпечення прав людини в українському суспільстві29

Вітвицька С. С.

Зміст і напрями діяльності наукової школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності"36

Власенко О.М.

Дослідження процесу формування громадянських цінностей школярів в освітніх закладах.....43

Вознюк О. В.

Процедура обґрунтування педагогічних аксіом.....49

Воронцова Е. В., Войтко О. В.

Ресурси вітчизняної педагогіки у розбудові Нової Української школи59

Грищенко Ю. В.

Феномен наукової школи у дискурсі сучасної педагогічної думки68

Дубасенюк О. А.

Здобутки Житомирської науково-педагогічної школи (до 30-річчя заснування)75

Запорожцева Ю. С.

Реалізація творчого потенціалу педагога як умова розвитку його професійної діяльності.....82

Ївженко Ю. В.	
Стан та перспективи наукового дослідження щодо громадянського становлення студентської молоді	88
Коваленко О. М.	
Правові механізми забезпечення ефективного університетського врядування в європейських країнах (досвід Франції).....	96
Колесник Н.Є.	
Методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до художньо-естетичної діяльності	102
Колеснікова І. В.	
Розвиток медіакультури педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у закладах післядипломної освіти	107
Корецька Л. В.	
Аналіз практики з проблем формування сімейних цінностей у старшокласників	113
Корінна Л. В.	
Концептуальні та практико-орієнтовані засади "Школи становлення відповідального громадянина"	119
Королюк О. М., Прус А. В., Свєрчевська І. А.	
Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі фахової підготовки	130
Коротков А. Є., Саленко О. А., Тараканова А. П.	
Досягнення Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв) в системі розвитку мистецьких шкіл	136
Костюшко Ю. О.	
Головні аспекти підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту	146
Лукач Марек, Лукачова Сільвія.	
Індивідуалізація та інклюзія осіб національних меншин у словацькій системі освіти.....	151

Лук'янова Л. Б.	
Наукова школа академіка І. А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах.....	158
Мельниченко Р. К., Сорочинська О. А., Стадниченко А. П.	
Роль наукових шкіл у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології (з досвіду роботи Житомирської наукової малакологічної школи).....	166
Мирончук Н. М.	
Критерії та показники сформованості у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності.....	173
Мороз М. О.	
Сутність та структура професійної компетентності вчителя музики	178
Павлик Н. П.	
Професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів як результат організації неформальної освіти.....	185
Рибалка В.В.	
Демократична парадигма в освіті та розвиток освітянського осередку громадянського суспільства	191
Самойленко О. А. Андрагогічний підхід у навчанні дорослих (досвід Словаччини)	200
Сидорчук Н. Г.	
Основні напрями реформування освіти в Україні в історико-педагогічному контексті	206
Удалова О. Ю.	
Дослідження професійної адаптації жінок в умовах ринкової економіки	211
Федорцова О. Г. Наукові підходи до формування культурологічної компетентності майбутніх менеджерів.....	217
Яценко С. Л.	
Професійні якості вчителя Нової української школи	223
Lukáč M., Lukáčová S., Pirohová I.	
Education of persons from national minorities in Slovakia	228

О. Є. Антонова,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
olena.antonova2015@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3240-6297

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОЇ ШКОЛИ "ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОБДАРОВАНОСТІ" У ЖИТОМИРСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

У статті представлено результати діяльності Житомирської наукової школи "Педагогічні аспекти обдарованості". Зокрема наведено теоретичне обґрунтування моделі обдарованості; концептуальні засади роботи з обдарованою студентською молоддю; технологічні засади розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя; організація та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки; запровадження в освітній процес навчальних курсів, спрямованих на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми; проаналізовано діяльність Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю. Автором визначено перспективні напрями дослідження проблеми навчання і виховання обдарованої молоді в Україні.

Ключові слова: обдарованість, педагогічна обдарованість.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Одним із найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце у житті, сповна реалізували власні творчі й професійні можливості, інтелектуальні та організаторські здібності. Саме вони є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є життєво необхідною для суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства нагальним є залучення до процесів державотворення громадян, які здатні по-новому підійти до розв'язання важливих суспільних завдань. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованих молодих учених, митців, спортсменів – потужного потенціалу творення майбутнього України, що, у свою чергу, актуалізує проблему обдарованості. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей визнається одним із головних напрямів удосконалення системи освіти. Проте у нашій країні тривалий час цей процес відбувався стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців.

Сьогодні ж перед сучасною школою, у тому числі вищою, постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості й талантів.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. У педагогічній теорії та практиці напрацьовано значну кількість досліджень, пов'язаних з ідентифікацією обдарованості, розроблено програми допомоги дітям щодо реалізації їх здібностей. В Україні прийнято низку законів і програм (зокрема Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національна програма "Діти України" (2001 р.), Указ Президента України "Про державну підтримку обдарованої молоді", "Програма роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 рр.", метою яких стало створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки та стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному освітньому просторі.

Цими документами визначено такі стратегічні завдання: формування цілісної загальнодержавної системи виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвиток та реалізація її

здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів ЗВО; активізація навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу в заклади вищої освіти, магістратуру та аспірантуру; підготовка наукових, педагогічних і науково-технічних кадрів.

Інтелектуальний, художній та духовний потенціал обдарованої особистості, феномен обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування, досліджували впродовж ХХ століття вчені, педагоги, психологи провідних країн світу: Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Дж. Равен, С. Піс, Л. Сміт, Л. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс (США); А. Біне, Р. Мейлі (Франція); К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Лебедева, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Орлов, В. Панов, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадріков, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін (Російська Федерація); О. Антонова, А. Балацинова, І. Бабенко, О. Бевз, О. Бобир, Н. Завгородня, О. Зазимко, В. Демченко, В. Доротюк, Н. Карпенко, І. Карпова, О. Кульчицька, Н. Куліш, Н. Лазарович, І. Любовецька, А. Лякішева, В. Моляко, О. Музика, Ю. Пивовар, Л. Прокопів, Я. Рудик, П. Тадеєв, Н. Теличко, І. Ушакова, М. Федоров, І. Холод, А. Яковина та інші (Україна).

У цілому, аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема обдарованості набула статусу державно важливої в більшості країн, що призвело до формування соціального запиту на її дослідження, зокрема, виникла гостра необхідність у спеціальній підготовці вчителя до виявлення та розвитку обдарованості учнів.

Однак, зауважимо, що хоча спектр наук, які вивчають проблему обдарованості, досить широкий (загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика професійної освіти, соціальна педагогіка, педагогічна та вікова психологія, теорія і методика навчання окремих предметів тощо), у кількісному відношенні ці дослідження представлені лише одиничними працями, спрямованими на вивчення окремих аспектів проблеми. Зазначимо, що одна з перших докторських дисертацій з проблеми обдарованості в Україні була підготовлена у межах Житомирської педагогічної школи (О. Є. Антонова, "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах"). Результатом популяризації, апробації та впровадження результатів дослідження стало започаткування діяльності наукової школи "Педагогічні аспекти обдарованості" (керівник: Антонова Олена Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор), яка об'єднує науковців, докторантів, аспірантів, учителів, студентів.

У даній статті **маємо за мету** проаналізувати здобутки Житомирської педагогічної школи з проблем обдарованості й визначити перспективні напрями подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основним проектом наукової школи "Педагогічні аспекти обдарованості" можна визначити теоретичні та методичні засади створення науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості, в межах якого досліджуються проблеми сутності й природи обдарованості, можливостей розвитку здібностей та обдарувань молоді у різних сферах діяльності, навчання і виховання обдарованої молоді, зокрема студентської (теоретико-методологічні засади, історія питання, порівняльний аналіз, розробка технологій навчання тощо); розробки психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості; підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями на основі застосування сучасних педагогічних технологій; створення і діяльність науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю (програма, концепція, технології навчання).

До актуальної проблематики роботи школи належать: історико-педагогічні передумови становлення проблеми обдарованості; сутність та природа обдарованості; особливості проявів різних видів обдарованості (інтелектуальної, академічної, лінгвістичної, наукової, професійної, зокрема педагогічної та медичної); можливості розвитку обдарованості дітей та молоді; вікові особливості розвитку здібностей та обдарованості; підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями; підготовка вчителя в умовах післядипломної освіти (формальної, неформальної, інформальної) до розвитку різних видів обдарованості учнів; інноваційні технології навчання і виховання обдарованої молоді та підготовка вчителя до їх застосування; формування професійної компетентності майбутнього фахівця; підготовка майбутнього фахівця до екологічної освіти молоді; підготовка майбутнього вчителя до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді; теоретико-методичні засади підготовки вчителів в умовах неперервної освіти.

До результатів діяльності школи можна віднести теоретичне обґрунтування моделі обдарованості (з урахуванням ортогонального підходу до побудови структури особистості В. Рибалка); розробку концепції роботи з обдарованою студентською молоддю; запровадження технологій розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя; організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки; запровадження в освітній процес навчальних курсів, спрямованих на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми; видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості; видання збірників наукових праць студентів та аспірантів; проведення низки науково-практичних конференцій з проблеми обдарованості; діяльність Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю.

У межах розробки проблеми за останні 20 років визначено основні філософські та загальнонаукові принципи і підходи до вивчення природи обдарованості; здійснено спробу розставити акценти у ланцюгу "задатки – здібності – обдарованість – талановитість – геніальність"; сформульовано визначення поняття "обдарованість"; розроблено модель обдарованості на основі ортогонального підходу; визначено сутність, сформульовано визначення, розроблено модель педагогічної обдарованості як виду професійної обдарованості; розроблено концепцію розвитку педагогічної обдарованості студентів у ЗВО; запропоновано методики/технології розвитку педагогічної обдарованості студентів; здійснено теоретичне обґрунтування науково-педагогічного супроводу обдарованої студентської молоді; створено науково-методичний Центр роботи з обдарованими студентами.

Визначено основні філософські принципи та підходи до вивчення природи обдарованості. Зокрема, проаналізовано різні філософські антропологічні течії, узагальнено розуміння у сучасній філософії сутності людини, поєднання в ній природного та соціального; схарактеризовано трансдисциплінарний характер предмета дослідження, акцентовано на синергетичному характері творчості; виокремлено філософські принципи вивчення проблеми обдарованості. З позицій *філософської методології* людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Саме тому методологічного значення у нашому дослідженні набули такі положення, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального і особливого, природного та соціального. Важливе місце у контексті дослідження посіли філософські категорії можливості й дійсності, оскільки природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсності за певних умов.

На рівні *загальнонаукової методології* вивчення феномена обдарованості використано системний підхід, який передбачає необхідність комплексного дослідження проблеми. Зазначено, що "обдарованість" належить до трансдисциплінарних понять, є багатозначним і не визначеним остаточно, а тому досліджувати його необхідно комплексно на різних наукових рівнях, зокрема, на фізіологічному, психологічному, генетичному, педагогічному тощо.

Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих теоретичних підходів у дисертації визначено такі: *трансцендентальний* (Я. Коменський), який пояснює походження обдарованості даром Божим; *соціогенний* (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк, В. П. Ефроїмсон та інші), прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму, в формуванні видатних здібностей; *спадково-еволюційний (біогенний)* (Ф. Гальтон, Г. Айзенк та інші), сутність якого полягає у прямому наслідуванні дітьми видатних здібностей від своїх талановитих предків; *психогенетичний* (Ч. Ломброзо, В. П. Ефроїмсон та інші), що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості; *фізіологічний* (І. П. Павлов, І. М. Сеченов та інші), у межах якого причини обдарованості пояснюються специфікою будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема функціональною спеціалізацією півкуль головного мозку; *теорія здібностей* (Б. Г. Ананьєв, Г. Гарднер, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та інші), прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних і функціональних особливостей людини (задатків), що створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, які відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено три **основні напрями** наукових пошуків сучасних дослідників, а саме: *соціогенний* (обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі), *біогенний* (обдарованість зумовлена природними чинниками) та *аксіологічний* (обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості).

Здійснено спробу розставити акценти у ланцюгу "задатки – здібності – обдарованість – талановитість – геніальність". Доведено: здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого шляхом розвитку здібностей, тобто акцентується на можливості розвивати обдарованість; розвиток здібностей і обдарованості завжди пов'язаний з окремою діяльністю, яка є основною умовою їх розвитку. Зважаючи на останнє положення, обґрунтовано застосування у дослідженні діяльнісного, аксіологічного та особистісно-зорієнтованого підходів.

На основі узагальнення підходів зарубіжних та вітчизняних учених до розуміння сутності обдарованості, а також за допомогою методу контент-аналізу **сформульовано визначення поняття "обдарованість"** як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (відповідний освітній простір) та особистісних (позитивна "Я"- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно "середній", завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Аналіз результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників дозволив **теоретично обґрунтувати авторський підхід до побудови моделі обдарованості**, яка вміщує такі компоненти:

– **ядро обдарованості**: здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності й зумовлюють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язування задач, що характеризується цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно звертатися до неї;

– **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: *спадкові дані* – біофізіологічні, анатоμο-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей; *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім'ї, закладу загальної освіти, позашкільних закладів освіти; *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо; *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній "Я"-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своїм Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо.

За основу розробки моделі обдарованості було обрано підхід В. В. Рибалка [1] до побудови трьохвимірної моделі особистості: *соціально-психолого-індивідуальний*, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості; *діяльнісний*, „горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки; *віковий, генетичний*, що

характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Вважаємо, що використаний В. В. Рибалком ортогональний підхід надзвичайно влучно характеризує обдарованість як системну якість психіки, що *розвивається впродовж життя* і визначає можливість досягнення людиною високих результатів у одному або декількох видах діяльності. Пропонована просторова модель обдарованості відображає такі її важливі характеристики, як здатність до нескінченного розвитку та досягнення вершин в обраному виді діяльності. Тому можна вести мову про *акмеологічну модель* обдарованості.

У межах професійної обдарованості виділено як окремий вид *педагогічну обдарованість* як якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

На основі біографічного методу виокремлено такі компоненти педагогічної обдарованості: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. Розроблено основні параметри, які характеризують компоненти педагогічної обдарованості, визначено критерії їх оцінювання, описано рівні розвитку їх у студентів.

На основі розуміння особистості як відкритої системи, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного начал, у якій усі визначені сторони взаємодії виступають необхідними моментами. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно.

Природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність за певних умов. Обдарованість розглядається як вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями у певній галузі діяльності. Таким чином, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого на основі розвитку здібностей і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення. Розвиток задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до безмежного рівня. Обдарованість розглядається як системна якість психіки особистості, здатна розвиватися впродовж життя, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів у одному чи кількох видах діяльності, порівняно з іншими людьми.

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ЗВО цілісної, самокерованої системи, яка передбачає виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів і викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у ЗВО, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових і педагогічних кадрів. Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей, педагогічний коледж, вищий педагогічний заклад освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти.

Цьому процесу сприяють побудова цілісної багатofакторної моделі обдарованого майбутнього спеціаліста, а також розробка та впровадження педагогічних технологій навчання, заснованих на стратегіях поглиблення, прискорення, збагачення, проблемності змісту освіти, а також активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Організація процесу навчання обдарованих учнів (студентів) передбачає перебудову навчально-пізнавального процесу (цілей, завдань, змісту, форм та методів) і спрямування його на самоактуалізацію особистості учня (студента), вмотивоване оволодіння знаннями, вміннями, навичками, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей студентів.

Особлива увага приділяється підготовці вчителя. Процес навчання майбутніх учителів спрямовується на створення у ЗВО сприятливих умов для повноцінного прояву і розвитку

здібностей та обдарувань студентів відповідно до їх схильностей, мети професійного становлення, визначення власної траєкторії професійного зростання й набуття високого рівня професіоналізму. Спеціально організоване навчання на основі розробленої нами моделі обдарованості сприяє формуванню знань, умінь і навичок майбутніх учителів, розвитку їх педагогічних обдарувань, творчого мислення, інтелектуалізації особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Така побудова навчального процесу передбачає досягнення найвищого розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

Запропоновано методику розвитку педагогічної обдарованості студентів, зокрема визначено цілі й завдання цієї роботи; обґрунтовано необхідність удосконалення змісту предметів педагогічного циклу, з огляду на запропоновані стратегії навчання (збагачення, поглиблення, диференціація, індивідуалізація, проблемність); виділено основні етапи та напрями цілеспрямованої роботи з педагогічно обдарованими студентами впродовж усього терміну їх навчання у ВПНЗ; окреслено перспективні форми, методи і засоби навчання педагогічно обдарованих студентів.

Основною ідеєю запропонованої методики є положення про те, що, *реалізуючи свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ЗВО, майбутні вчителі навчаються у подальшому виявляти і розвивати обдарування учнів*. В основу методики покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

Засобом реалізації методики є методичний супровід обдарованої особистості (індивідуальний план роботи студента), де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними майбутніми вчителями впродовж навчального року, згідно з яким проходить їхній розвиток. Запропонована методика спрямована на виявлення здібних і обдарованих студентів; створення умов для реалізації індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів; створення відповідної атмосфери для розвитку індивідуального потенціалу особистості та її пізнавальних здібностей в умовах вільного вибору, можливість адаптації особистості в соціокультурному середовищі.

Індивідуальний супровід уможливує інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, саморозвиток та самореалізацію кожного студента; сприяє не тільки просуванню студента в одній галузі, але й підсилюванню інтересу до вивчення інших предметів; допомагає розвивати пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність, активну життєву позицію в соціальному середовищі; виявляє талановиту, обдаровану молодь; дозволяє завчасно виявити конкретні схильності, уподобання студентів, зумовлені природними здібностями; допомагає майбутньому вчителю знайти себе і своє творче призначення.

Цей процес має планомірний, системний характер і охоплює такі етапи: комплексне діагностування; обробка та узагальнення отриманої інформації; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; цілеспрямований вплив на формування відповідних компонентів педагогічної обдарованості; аналітична робота з реалізації даної проблеми.

Результативність даної методики визначається через показники педагогічно обдарованої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації за допомогою комплексу методів, зокрема спостереження, анкетування, опитування, тестування, шкалування, аналізу індивідуальних карт досягнень, лонгітюдного дослідження тощо.

Отже, інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікророзкладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Вважаємо за доцільне відбирати комплекс форм і методів навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток основних компонентів педагогічної обдарованості. Пропонуємо застосовувати для розвитку *педагогічних здібностей* – участь у підготовці та проведенні лекцій (розробка конспекту, підготовка комп'ютерної презентації, мікророзповіді тощо), ділові та рольові

ігри, мікрОВикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проєктів, колективні творчі справи тощо; *педагогічної креативності* – творчі конкурси, аукціони педагогічних ідей, індивідуальні завдання творчого характеру, аукціони педагогічних ідей, участь у студентській олімпіаді з педагогіки, колективні творчі справи; *інтелектуальних здібностей* – розробка логіко-структурних схем занять, відбір та розв'язування педагогічних задач, аналіз проблемних ситуацій, вивчення та аналіз педагогічної літератури, написання рефератів, наукових статей, проведення наукового студентського дослідження, проведення конкурсів творчих робіт тощо; *педагогічної спрямованості* – конкурси педагогічної майстерності, вивчення життєвого шляху та творчості видатних педагогів, знайомство із творчо працюючими вчителями та вивчення їхнього досвіду, виконання творчих завдань під час педагогічної практики у школі тощо.

Визначено *умови* успішного розвитку обдарованості кожного студента у вищому педагогічному навчальному закладі, а саме: *розвиток спадкових даних* – біофізіологічні, анатоμο-фізіологічні особливості організму (задатки), які є передумовою розвитку педагогічних здібностей; *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей; *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток педагогічних здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва педагогічного закладу освіти, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур; *включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності* з метою набуття ними певного досвіду її виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому розвитку потенційних можливостей студентів; *розвиток емоційно-вольової сфери* студентів, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні й поведінці, почутті гумору; *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної „Я”-концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *унікнення чинника випадковості* шляхом свідомої підготовки викладача до відповідної роботи; *розробка психологічного та педагогічного супроводу* обдарованої особистості; *надання всебічної допомоги* у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; *створення системи стимулювання* творчості студентської молоді.

Обґрунтовано необхідність створення загальноуніверситетського структурного відділу з метою координації діяльності всіх учасників освітнього процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Науково-методичний Центр роботи з обдарованою студентською молоддю ЖДУ працює з 2003 року за такими напрямками: вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, їхніх цільових установок та ціннісних орієнтацій; поетапне діагностування рівня розвитку загальних і професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; організація науково-дослідницької роботи студентів; підготовка майбутніх учителів до професійно-педагогічної творчості; розвиток художньо-естетичної творчості студентів; розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я майбутніх учителів; довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес низки вищих навчальних закладів України, а також у діяльність Всеукраїнської молодіжної громадської організації "Союз обдарованої молоді". Зокрема, автор взяла участь у підготовці видань "Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України" та "Біла книга молодіжної політики: підтримка обдарованої молоді", що надруковані з ініціативи "Союзу обдарованої молоді", в яких відзначається й досвід ЖДУ у роботі з обдарованою молоддю.

З проблеми обдарованості та креативності захищено низку дисертаційних досліджень, зокрема: докторська дисертація О. Антонової на тему "Теоретичні та методичні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах"; кандидатські дисертації Ю. Клименюк на тему "Підготовка майбутнього учителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів"; О. Ващук – "Формування готовності вчителя природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу";

С. Постової – "Підготовка учителів інформатики до розвитку творчого мислення старшокласників у позанавчальній діяльності" та інші.

У межах розробки цієї проблеми працюють докторанти Р. Мельниченко – "Теоретичні і методичні засади професійної підготовки вчителів біології до профільного навчання учнів"; Н. Мирончук – "Теоретичні і методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності"; В. Павленко – "Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі" та аспіранти: С. Шевчук – "Підготовка вчителя біології до роботи з інтелектуально обдарованими старшокласниками у позашкільних закладах освіти екологічного профілю"; Д. Ліфференко – "Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позанавчальній діяльності"; О. Стадник – "Підготовка вчителя біології до розвитку дослідницьких здібностей старшокласників у позашкільних закладах екологічного профілю", Н. Бірук – "Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи" та інші.

Відбувається популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників. Активно співпрацюємо із Житомирським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, Житомирською територіальною філією Малої академії наук, відділами освіти Коростенського, Новоград-Волинського, Володарсько-Волинського, Радомишльського районів Житомирської області. Постійно відбуваються зустрічі з педагогічними працівниками цих районів з проблем навчання і виховання обдарованих учнів, організації науково-дослідної роботи учнів-учасників МАН, учителів-дослідників тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. На основі узагальнення результатів діяльності Житомирської наукової школи "Педагогічні аспекти обдарованості" нами визначено найбільш перспективні та нагальні проблеми навчання і виховання обдарованої молоді в Україні, зокрема такі:

1. Створення в Україні цілісної загальнодержавної системи роботи з обдарованими учнями і студентами. Для цього має бути розроблене належне правове, фінансове, організаційне, науково-методичне забезпечення. Ставлення держави до проблеми виявлення і підтримки талановитої молоді відіграє визначну роль у питаннях виховання обдарованих дітей.

2. Посилення уваги до міжвідомчої взаємодії, а також ролі держави в цілому, при вирішенні проблем навчання і виховання обдарованих дітей та молоді. Залучення до виявлення та виховання обдарованих дітей і молоді дошкільних, загальноосвітніх та різних типів закладів вищої освіти, місцевих органів влади, місцевих, районних та обласних управлінь освіти, громадських об'єднань та партійних структур тощо. Консолідування зусиль центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ і організацій у роботі з обдарованою молоддю. Розширення мережі навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді.

3. Популяризація кращого досвіду педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і тренерів-викладачів, висвітлення у засобах масової інформації досягнень обдарованої молоді в різних сферах діяльності.

4. Інтенсифікація наукових пошуків у розробці проблеми обдарованості. Реалізацію цього напряму роботи вбачаємо актуальною у кількох напрямках. Перш за все, це здійснення ґрунтовних теоретичних міжгалузевих досліджень щодо виявлення природи феномену обдарованості, в яких мають брати участь не лише психологи і педагоги, а й генетики, фізіологи, психіатри, представники інших наук, що досліджують цю проблему. Другий важливий напрям діяльності концентрується навколо розробки ефективних форм, методів, засобів роботи з обдарованими дітьми та молоддю у межах масової загальноосвітньої школи. Нові можливості індивідуалізації навчання і виховання обдарованих дітей відкривають інтеграція шкіл з системою додаткової освіти, активне використання дистанційного навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій, організація тьюторської підтримки, включення учнів у проектно-дослідницьку діяльність, використання групових форм навчання і навчання за індивідуальним планом тощо.

5. Узагальнення, науково-методичне обґрунтування і популяризація педагогічної практики і досвіду виховання і освіти обдарованих дітей та молоді. Проведення Всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій, семінарів, засідань за круглим столом з проблем обдарованості, до яких залучати науковців і вчителів-практиків і на яких усебічно обговорювати питання виявлення, підтримки та розвитку обдарованої особистості.

6. Створення умов для проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів, конкурсів-захистів, турнірів, фестивалів і забезпечення участі команд обдарованої молоді в міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях. Актуальним залишається питання створення та удосконалення існуючих дитячих і молодіжних навчально-пізнавальних теле- та радіопрограм.

7. Поглиблення міжнародного співробітництва у сфері питань роботи з обдарованою молоддю, налагодження зв'язків з міжнародними організаціями та установами, робота яких спрямована на виявлення, навчання, розвиток і підтримку обдарованої молоді.

8. Удосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми дошкільного, шкільного, студентського віку в різних типах навчальних закладів. Вважаємо за необхідне включення до навчальних планів вищих навчальних педагогічних закладів обов'язкового курсу з питань методики та організації роботи з обдарованою молоддю, специфіки роботи вчителя-вихователя, соціального педагога і практичного психолога з обдарованими учнями.

13. Поглиблення дослідження проблеми визначення ступеня професійної придатності особистості до педагогічної діяльності (як і до інших видів діяльності, якими прагнуть оволодіти у майбутньому старшокласники). За такого підходу питома вага педагогічно обдарованої молоді в університетських аудиторіях значно зростає, оскільки "відсіюються" ті, кому необхідно готувати себе до роботи в інших галузях. З іншого боку – зростає коефіцієнт корисної дії самого педагогічного університету в підготовці педагогічних кадрів.

Вважаємо, що перспективними можуть стати дослідження, в яких було б переглянуто саму схему роботи (виявлення) з педагогічно обдарованою молоддю (спочатку вияв такої молоді на рівні школи, рекомендація педагогічної ради, що враховуються приймальними комісіями ВПНЗ), а потім уже забезпечення необхідної роботи зі студентами, серед яких немає (повністю чи частково) непридатних до майбутньої вчительської праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології [досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату]: навч.-метод. посібник / Рибалка В. В. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Rybalka V. V. Metodolohichni pytannia naukovoï psykhologii [dosvid osobystisno tsentrovanoi systematyzatsii katehorialno-poniattievoho aparatu]: navch.-metod. posibnyk / Rybalka V. V. – K.: NIKA-TsENTR, 2003. – 204 s.

Антонова Е. Е. Основные направления деятельности научной школы "Педагогические аспекты одаренности" в Житомирском государственном университете имени Ивана Франко

В статье обобщены результаты деятельности Житомирской научной школы "Педагогические аспекты одаренности". В частности, представлено теоретическое обоснование модели одаренности; концептуальные основы работы с одаренной студенческой молодежью; технологические основы развития педагогической одаренности будущего учителя; организация и проведение Всеукраинской студенческой олимпиады по педагогике; актуализована необходимость введения в образовательный процесс учебных курсов, способствующих подготовке учителя к работе с одаренными детьми; проанализирована деятельность Научно-методического центра по работе с одаренной студенческой молодежью. Автором определены перспективные направления исследования проблемы обучения и воспитания одаренной молодежи в Украине.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая одаренность.

Антонова Е. Е. Main directions of activities of "Pedagogical aspects of giftedness" scientific school in Zhytomyr Ivan Franko State University

The article presents the results of Zhytomyr "Pedagogical aspects of giftedness" scientific school. In particular, the author presents the theoretical and methodological foundations for the creation of scientific and pedagogical support for a gifted person, in which the problems of the essence and nature of giftedness are explored, opportunities for the development of abilities and talents of young people in various fields of activity, training and education of gifted young people, including students (theoretical and methodological foundations, background, comparative analysis, development of learning technologies, etc.); development of psychological and pedagogical support of a gifted person; teacher training to work with gifted students based on the use of modern educational technologies; the creation and activity of a scientific and methodological center for working with gifted students (program, concept, training technologies). The author presents a theoretical justification of the model of general giftedness on the basis of an orthogonal approach and its concretization in the model of pedagogical giftedness. Based on the biographical approach, the main components of pedagogical talent are highlighted and the basic conditions for its development in the educational process of the pedagogical university are formulated. The conceptual foundations of work with gifted students and the technological basis for the development of pedagogical talent of the future teacher, which formed the basis of the methodology for organizing and conducting the All-Ukrainian Student Olympiad in Pedagogy, are presented. The author actualized the necessity of introducing into the educational process of pedagogical universities courses aimed at preparing teachers for working with gifted children. The main forms and methods of developing talented students are analyzed in the context of the activities of the Scientific and Methodological Center for working with talented students. Separately, the author identified promising areas of research into the problem of training and education of talented young people in Ukraine.

Key words: *giftedness, pedagogical giftedness.*

УДК 377. 134:004

О. С. Березюк,

кандидат педагогічних наук, професор

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

berezyuk.elen@gmail.com

ORCID:0000-0002-6033-6935

ВПЛИВ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОБОТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто вплив дослідницько-пошукової діяльності в роботі науково-педагогічних шкіл, зокрема науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся", на розвиток особистості майбутнього педагога на основі особистісно зорієнтованого підходу. Проаналізовано основні інтерактивні методи, які використовуються в професійній підготовці майбутнього вчителя, а саме ділові ігри, інсценування, лекція-аналіз, лекція-консультація та інші.

Ключові слова: *особистісно зорієнтований підхід, інтерактивні методи, науково-практична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся", педагог дослідник, метод інсценування, ділова гра, проблемне навчання, лекція-дискусія.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Високі вимоги до особистості майбутнього вчителя об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної й соціально значущої в суспільстві. Сучасний учитель постає свідомим суб'єктом освітнього процесу та активним діячем науково-технічного й соціального прогресу. Вирішального значення ці положення набувають в умовах переходу України до демократичного суспільства.

Залучення майбутніх фахівців ще в роки навчання у вищих освітніх професійних закладах до дослідницько-пошукової діяльності повинно відбуватися на основі сучасних науково-

методологічних підходів, на основі впровадження в педагогічний процес інноваційних методик професійної підготовки. У зв'язку з цим робота наукових шкіл, науково-практичних центрів та лабораторій щодо застосування особистісно зорієнтованого підходу в професійній підготовці, відбір інтерактивних методів, засобів, форм розвитку особистості майбутнього вчителя стає особливо актуальним.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Основним пріоритетом вищої освіти є Європейська інтеграція, підтвердженням якої є соціальні й політичні зміни, що відбуваються в Україні, перехід до реалізації нової парадигми вищої педагогічної освіти. Сучасні концепції національної освіти представлено в працях Г. О. Балла, В. І. Бондаря, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, А. В. Хуторського та інших. Зокрема, особистісно зорієнтований підхід, його вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця висвітлено Є. В. Бондаревською, Г. О. Васьківською, О. М. Пехотою, О. Я. Савченко, І. С. Якиманською на іншими. Разом з тим, за наявності значної кількості досліджень, ще відчутно бракує досконалого і системного вивчення застосування інтерактивних методик в роботі науково-педагогічних шкіл на основі особистісно зорієнтованого підходу.

У даній статті маємо **за мету** проаналізувати інтерактивні методи дослідницько-пошукової діяльності науково-педагогічних шкіл та їх вплив на розвиток особистості майбутнього педагога на основі особистісно зорієнтованого підходу.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що особистісно зорієнтований підхід – це цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток особистості, становлення її як фахівця з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, професійної спрямованості. Е. С. Полат наголошує, що "відповідно до особистісно зорієнтованого підходу зусилля педагога мають бути спрямовані на організацію продуктивної діяльності, створення найбільш сприятливих умов для такої діяльності" [4, с. 74].

Відповідно до завдань нашого дослідження дані діагностичного експерименту засвідчили, що готовність викладачів застосовувати особистісно зорієнтований підхід у педагогічному процесі становить 87%, і 64% вважають, що найдоцільніше його використовувати при організації дослідницько-пошукової діяльності майбутніх фахівців.

Особистісно зорієнтований підхід у дослідницько-пошуковій діяльності передбачає створення умов для розвитку пізнавальних потреб, інтересів, і це проявляється через прагнення особистості критично мислити, формувати пізнавальну самостійність у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування набутих знань, умінь, навичок [1].

Розглянемо дану проблему, враховуючи специфіку викладання у вищій школі предметів гуманітарного циклу, де суттєвим фактором активізації навчально-пізнавальної діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу є розвиток мотиваційних засад особистості. Мотивування як "сполука активності організму і його цілеспрямованості" сприяє самореалізації, самовираженню особистості викликає потребу у віддачі знань, стимулює прагнення життєвого успіху [4]. Дослідницько-пізнавальна діяльність завжди суб'єктивно мотивована, є об'єднанням педагогічних процесів, підпорядкованих певному мотиву.

Вирішальним фактором активізації такої діяльності при особистісно зорієнтованому підході є формування здатності до самостійної роботи.

У процесі самостійної дослідницько-пошукової діяльності особистість засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями та навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності й організовує свою діяльність відповідно до поставлених завдань [3].

Концепція нашого дослідження ґрунтується на застосуванні особистісно зорієнтованого підходу до цілісної структури педагогічної освіти. Особливого значення тут набуває залучення майбутніх фахівців до дослідницько-пошукової діяльності через активну участь у роботі наукових шкіл, дослідницьких центрів, науково-методичних лабораторій.

Дослідницько-пошукова діяльність як потужний освітньо-культурний чинник має бути спрямована на розкриття внутрішніх ресурсів особистості, виявлення вже закладених у ній потенційних можливостей. Від того, як організована робота в науковій школі, як вчать там мислити, залежить творчий шлях особистості в подальшому професійному житті. "Не знання

самі по собі, а творче ставлення до них формує культуру" [2]. Тому ефективність професійної підготовки залежить від уміння педагога обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного навчального заняття, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували творчі якості особистості.

Потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності особистості. Саме особистісно зорієнтований підхід, як різновид активного навчання та виховання, має свої особливості. Сутність його в тому, що в освітній процес залучаються всі, але кожний робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це співнавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і педагог, і учень або студент є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Саме за таким принципом здійснює вплив на розвиток майбутніх педагогів науково-методична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся", яка є структурною одиницею наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", яку очолює професор О. А. Дубасенюк.

Науково-методична лабораторія була створена ще в 2005 році згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України з метою розбудови національної системи освіти, зокрема її регіонального компонента, що й передбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), Доктриною розвитку освіти України та іншими.

Метою науково-методичної лабораторії є дослідити організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнокультурологічний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму вивчення народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

Основними напрямками роботи науково-методичної лабораторії є: ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогічної діяльності шляхом залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету, вчителів закладах середньої освіти Житомирської, Рівненської та Київської областей; створення дослідницьких та проблемних груп; виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників Житомирського державного університету імені Івана Франка, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії; співпраця з навчальними закладами Поліського регіону, громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети; введення в науковий обіг нового наукового матеріалу: участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, роботі семінарів та круглих столів; популяризація ідей та наукових здобутків науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся"; рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних і зарубіжних наукових виданнях та ін.

Дослідницька діяльність науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся" сприяє поширенню міжнародної співпраці у галузі професійно-педагогічної діяльності, краєзнавства, етнографії, етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в цілому. Сама лабораторія має чотири відділи: аналітико-інформаційний та історіографії; інноваційних технологій викладання гуманітарних дисциплін та етнопедагогіки; інноваційних технологій формування етнопедагогічної культури; формування народознавчої компетентності та етнічної соціалізації особистості.

Тематика наукових пошуків включає в себе вивчення концептуальних основ формування етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону; вивчення історії розвитку освітньо-виховних систем Полісся; вивчення досвіду формування народознавчої компетенції майбутнього вчителя; інноваційні технології навчання в Поліському регіоні (гуманітарний цикл); педагогічні фактори етнічної соціалізації особистості в умовах Полісся та ін.

Члени лабораторії тісно співпрацюють з освітніми закладами Поліського регіону, сприяють популяризації етнопедагогічних ідей у сучасних освітньо-виховних системах, етнокультурологічній підготовці майбутнього вчителя.

Матеріали дослідження були неодноразово представлені на Міжнародних науково-практичних конференціях та симпозіумах не лише в Україні, а й у Чехії, Польщі, Росії, Білорусії, а також висвітлені в монографіях, підручниках, навчально-методичних посібниках, у 28 статтях у фахових виданнях, в інших публікаціях.

У наш час, коли обсяг інформації збільшився, дидактична функція педагога полягає не в передаванні знань, а у формуванні вмінь та навичок здобути їх. На різних етапах дослідницько-пошукової діяльності доцільно використовувати інтерактивні методи, форми, засоби професійної підготовки.

На початковому етапі – ознайомлення з поняттям, активізації опорних знань та вмінь – рекомендуємо застосувати фронтальну форму організації дослідницько-пошукової діяльності. Майбутні педагоги вчать спостерігати, зіставляти, порівнювати. Колективне спілкування сприяє взаємопорозумінню та розвитку комунікативних умінь [5].

На етапі закріплення, корекції, контролю, узагальнення розширюється уявлення про досліджувану ситуацію, розвивається вміння добирати засоби її вирішення. Парна та групова робота допоможе розв'язати певну проблему, дійти певного висновку, обґрунтувати рішення. Спілкуючись у групі студент не тільки вчиться сам, а й вчить інших. Тут панує високий рівень обміну інформації, є можливість висловитися кожному, створюючи діалогічне мовлення. Робота в малих групах будується на принципах рівноправності [5].

На етапі застосування здобутих знань розвивається комунікативне вміння створювати, проектувати певне педагогічне явище. Підвищений інтерес до знань спонукає студентів самостійно знаходити джерела задоволення своїх природних нахилів, розкриває внутрішній потенціал кожного. Тому вони охоче об'єднуються в групи за інтересами. Саме в цих групах працюють індивідуально, самостійно добиваються результату, який об'єднується в кінцевий результат усієї групи. Працюючи в режимі постійного пошуку новизни, студенти розвивають мислення та уяву, набувають комунікативних навичок монологічного мовлення, проявляють творчі можливості. Саме тому дослідницько-пошукова діяльність стає бажаною, бо тут створюються нові твори, роздуми, висновки дослідження; інсценізуються власні та авторські уривки; придумуються ігри і кросворди; випускаються газети, ведуться словники та альманахи тощо.

Перед початком формування будь-яких умінь потрібно виявити, на якому рівні володіють ними кожен з студентів.

Слід докласти максимум зусиль на роз'ясненні важливості оволодіння вміннями вчитися і не пропускати жодної нагоди, щоб довести на конкретних прикладах користь від цього. Тому більш реалістичним і перспективним буде такий алгоритм дій: педагог показує спосіб виконання певної дії колективу; належним чином мотивовані студенти намагаються запам'ятати показаний спосіб, щоб на аналогічному матеріалі вчитися виконувати його спочатку під контролем педагога, а потім і самостійно; в процесі навчання педагог намагатиметься поступово забезпечити готовність кожного студента до дедалі повноціннішої самостійності, заохочуючи до самоконтролю за власним пізнавальним процесом, а ті в свою чергу, дедалі серйозніше і сумлінніше ставитимуться до поручень педагога.

Після визначення в процесі тестування рівня володіння аудиторією і загальнодослідницьким матеріалом дуже важливо обрати серед них найздібніших і залучити їх до виконання функцій консультантів, тобто помічників у парній і груповій роботі.

Отже, для успішної дослідницько-пошукової діяльності кожному потрібно володіти: стратегічними організаційно-інформативними вміннями, з допомогою яких здійснюємо загальне керівництво процесу пізнання; тактичними узагальнюючо-пізнавальними вміннями (аналізувати, тобто розкладати ціле на частини, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати та інше); пошуково-дослідницькими вміннями, що є інструментом побудови нового, раніше не існуючого у нашому духовному світі; ціннісно-рефлексивними для того, щоб наша діяльність відповідала законам добра і краси. У такий спосіб забезпечуємо необхідну загальну мотивацію пізнавального процесу.

На практиці реалізувати це допомагають різноманітні інтерактивні форми та методи: лекція-дискусія, яка дає педагогу можливість керувати думкою групи і використовувати цю думку для зміни негативних установок і помилкових поглядів, активізувати пізнавальну діяльність в аудиторії; лекція з інтенсивним зворотнім зв'язком має поряд з традиційною

лекційною роботою періодичне використання технічних засобів; лекція із застосуванням "мозкового штурму" полягає в генеруванні студентами різних ідей, рішень щодо проблеми, яка розглядається на лекції з наступним узагальненням відповідей; лекція з розглядом мікроситуацій за формою аналогічна лекції-дискусії, але при цьому обговорюються і аналізуються конкретні ситуації з реальної практики. При цьому педагог активізує слухачів, розвиває дискусію і спрямовує її в потрібному напрямі, аргументовано підводить аудиторію до колективного висновку або узагальнення [1]; моделювання й аналіз ситуації, спілкування; дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій та установок слухачів; тренінгова практика; практичні заняття; виконання спеціальних завдань під час індивідуальної роботи і науково-дослідницької діяльності.

Усі ці форми і методи ефективно реалізуються за особистісно зорієнтованого підходу.

За ступенем активності або характером дослідницько-пізнавальної діяльності за особистісно зорієнтованим підходом можна виокремити імітаційні та неімітаційні методи.

Імітаційні методи активізації дослідницько-пошукової діяльності розподіляються на ігрові та неігрові.

До ігрових належать розігрування та ділові ігри різних модифікацій. Ігровий характер дослідницько-пошукової діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою й особливостями певної професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Окрім того, вони суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок і вмій, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом.

Основними різновидами ігрових методів є метод інсценування та ділові ігри.

Метод інсценування має багато спільного з театром, який викликає сильні почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Цей метод – один із найдавніших, він найбільш ефективний і нині, оскільки забезпечує умови максимального наближення педагогічного процесу до дійсності.

Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретно дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності й потребує свого вирішення; по-друге, надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують у реальній ситуації; по-третє, розподіл цих ролей між учасниками педагогічного процесу. Метод інсценування забезпечує такі умови, які не в змозі створити інші методи – випробувати кожним на собі результати своїх рішень та дій.

Ділові ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. Під час ділової гри особлива увага приділяється формуванню навичок і вмій ухвалення рішень за умови взаємодії, суперництва і конкуренції між активно діючими особами. У ділових іграх студенти мають можливість виконувати ролі учасників певних ситуацій, протидіючих чи взаємодіючих сторін. Проте ці ситуації розглядаються у динаміці їх вільного розвитку. Ділові ігри в освітньому процесі проводяться у формі професійних педагогічних ігор [7]. Розглянемо класифікацію ділових ігор та їх різновиди. За призначенням вони поділяються на навчальні та дослідницькі.

Перші спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів, які мають місце в професійній діяльності. Дослідницькі ігри, окрім моделювання реальності, дають змогу моделювати певні об'єкти, процеси, механізми з метою їх експериментального вивчення. Ігрова модель відтворює конкретні дії учасників у процесі розв'язання проблеми імітаційної моделі. Цікавим є також застосування в особистісно зорієнтованому навчанні методу послідовних ситуацій, що включає сукупність кількох взаємозалежних і взаємопов'язаних інцидентів, конфліктів і лабіринту дій. Безумовно, проведення заняття таким методом вимагає високої педагогічної майстерності педагога і наявності професійних навичок у студентів. Цей комплексний метод передбачає оволодіння спочатку більш простими різновидами аналізу конкретної ситуації, а тільки згодом – перехід до нього. Особистісно орієнтований підхід вимагає, щоб нарівні з імітаційними активними методами навчання в дидактичному процесі застосовувалися й неімітаційні. Бо, по-перше, не завжди через певні об'єктивні та суб'єктивні причини вдається організувати заняття в ігровій формі, по-друге, традиційні методи навчання потребують поживлення, внесення певних нестандартних методичних прийомів [6].

Лекція-бесіда – "діалог з аудиторією" – є найбільш поширена й порівняно проста форма активного залучення студентів до навчальної дослідницько-пошукової діяльності. Вона передбачає безпосередній контакт педагога з аудиторією, що дає змогу зосередити увагу на найбільш важливих проблемах теми, визначити зміст і темп викладу експериментального матеріалу з урахуванням рівня підготовленості та рівня освіченості аудиторії. Участь у лекції-бесіді можна забезпечити різними прийомами. Поширені в педагогічній практиці, наприклад, запитання до аудиторії. Вони носять інформаційний характер, тобто спрямовані не на контроль, а на з'ясування думок і рівнів поінформованості з проблеми, що вивчається, актуалізації знань, необхідних для її розуміння, та визначення ступеня готовності до сприйняття матеріалу лекції. Запитання адресуються всій аудиторії.

Лекція-аналіз конкретної ситуації нагадує лекцію-дискусію. Тільки на обговорення педагог виносить не питання, а конкретну ситуацію. Це так звані мікроситуації, які демонструються аудиторії усно або у вигляді відеозапису, діафільму тощо. Її виклад має бути коротким, але суттєвим і змістовним, щоб його вистачило для всебічного обговорення. Педагог активізує цей діалог за допомогою спеціально спрямованих запитань, підказок, зіставлення різних поглядів, а іноді і їх зіткнення. Після цього він, спираючись на правильні та обґрунтовані відповіді, міркування і судження, аналізує цю ситуацію, надає переконливі докази щодо хибних думок і аргументовано підводить аудиторію до колективного рішення чи висновку.

Лекція-консультація використовується під час вивчення теми суто практичного характеру. На такій лекції після викладу основних проблем ставляться педагогу запитання. На відповіді може відводитися до 50 відсотків навчального часу. В кінці заняття педагог робить висновки шляхом стислої дискусії й визначення правильних відповідей. До проведення лекції-прес-конференції залучаються спеціальні консультанти з комплексних проблем. Студентів можуть заздалегідь ознайомити з проблемами: тоді вони готують запитання, які групуються, і для відповіді на них запрошуються фахівці.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного і поведінкового характеру. Опис таких помилок педагог пред'являє наприкінці лекції. Для цього підбираються найбільш характерні помилки. Завдання аудиторії полягає у тому, щоб виявити під час лекції ці помилки, занотувати їх та оголосити в кінці заняття. На аналіз помилок відводиться 10-15 хвилин. Вони аналізуються спочатку студентами, а потім спільно з педагогом. Досвід свідчить, що в основному віднаходять навмисні помилки (їх також звіряють із заздалегідь підготовленим описом).

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, особистісно зорієнтований підхід у дослідницько-пошуковій діяльності є теоретично-методичним стрижнем в організації роботи науково-педагогічних шкіл щодо професійної підготовки майбутнього вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Капітанець С. Форми і методи формування стилів педагогічного спілкування : [навч. посіб.] / С. Капітанець // Нові технології навчання. – Київ, 2000. – С. 73.
2. Краєвський В. Методологія педагогіки : минуле і сучасне : [навч. посіб.] / В. Краєвський // Педагогіка. – 2002. – №1. – С. 10.
3. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : [навч. посіб.] / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003. – 267 с. – 61 с.
4. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие для студентов вузов] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 365 с. – С. 74.
5. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – Київ, 2003. – 560 с.
6. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник : [словник] / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 536 с. – С. 258.
7. Ulger K. The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education : [journal] Interdisciplinary of Problem-Based Learning, 12(1)/K. Ulger, 2018. – Режим доступу: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>
8. Wuenschell C.W., Dalrymple K.R., & Shuler, C.F. PBL core skills faculty development workshop 2: Training Faculty in Group Learning Facilitation Skills Through Role-Modeling and Role-Play Activities : [Journal of Education]; 71(5)/ C. W. Wuenschell, K. R. Dalrymple, C. F. Shuler, 2007. – S. 606–618.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kapitanets S. Formy i metody formuvannya stiliv pedagogichnogo spilkuvannya : [navch. posib.] / S. Kapitanets // Novi tehnologiyi navchannya. – Kijiv, 2000. – S. 73.
2. Kraevskiy V. Metodologiya pedagogiky: mynule i suchasne : [navchalniy posibnik] / V. Kraevskiy // Pedagogika. – 2002. – №1. – S. 10.
3. Moroz O. G. Pedagogika i psyhologiya vischoji shkoly : [navch. posib.] / Moroz O. G., Padalka O. S., Yurchenko V. I ; .za zag.red. O. G. Moroza. – K. : NPU, 2003. – 267 s. – 61 s.
4. Polat E. S. Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya : [uchebnoe posobie dlya studentov vuzov] / E. S. Polat, M. Yu. Buharkina. – M Akademiya, 2007. – 365 s. – S. 74.
5. Yagupov V. V. Pedagogika : [navch. posib.] / V. V. Yagupov. – Kijiv, 2003. – 560 c.
6. Yarmachenko M. D. Pedagogichniy slovnyk : [slovnyk] / za red. M. D. Yarmachenka. – K. : Pedagogichna dumka, 2001.– 536 s. – S. 258.
7. Ulger K. The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education : [journal] Interdisciplinary of Problem-Based Learning, 12(1) / K. Ulger, 2018. - Режим доступа: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>
8. Wuenschell, C.W., Dalrymple, K.R., & Shuler, C.F. PBL core skills faculty development workshop 2: Training Faculty in Group Learning Facilitation Skills Through Role-Modeling and Role-Play Activities : [Journal of Education]; 71(5)/ C.W. Wuenschell, K.R. Dalrymple, C.F. Shuler, 2007. – S. 606–618.

Березюк Е. С. Влияние исследовательско-поисковой деятельности в работе научно-педагогических школ на развитие личности будущего педагога

В статье рассматривается влияние исследовательско-поисковой деятельности в работе научно-педагогических школ, а именно научно-методической лаборатории "Образовательно-воспитательная система Полесья", на развитие личности будущего педагога на основе личностно ориентированного подхода. Проанализированы основные интерактивные методы, которые используются в профессиональной подготовке будущего учителя, а именно деловые игры, инсценизации, лекция-анализ, лекция-консультация и другие.

Ключевые слова: *личностно ориентированный подход, интерактивные методы, научно-практическая лаборатория "Образовательно-воспитательная система Полесье", педагог-исследователь, метод инсценировка, деловая игра, проблемное обучение, лекция-дискуссия.*

Berezyuk O. S. The Impact of Scientific-Research Activity in the Work of Professional Pedagogical Schools on the Development of the Future Teacher's Personality

The article considers the impact of scientific-research activity in the work of professional pedagogical schools, namely the scientific and methodical laboratory "Professional and Educational System of Polissya", on the development of the future teacher's personality on the basis of a personally oriented approach. The main interactive methods that are used in professional training of the future teacher are professional games, performance, lecture-analysis, lecture-consultation and others. Further development of personally-oriented approach is discussed in terms of problem-based learning, interactive learning and combined learning. Research activity of the scientific and methodological laboratory "Educational system of Polissya" promotes international cooperation in the field of vocational and pedagogical activity, regional studies, ethnography, ethnocultural education of the future teacher as a whole. The laboratory has four departments: analytical and informational; innovative technologies teaching humanitarian disciplines and ethnopedagogy; innovative technologies for the formation of ethnopedagogical culture; formation of ethnographic competence and ethnic socialization of personality. The subject of scientific research includes the study of the conceptual foundations of the formation of ethnopedagogical culture in the Polissya region; study of the history and development of educational institutions in Polissya; study of the experience of forming the future teacher's; innovative learning technologies in the Polis region (humanitarian cycle); pedagogical factors of ethnic socialization of personality in Polissya. The members of the laboratory closely cooperate with the educational institutions of the Polissya region, promote the popularization of ethnopedagogical ideas in modern educational and educational systems, and the ethnocultural education of the future teacher.

Key words: *self-centered approach, interactive methods, scientific and practical laboratory "Educational system of Polissya", teacher as a researcher, method of staging, professional game, problem based learning, lecture-discussion.*

УДК 355.23 (477)

О. В. Бойко,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного)
olegboyko69@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3128-300X

В. І. Свистун,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник
(Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ)
vis0902@ukr.net
ORCID: 0000-0002-7934-023X

НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА В. В. ЯГУПОВА ЯК ПЛАТФОРМА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРІВ ВІЙСЬКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІЙСЬКОВО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУК В УКРАЇНІ

У статті здійснено аналіз наукових засад формування і розвитку наукової школи професора В. В. Ягупова. Висвітлено концептуальні ідеї наукової школи науковця, яка ґрунтується на професіоналізмі та громадянській позиції дослідника, ціннісних пріоритетах реформування сучасної військової освіти і науки в Україні. Окреслено основні напрями педагогічних, психологічних та інших напрямів досліджень представників наукової школи: теоретико-методологічні й методичні засади розвитку системи військової освіти, психолого-педагогічні аспекти формування і розвитку військових фахівців, теорія і практика підготовки військових фахівців у системі післядипломної освіти, військово-професійна підготовка майбутніх військових фахівців, професійна підготовка фахівців для різних галузей економіки тощо.

Ключові слова: наукова школа, вчений, лідер, військова освіта, послідовники.

Постановка проблеми. Проблема наукових шкіл є актуальною для науки взагалі та для вітчизняної військової науки зокрема. Їх наявність і результативність є одним зі головних критеріїв оцінювання ефективності діяльності науковців. Проте, у будь-якому випадку, в їх виникненні, формуванні та розвитку ключову роль відіграє видатний науковець як лідер цієї школи. Так А. А. Богомолець наголошував, що "Для створення школи необхідний перш за все видатний учений, що має нову ідею узагальнювального синтетичного значення. Проте це ще мало... необхідні співробітники. Коли вони залучаються до ентузіазму свого керівника, робляться його учнями і впродовж багатьох років працюють над різними питаннями проблеми, висунутої керівником, то школа поступово формується в процесі роботи над цією проблемою, в процесі оформлення цих робіт у єдине, гармонійне нове учення" [1, с. 302].

Світовий і український досвід функціонування провідних наукових шкіл є яскравим проявом колективної форми наукової творчості під безпосереднім концептуальним науковим і практичним керівництвом знаного у науковому середовищі ученого, який згуртовує неформальний колектив однодумців перспективними науковими ідеями та проектами. Це своєрідна наукова колективна майстерня, яка не створюється певним формальним рішенням, наприклад, як науково-дослідний інститут, кафедра, науково-дослідний відділ, а формується та розвивається цілеспрямованою успішною працею лідера-науковця, який виховує своїх учнів-науковців. Власне, наукові результати його учнів є одним із головних критеріїв оцінювання наявності наукової школи та свідченням її наукової результативності.

Існування наукової школи професора В. В. Ягупова підтверджує думку про те, що "наукова школа – неформальний колектив, де навколо лідера об'єднуються учні, які підхоплюють його ідеї, розробляють їх, розширюючи межі пошуку і дослідження загалом" [3, с. 16]. У цій школі

знаходить підтвердження методологічна думка Б. М. Кедрова про те, що "це перш за все структурний осередок сучасної науки, що існує усередині самої науки і дозволяє концентрувати зусилля великої групи порівняно молодих учених під безпосереднім керівництвом засновника даного наукового напрямку на вирішенні певної, достатньо обмеженої області актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки" [2, с. 309-310].

Формулювання цілей статті. У чому ж полягає феномен наукової школи і лідерства В. В. Ягупова? Ця школа, по-перше, є різновидом некомерційного суспільного інституту, що пропонує свій концептуальний підхід, характерний для військової сфери, ставить військову педагогіку та психологію на гуманістичну, професійну, суб'єкту та контекстну основу.

Виклад основного матеріалу. По-друге, вона містить риси науково-освітньої (М. Г. Ярошевський), класичної й сучасної наукової (К. А. Ланге) шкіл, оскільки більшість досліджень реалізовані на міжпредметній основі – педагогічній і психологічній, а також пов'язані з практичними напрямами функціонування освіти військової сфери та інших галузей економіки.

По-третє, у ній реалізуються головні завдання, що притаманні науковим школам. Це такі: "виробництво" військово-педагогічних, військово-психологічних та інших знань (водночас відбуваються як наукові дослідження, так і військово-професійна підготовка фахівців, у тому числі науковців для Збройних Сил України); поширення наукових знань (наукова комунікація, поширення та популяризація психолого-педагогічних знань, досвіду наукової роботи); підготовка талановитих науковців (відтворення наукового потенціалу для системи військової освіти та науки); лідерство науковців школи в генеруванні інноваційних психолого-педагогічних досліджень у військовій сфері.

Науковій школі професора В. В. Ягупова властиві всі ознаки, що дають підставу ідентифікувати таке творче об'єднання військових дослідників. Найголовніше, основною ознакою цієї школи є успішне засвоєння і дослідження її членами актуальних проблем військово-педагогічної та військово-психологічної наук, що пропонуються її керівником.

Платформа формування лідерів в науковій школі професора В. В. Ягупова ґрунтується на таких сутнісних характеристиках:

1. Наукові лідери повинні мати послідовників.
2. Лідерство в науковому середовищі – це завжди сфера взаємодії й обміну науковою інформацією (міжособистісний феномен).
3. Лідерство дослідника наукової школи В. В. Ягупова ґрунтується на авторитеті, однак не завжди авторитетна людина в науковій сфері є справжнім лідером. Він має бути носієм загальнолюдських і національних цінностей та володіти рисами етичних ідеалів.
4. Лідерство науковців школи професора В. В. Ягупова складається з подій (ситуацій) лідерства. Воно завжди проявляється в проактивній поведінці наукових послідовників.
5. Лідерство науковця-дослідника базується на неформальному впливові лідера наукової школи.
6. Лідерство науковця-дослідника – це когнітивний продукт [4, с. 57-59].

Мінімальний цикл, який дає підстави фіксувати наукову школу, становлять три покоління науковців: засновник школи – його послідовники – учні послідовників. Ключова фігура цієї школи – її лідер: професор В. В. Ягупов, ім'ям якого названо школу. Це – відомий та авторитетний учений, який є фундатором військової педагогіки та психології в Україні. Свідченням цього є, з одного боку, його монографії, статті, підручники та навчальні посібники із загальної та військової педагогіки і психології, а з іншого – дослідження фундаментальних і прикладних проблем педагогічної та психологічної наук, продукування нових ідей і напрямів психолого-педагогічних досліджень.

Основні ознаки наукової школи професора В. В. Ягупова:

- багаторічна наукова продуктивність, що характеризується як кількісними (кількість публікацій, посилань), так і якісними показниками (лідер і члени наукової школи є авторами фундаментальних наукових праць);

- широта проблемно-тематичного – педагогічного, психологічного, військового та політологічного – напрямів, географічного – представники різних регіонів і наукових сфер –

психологічної, педагогічної, частково – політичної та військової, хронологічного (існує понад 20 років) діапазонів функціонування цієї наукової школи;

- збереження цінностей наукової школи на всіх етапах її становлення та розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи, оскільки її представники (О. В. Бойко, А. А. Каленський, О. М. Керницький та ін.) створюють вже свої наукові школи;

- об'єднання в науковій школі талановитих учених у сфері педагогіки та психології, постійне її оновлення обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, здатними до самостійного наукового пошуку;

- активна педагогічна діяльність (збільшується кількість здобувачів, аспірантів, докторантів, підручників, навчальних посібників, розроблення нових курсів, наприклад, лідерства у військовій сфері);

- офіційне визнання державою (науковою спільнотою) важливості наукових досліджень наукової школи (захищено докторів наук – 3, кандидатів наук за різними напрямками: педагогічними – 20, психологічними – 8, військовими – 1 і політичними – 1).

Початок становлення наукової школи В. В. Ягупова можна віднести до кінця ХХ – початку ХХІ ст. Це був період створення вітчизняної військової психології та педагогіки. Її створенню передувала напружений період науково-педагогічної діяльності в різних військових ВНЗ, а підвалини буди закладені у Військовому інституті Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Кафедра військової педагогіки і психології, яку очолював В. В. Ягупов, на той час фактично стала провідною дослідницькою установою з проблем військової психології та педагогіки в країні. Усе це створило позитивні умови для виникнення і розвитку наукової школи професора В. В. Ягупова. У цей час ученим були видані фундаментальні праці з проблем військової психології та педагогіки, зокрема такі: "Теорія і методика військового навчання", "Військова і соціальна психологія", "Військове виховання: історія, теорія і методика", "Військова дидактика", "Військова психологія", "Морально-психологічне забезпечення". Був також виданий навчальний посібник "Педагогіка" для педагогічних ВНЗ.

Відтак праці В. В. Ягупова і його школи зайняли одне з основних місць у нашій країні серед досліджень з проблем військової освіти, підготовки військових фахівців. Дослідження проводилися та продовжують проводитися за такими основними напрямками:

- *підготовка військових фахівців тактичної ланки управління*: система підготовки організаторів виховної роботи з військовослужбовцями в умовах університетської освіти (О. С. Автушенко, 2003); методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності (О. М. Керницький, 2005); застосування сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення тактичних дисциплін курсантами військових ВНЗ (А. А. Каленський, 2005); методика застосування засобів дистанційного навчання у процесі вивчення військово-технічних дисциплін (В. Є. Лукін, 2009).

- *підготовка військових фахівців оперативно-тактичної ланки управління*: формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховного процесу (Є. Ю. Литвиновський, 2003); формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління (О. В. Бойко, 2005); моделювання військово-професійної діяльності фахівців інформаційно-пропагандистського забезпечення (Р. М. Серветник, 2006); розвиток професійної суб'єктності майбутніх магістрів військового управління (В. Г. Кушов, 2008); іншомовна професійна підготовка майбутніх магістрів військового управління (О. С. Лагодинський, 2008; К. В. Мамчур, 2010); практична підготовка майбутніх магістрів військового управління (Ю. П. Романюк, 2010); педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління (Р. В. Торчевський, 2012), педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління (В. А. Шемчук, 2012). О. В. Бойко здійснює нині дослідження проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів, одним із результатів якого є наукова монографія "Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних сил України" (2014);

- *навчання, виховання й підготовка особового складу Збройних Сил України*: педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних

Сил України (А. В. Афанасьєв, 2004); методична система підготовки особового складу Збройних Сил України до миротворчої діяльності (В. С. Хацановський, 2010);

– *психологічні аспекти підготовки військових фахівців*: психологічні засади особистісно орієнтованого навчання курсантів у вищому військово-морському навчальному закладі (В. М. Тітяєв, 2006); психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю (Т. М. Мацевко, 2007); оптимізація формування особистості курсантів в процесі їх професійної підготовки у цивільному вищому навчальному закладі (Г. Р. Дубровинський, 2006); мотивація військово-професійної діяльності військовослужбовців за контрактом (А. В. Сірій, 2013); розвиток комунікативної компетентності у майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти (В. Ф. Нога, 2010); психологічні основи вивчення соціально-психологічних і національних особливостей населення (В. С. Опанасенко, 2011); психологічне діагностування іншомовних здібностей у військових фахівців (О. В. Коноваленко, 2010).

Також під науковим керівництвом В. В. Ягупова підготовлено й захищено дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата військових (О. Г. Титарчук, 2008) і політичних (І. В. Аблазов, 2009) наук з проблеми державної безпеки.

Окремий доробок цієї наукової школи складають наукові, у тому числі й дисертаційні, дослідження з проблем професійно-технічної, інженерно-педагогічної та технічної освіти, результатом чого є поява нового напрямку – дослідження проблеми інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників, підготовки працівників на виробництві, моніторинг якості формування професійної компетентності фахівців різних галузей економіки тощо [5; 6; 8].

Так Л. Д. Гергановим у 2016 р. захищено докторську дисертацію на тему "Теорія і методика професійної підготовки працівників морського профілю на виробництві", а Л. Ф. Духовним – у 2014 р. кандидатську дисертацію на тему "Формування культури здоров'я у майбутніх електрозварників у процесі професійної підготовки", О. Д. Гуменним – у 2014 р. кандидатську дисертацію на тему "Розвиток інформаційної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у міжкурсовий період". У 2005 р. Є. В. Кмітою захищено кандидатську дисертацію на тему "Методика навчання пілотів веденню радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу", який нині працює над докторською дисертацією на тему "Теорія та практика розвитку професійної комунікативної компетентності у диспетчерів управління повітряним рухом (на прикладі держав-членів ІКАО та Євроконтролю)". У 2011 р. Н. М. Півень захищено кандидатську дисертацію на тему "Педагогічні умови забезпечення міжпредметних зв'язків ділової української мови з фундаментальними дисциплінами у підготовці бакалаврів технічного профілю". Т. С. Бондаренко здійснює докторське дослідження на тему "Теоретичні та методичні засади моніторингу формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів".

В останні десятиріччя представники наукової школи цілеспрямовано досліджують проблему професійної суб'єктності різних фахівців. Насамперед, це наукові праці В. В. Ягупова [9], основні ідеї яких реалізуються у докторських і кандидатських дисертаціях представників його наукової школи. Зокрема, щодо професійної суб'єктності майбутніх магістрів військового управління В. Г. Кущовим у 2008 р. захищено кандидатську дисертацію, а А. Р. Бекірова (щодо майбутніх учителів початкових класів) і О. С. Капінус (щодо майбутніх офіцерів) пишуть дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Усе це свідчить про те, що, по-перше, в науковій школі професора В. В. Ягупова чітко простежується спадкоємність у дослідженні фундаментальних наукових проблем, що полягає в передачі від одного покоління дослідників до іншого провідних ідей, концепцій і підходів, тобто відбувається накопичення наукового капіталу, культури методики дослідження, стилю наукового мислення і дослідницької діяльності. У цій школі існують традиції, духовний і моральний капітал, накопичений роками, та постійно відчувається особиста присутність наукового керівника.

По-друге, наукова школа професора В. В. Ягупова – це колектив визнаних українською науковою громадськістю дослідників, які проводять наукові дослідження у ВНЗ та інших наукових структурах. Це колектив однодумців, який сформувався відповідно до історичних традицій системи військової освіти та психолого-педагогічної науки, спрямований на

дослідження фундаментальних і прикладних психолого-педагогічних проблем, що мають важливе наукове і практичне значення, особливо для забезпечення обороноздатності держави.

По-третє, наукова школа професора В. В. Ягупова сформувалася і розвивається як колектив дослідників-однотимців різних поколінь – докторів і кандидатів наук, професорів, викладачів, наукових співробітників, докторантів, аспірантів. Так нині під керівництвом професора В. В. Ягупова у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського 5 аспірантів і 5 здобувачів проводять кандидатські дослідження у педагогічній і психологічній науках.

По-четверте, представники наукової школи професора В. В. Ягупова виконують такі важливі для держави завдання: здійснюють особистий науковий внесок у розвиток наукової школи шляхом наукових публікацій, написання монографій, підручників і навчальних посібників, захисту кандидатських і докторських дисертацій тощо; зберігають традиції та розвивають бренд наукової школи професора В. В. Ягупова; залучають до наукової діяльності за напрямками наукової школи слухачів, аспірантів, докторантів, а також здобувачів наукового ступеня; виступають опонентами на захистах кандидатських і докторських дисертацій за науковим напрямом школи; беруть участь у роботі спеціалізованих вчених рад, координаційних, проблемних та інших структур та ін.

По-п'яте, представниками наукової школи професора В. В. Ягупова уперше було досліджено та розв'язано психолого-педагогічні проблеми підготовки військових та фахівців інших галузей економіки на факультетах ВНЗ і структурах післядипломної освіти. Зокрема такі: лідерська компетентність, професійна суб'єктність різних фахівців, моніторинг якості формування професійної компетентності фахівців, розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників тощо.

По-шосте, науковці школи, сприймають її традиції та розвивають їх. Важливим є те, що представники школи самі стають лідерами – науковими керівниками для молодих науковців (таким прикладом є О. В. Бойко, А. А. Каленський, О. М. Керницький, які вже самі стали науковими керівниками здобувачів наукового ступеня).

По-сьоме, дуже важливе: професор В. В. Ягупов як лідер любить учити – в найпрямішому значенні цього слова – молодих науковців, завжди стимулює і підтримує творчу ініціативу в науковій роботі. Він, як лідер, безперервно ділиться з учнями власними міркуваннями й науковими планами, ставить перед ними проблемні питання, які згодом стають темами дисертацій, проблемами наукових досліджень.

Платформа формування лідерів наукової школи професора В. В. Ягупова базується на поєднаних моделях теорій трансформаційного й ціннісного лідерства. Для неї характерні такі особливості й принципи: проактивне лідерство на всіх рівнях і етапах наукових досліджень; гнучке перетворення (змінювання) корпоративної культури дослідників-науковців; досягнення цілей (як життєвих, так і наукових) завдяки відданості вищим ідеалам і моральним цінностям (доброти, справедливості, порядності, відповідальності, гідності, поваги тощо); мотивація до вищості спільних інтересів над особистими; індивідуальна увага до кожного науковця, сприяння і підтримка творчих та інноваційних ідей.

Це сучасні підходи формування лідерів наукової школи професора В. В. Ягупова, що увібрали в себе елементи гуманістичної теорії і ситуаційного підходу до проблеми лідерства. Він, як справжній лідер водночас є комунікатором, радником і консультантом для своїх послідовників і виконує такі дії:

1. Створює бачення, яке надихає, майбутнього, зокрема в наукових дослідженнях.
2. Мотивує і надихає своїх послідовників перейнятися цим баченням.
3. Управляє процесом досягнення цього бачення.

4. Створює команду (школу) і розвиває її так, щоб зробити її більш ефективною в досягненні цілей, визначених баченням.

Крім того, професор В. В. Ягупов прагне практично реалізувати у своїй науковій школі підходи трансформаційного лідерства (стиль управління, орієнтований на досягнення довгострокових цілей і характеризується тим, що лідер пропонує певне бачення розвитку наукової школи й надихає учнів-науковців [7]) через взаємопов'язану їх сукупність: *індивідуального підходу* (лідерство шляхом розвитку послідовників); *інтелектуальної стимуляції* (лідерство шляхом стимуляції професійного мислення послідовників); *мотивації натхнення*

(лідерство шляхом надихання послідовників); *ідеалізованого впливу* (лідерство, що ґрунтується на харизмі лідера наукової школи).

Висновки. Отже, формування і становлення наукової школи професора В. В. Ягупова – це, з одного боку, закономірний процес, а не випадковість, результатом якого є високий авторитет цієї школи у науковому середовищі України, великий науковий потенціал і значущість отриманих результатів, здатність представників школи вирішувати самостійно фундаментальні психолого-педагогічні проблеми, а не повторювати те, що вже, в основному, зробив їх учитель, здійснювати значний внесок до психолого-педагогічної науки, а з іншого – зробила великий внесок у розв’язання психолого-педагогічних проблем у військовій та інших сферах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Богомолец А. А. Избранные труды / Богомолец А. А. – Киев : Изд-во АН УССР, 1958. – Т. 3. – 359 с.
2. Кедров Б. М. Школы в науке / Кедров Б. М. – Москва: Наука, 1977. – 524 с.
3. Малюга Н. М. Наукова школа: поняття та критерії визнання: тези та тексти виступів VII-ої Міжнар. наук. конф. “Наукові, бухгалтерські школи світу: еволюція, сучасний стан, перспективи розвитку”. – Житомир: ЖДТУ, 2008. – 104 с., с. 11–16.
4. Бойко О. В. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України : монографія / Бойко О. В. – Львів: АСВ, 2014. – 543 с.
5. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / [П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук’яненко та ін.]. – Київ, 2015. – 255 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/107093/>
6. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика: монографія / [В. В. Ягупов, Н. О. Величко, І. В. Гириловська та ін.]; за наук. ред. В. В. Ягупова. – Київ: ТОВ "НВП Поліграфсервіс", 2014. – 176 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7932/>
7. Свистун В. І. Управлінська компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу в умовах ринкової економіки / Свистун В. І. // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. пр. / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало. – Київ: НТУ, 2015. – С. 235–243.
8. Теория и методика профессионального развития научно-педагогических работников: в аспекте методологической культуры: монография / В. В. Ягупов, И. Н. Козубцов, Л. С. Таршилова, Л. М. Козубцова. – Уральск: ЗКАТУ им. Жангир хана, 2016. – 312 с.
9. Ягупов В. В. Професійна суб’єктність, суб’єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів / Ягупов В. В. // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во "Рута", 2016. – С. 223–233. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705111/1/>

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bohomolets A. A. Yzbrannyye trudy / Bohomolets A. A. – Kyev: Yzd-vo AN USSR, 1958. – Т. 3. – 359 s.
2. Kedrov B. M. Shkoly v nauke / Kedrov B. M. – Moskva: Nauka, 1977. – 524 s.
3. Maliuha N. M. Naukova shkola: poniattia ta kryterii vyznannia: tezy ta teksty vystupiv VII-oi Mizhnar. nauk. konf. “Naukovi, bukhhalterski shkoly svitu: evoliutsiia, suchasnyi stan, perspektyvy rozvytku”. – Zhytomyr: ZhDTU, 2008. – 104 s., s. 11–16.
4. Boiko O. V. Teoretyko-metodychni problemy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy: monohrafiia / Boiko O. V. – Lviv: ASV, 2014. – 543 s.
5. Modulno-kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv budivelnoi ta mashynobudivelnoi haluzei : monohrafiia / [P. H. Luzan, V. V. Yagupov, H. I. Lukianenko ta in.]. – Kyiv, 2015. – 255 s. – Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/107093/>
6. Rozvytok informatsiino-analitychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ: teoriia i praktyka: monohrafiia / [V. V. Yagupov, N. O. Velychko, I. V. Hyrylovska ta in.]; za nauk. red. V. V. Yagupova. – Kyiv: TOV "NVP Polihrafservis", 2014. – 176 s. – Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/7932/>
7. Svystun V. I. Upravlinska kompetentnist kerivnyka profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu v umovakh rynkovoї ekonomiky / Svystun V. I. // Kontseptualni zasady profesiinoho rozvytku osobystosti v

umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv: zb. nauk. pr. / za red. V. H. Kremenia, M. F. Dmytrychenka, N. H. Nychkalo. – Kyiv: NTU, 2015. – S. 235–243.

8. Teoriya y metodyka professyonalnoho razvytyia nauchno-pedahohycheskykh rabotnykov: v aspekte metodolohycheskoi kultury: monohrafiya / V. V. Yagupov, I. N. Kozubtsov, L. S. Tarshylova, L. M. Kozubtsova. – Uralsk: ZKATU ym. Zhanhyr khana, 2016. – 312 s.

9. Yagupov V. V. Profesiina subiektnist, subiekt viiskovo-profesiinnoi diialnosti yak intehralnyi rezultat profesiinnoi pidhotovky ofitseriv / Yagupov V. V. // Teoriia i praktyka profesiinnoi maisternosti v umovakh tsilozhyttievoho navchannia: monohrafiia / za zah red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 2016. – S. 223-233. – Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/705111/1/>

Бойко О. В., Свистун В. И. Научная школа профессора В. В. Ягупова как платформа формирования лидеров военно-педагогической и военно-психологической наук в Украине

В статье осуществлен анализ научных основ формирования и развития научной школы профессора В. В. Ягупова. Выявлены концептуальные идеи научной школы ученого, которая основана на профессионализме и гражданской позиции исследователя, ценностных приоритетах реформирования современного военного образования и науки в Украине. Определены главные направления педагогических, психологических и других видов исследований представителей научной школы: теоретико-методологические и методические основы развития системы военного образования, психолого-педагогические аспекты формирования и развития военных специалистов, теория и практика подготовки военных специалистов в системе последипломного образования, военно-профессиональная подготовка будущих военных специалистов, профессиональная подготовка специалистов для различных отраслей экономики.

Ключевые слова: научная школа, лидер, ученый, военное образование, последователи.

Boyko O. V., Svystun V.I. The scientific school of Professor V. Yagupov as a platform for the formation of the leaders of the military-pedagogical and military-psychological sciences in Ukraine

The role of the scientist-leader is actualized in the article, under the direct conceptual scientific and practical guidance of which promising scientific ideas and projects unite the informal collective of like-minded people. The analysis of the scientific foundations of the formation and development of the scientific school of Professor V. Yagupov is carried out. The conceptual ideas of the scientific school of the scientist, based on the professionalism and civic position of the researcher, the value priorities of the reform of modern military education and science in Ukraine, are highlighted. The attention is focused on the main features of the scientific school of Professor V. Yagupov, namely: the long-term scientific productivity, the breadth of problem-thematic areas, the preservation of the values of the scientific school at all stages of its formation and development, ensuring continuity in the areas of scientific research, the style of scientific work, the unification in the scientific school of talented scientists in the field of pedagogy and psychology, its constant renewal by gifted pupils, active pedagogical activity of representatives of the scientific schools, the official recognition of the state in the austerity of scientific research in the scientific school. The main directions of pedagogical, psychological and other types of research of the representatives of the scientific school are determined: the theoretical, methodological and methodological foundations of the development of the military education system, the psychological and pedagogical aspects of the formation and development of military specialists, the theory and practice of training military specialists in postgraduate education, military professional training future military specialists, the professional training of specialists for various sectors of the economy and the like th. It is pointed out that Professor V. Yagupov strives to practically implement the approaches of transformational leadership in his scientific school through their interconnected set, namely: individual approach (leadership through the development of followers) intellectual stimulation (leadership by stimulating professional thinking of followers) motivation of inspiration leadership through the inspiration of followers) idealized influence (leadership based on the charisma of the leader of a scientific school).

Keywords: scientific school, scientist, leader, military education, followers.

Г. В. Буянова,
завідувач сектору освіти в галузях
гуманітарно-педагогічних наук та інженерії
(ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти", м.Київ)
buyanovag@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-2506-402X

О. А. Удалова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
(ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти", м. Київ)
udalowa@ukr.net

УПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розкрито питання впровадження європейських стандартів з прав людини в українському суспільстві через освітню діяльність закладів вищої освіти. Проаналізовано діяльність ЗВО щодо формування правової свідомості, правомірної поведінки та адаптації молоді до міжнародної правової політики.

Ключові слова: права людини, насильство в сім'ї, гендерна рівність, торгівля людьми, заклади вищої освіти (ЗВО).

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Інтеграція до європейського простору неможлива без дотримання міжнародних стандартів щодо захисту прав людини та підвищення рівня правової освіти і правової свідомості усіх громадян України. Особливої уваги потребує молодь, на яку в подальшому буде покладено завдання розбудови нашої держави.

Ми ставимо за мету розкрити напрями впровадження європейських стандартів в українському суспільстві шляхом здійснення освітньої діяльності закладами вищої освіти з питань правової освіти та формування правової свідомості у студентської молоді.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Проблеми формування правової соціальної держави розглядали у своїх статтях С. М. Алфьоров, Н. Й. Балаж, В. М. Лебедєв та інші. Взаємозв'язок права та моралі розкрито у працях Н. В. Варламової, Є. А. Лукашової, І. В. Сердюк, О. Сидоренко та ін.

Питання забезпечення прав людини в Україні розкрито у працях науковців: Л. И. Глухарєва, В. В. Кожан, А. М. Колодій, К. Б. Левченко, М. М. Мацькевич, А. А. Романова та ін.

Проблемі вдосконалення просвітницької діяльності у ЗВО щодо забезпечення прав людини приділяли увагу: Л. Д. Антонюк, Т. М. Бейлема, Г. В. Буянова, Л. Г. Ковальчук, О. В. Кузнєцова, В. М. Панькевич, Т. М. Тороповська, О. Ю. Удалова та ін.

Виклад основного матеріалу. У сучасному міжнародному праві забезпечення прав людини є пріоритетним напрямом світового і національного розвитку, і це втілено у нормах і рекомендаціях ООН. Слід зазначити, що міжнародне правозахисне законодавство має державну основу, тобто формується на основі міждержавних угод, а держава, яка підписала документ, повинна забезпечити виконання даного документу. Еталоном, згідно з яким встановлюється національне законодавство, є Загальна декларація прав людини, в якій проголошено, що всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах (10 грудня 1948 року).

Серед інших міжнародних документів з прав людини необхідно виділити Європейську конвенцію про захист прав і основних свобод людини (ратифіковано 1997 р.), яка містить ефективний механізм міжнародно-правового захисту й реалізації прав людини; Міжнародний пакт про громадянські й політичні права (ратифіковано 1973 р.); Віденську Декларацію про права людини (1993 р.); Конвенцію про боротьбу з торгівлею людьми і експлуатацію проституції третіми особами (2 грудня 1949 р.); Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок (ратифіковано 1980 р.); Конвенції Ради Європи про запобігання насильства стосовно жінок і домашнього насильства та боротьбу із цими явищами (2017 р.); Пекінську декларацію,

прийняту на четвертій Всесвітній конференції зі становища жінок (15 вересня 1995 року); Декларацію ООН "Про викоринення насильства стосовно жінок" (1993 р.); Конвенцію про боротьбу проти дискримінації в галузі освіти (1960 р.); Конвенції МОП: №29 "Про примусову чи обов'язкову працю" (ратифіковано 1956 р.), №100 "Про рівне винагородження чоловіків і жінок за працю рівної цінності" (1951 р.), №111 "Про дискримінацію в галузі праці і занять" (1960 р.), №156 "Про рівне ставлення й рівні можливості для трудящих чоловіків і жінок: трудящі із сімейними обов'язками" (ратифіковано 1999 р.) та інші [2].

У документах ООН особливо підкреслюється роль семи основоположних свобод:

- свобода від дискримінації – за ознакою статі, расової, етнічної, національної належності або релігійних переконань;
- свобода від злиденності: право на гідний рівень життя;
- свобода розвитку та реалізації людського потенціалу;
- свобода від страху – від погроз, особистої небезпеки, від катувань, свавільних арештів та інших актів насильства;
- свобода від несправедливості й порушення законності;
- свобода думки, слова, участь у процесі прийняття рішень і формування асоціацій;
- свобода гідно працювати, без експлуатації.

Суспільний розвиток, утвердження сучасної цивілізації, її прогрес ООН пов'язує зі ставленням до гідності й свободи людини. Саме гарантування свободи, добробуту й гідності людей усього світу закладено як загальну ідею в основу принципу прав людини і розвитку людини [16].

Міжнародні договори, які ратифіковані Україною, відповідно до ст. 9 Конституції України, стали частиною національного законодавства, тому підлягають виконанню всіма фізичними і юридичними особами, які знаходяться під юрисдикцією нашої держави.

Виходячи з вищезазначеного, права людини в національному законодавстві забезпечуються: Конституцією, де найвищою соціальною цінністю визнана людина, її права і свободи, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека; Указом Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015 "Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини", Законом України від 8 вересня 2005 року №2866-IV "Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків", Законом України від 15 листопада 2001 року № 2789-III "Про попередження насильства в сім'ї", Сімейним кодексом України (набрав чинності 1 січня 2004 року), Кодексом законів про працю України (Затверджено Законом ВР УРСР № 322-VIII (322а-08) від 10.12.71р. (зі змінами)). У 2008 році внесено зміни до Кодексу законів про працю України, якими передбачено, що колективним договором встановлюються рівні права і можливості для жінок і чоловіків. У 2012 році відповідні зміни внесено до Закону України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків". Крім того, у 2008 році внесено зміни до Закону України "Про Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини", якими передбачено, що Уповноважений здійснює контроль за дотриманням прав та можливостей жінок і чоловіків. У 2012 році було ухвалено Закон України "Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні", який забороняє дискримінацію за статевою ознакою. У 2012 році також прийнято Закон України "Про зайнятість населення", який передбачає рівні можливості всіх громадян (у т.ч. незалежно від статі) на вільний вибір виду діяльності. У 2012 році до Сімейного кодексу України внесено зміни, відповідно до яких підвищено шлюбний вік жінок до 18 років (таким чином, він зрівнявся зі шлюбним віком чоловіків). Важливим елементом законодавства у сфері забезпечення гендерної рівності є Указ Президента України "Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" (2005 р.) і Постанова Кабінету Міністрів України "Про проведення гендерно-правової експертизи" (2006 р.). Перший документ сприяв становленню національного механізму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, а другий започаткував проведення гендерно-правової експертизи нормативних актів та законопроектів, згідно з якою внесено зміни до низки кодексів та законів [4].

Як свідчать статистичні дані, в Україні від домашнього насильства потерпають сотні тисяч людей, і лише 10% постраждалих звертаються по допомогу. Понад 3 мільйони дітей в Україні щороку спостерігають за насильством у сім'ї і 600 тис жінок гинуть щороку від домашнього насильства [8].

Згідно з дослідженнями Фонду народонаселення ООН, 1,1 млн. жінок на рік зазнають фізичного та сексуального насильства, з яких лише 15,9% звертаються до правоохоронців, й всього 1% постраждалих – до медичних та соціальних працівників. Внаслідок насильства над жінками Україна втрачає суму, яка дорівнює 208 млн. доларів. Ця сума включає у себе втрати через непрацездатність, соціальні послуги, реагування правоохоронних органів та системи правосуддя, особисті збитки потерпілих, спеціалізовані послуги та охорону здоров'я [11].

Дані звіту про дотримання прав дитини в Україні свідчать, що в країні гостро стоїть проблема психологічного насилля в Інтернет мережі – булінгу. Протягом 2017 року об'єктами цькування стало 19% дітей (майже кожна п'ята дитина), а 5% зазнавали цькування багато разів упродовж року. Як показує досвід, дитина, яка довгий час знаходиться в ситуації булінгу, стає схильною до суїцидальної поведінки. Також у звіті говориться, що 40% опитаних дітей стали свідками побиття інших, 6% дітей потерпали через насилля з боку дорослих, а 9% – з боку інших дітей.

Новим законодавчим актом, який покликаний захищати права членів родини, над якими здійснюються насильницькі дії, та дітей, які є свідками насилля, є Закон України "Про запобігання та протидію домашньому насильству" (2018 р.). Даний Закон є рамковим та визначає, що таке домашнє насильство, окреслює права постраждалих і спеціальні заходи, які держава має вживати для припинення насильства в родинях, а також встановлює суб'єкти, які мають працювати в цій сфері, їхні зобов'язання та функції.

У Законі чітко визначені як поняття домашнє насильство в цілому, так і чотири його види: психологічне, фізичне, сексуальне та економічне. Розширено коло відповідальних осіб; так відповідальність за домашнє насильство нестимуть не лише офіційно зареєстроване подружжя, а й колишні подружжя, які мешкають разом, а також брати, двоюрідні сестри й далекі родичі. Розширюються повноваження Національної поліції, працівники якої зможуть проникати в житло, якщо мають інформацію, що там вчиняється насильство.

Прописана тимчасова або повна заборона судом кривднику наблизитися до жертви, або інші заборони, щоб не допустити повторного насильства. Раніше поліцейські могли на декілька годин вилучити кривдника з родини, виписати адміністративний протокол та повернути в родину. Уведено штрафи за скоєння насильства в сім'ї. Буде створено Єдиний державний реєстр випадків домашнього насильства.

Також внесені відповідні зміни до Кримінального та Кримінально-процесуального кодексів України. Розроблено Концепцію Державної соціальної програми запобігання та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі на період до 2023 року.

Наразі в Україні закладами освіти виконуються заходи з реалізації Національна стратегія у сфері прав людини. Відповідно до плану заходів з реалізації даної Стратегії (розпорядження КМУ від 23 листопада 2015 року № 1393-р) Міністерством освіти і науки розроблено Проект "Загальнодержавної програми з освіти у сфері прав людини", її зміст охоплює розвиток освіти з прав людини у системі дошкільної та загальної середньої освіти. Ця програма є першим етапом упровадження Всесвітньої програми з освіти у сфері прав людини. Другий і третій етапи передбачають упровадження освіти у сфері прав людини в професійно-технічну та вищу освіту відповідно.

Аналіз підтверджує, що в Україні має місце порушення прав людини, тому ситуація, яка склалася в нашій державі, вимагає підвищення рівня правової обізнаності дітей і молоді. Також необхідним є підвищення ролі педагогічного колективу з питань дотримання прав людини та формування моральних норм як в освітньому процесі, так і поза його межами усіма суб'єктами освітньої діяльності.

З метою виконання міжнародних та державних нормативно-правових актів дані проблеми досліджуються в рамках наукової школи "Формування ціннісних компетенцій у студентської молоді", яка була створена співробітниками ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти".

Наукова школа 10 років концентрує творчу енергію вчених, координує їхню діяльність у процесі наукового пошуку в галузі педагогіки виховання за напрямом формування ціннісних

орієнтацій студентської молоді. Наукова школа максимально сприяє розкриттю творчих здібностей молодих науковців, їх вихованню і перетворенню в зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових пошуків.

Головним здобутком наукової школи є розробка питань з проблем формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в сучасних закладах вищої освіти як основи правосвідомої поведінки в рамках проблеми захисту прав людини. Також здійснено моніторинг ефективності організації навчально-виховної роботи зі студентами щодо запровадження у ЗВО навчальних курсів з питань протидії торгівлі людьми, забезпечення прав людини та дотримання рівних прав і можливостей жінок і чоловіків у суспільстві. У процесі дослідної роботи проаналізовано діяльність вищих навчальних закладів щодо формування соціальних компетенцій у студентської молоді; розроблено модель формування соціально-ціннісних компетенцій у студентів ЗВО; науково обґрунтовані й експериментально перевірені педагогічні умови щодо формування ціннісних компетенцій у студентів у системі вищої освіти.

На сайті Інституту створено та постійно оновлюється розділ "Захист прав людини", де розміщено навчально-методичні посібники та нормативно правові документи з проблем захисту прав людини та дитини, а також Банк даних курсів (спецкурсів) з питань протидії торгівлі людьми [1].

Нами проаналізовано впровадження спецкурсів, окремих тем з питань запобігання торгівлі людьми й експлуатації дітей у закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів. Усього було отримано інформацію від 28-ми вищих навчальних закладів з 14-ти областей України та м. Києва. З них 26 ЗВО готують педагогів, психологів, соціальних працівників та правознавців, 1 – медичних працівників, 1 – працівників аграрного сектора.

З метою науково-методичного супроводу закладів освіти членами наукової школи Інституту розроблено науково-методичні рекомендації, спецкурси, програми щодо запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей, а саме: "Альманах передових технологій профілактики торгівлі людьми: практика і перспективи"; навчально-методичний посібник "Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей"; програму "Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей" тощо.

У рамках виконання Плану заходів з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року закладам вищої педагогічної освіти рекомендовано протягом 2018-2022 р.р. розробити та включити до обов'язкової частини навчальних планів навчальний курс з протидії домашньому насильству.

Наприклад, у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти розроблено курс лекцій з тем:

"Психологічний інструментарій розв'язання конфліктів в учнівському середовищі",

"Види та форми пропедевтичної роботи педагога з підлітками щодо попередження насильства",

"Профілактична робота педагога та психолога з попередження насильства у сім'ї".

Упроваджено спецкурси:

"Психологічні та педагогічні особливості жорстокого поводження підлітків";

"Профілактична робота педагога з попередження насильства у сім'ї";

"Психолого-педагогічні аспекти профілактики насильства в молодіжному (учнівському) середовищі".

За даними моніторингу, проведеного Інститутом модернізації змісту освіти, майже в 60% ЗВО викладаються спецкурси з гендерної тематики. Зокрема, у 24% закладів вищої освіти науково-педагогічними працівниками підготовлено низку авторських навчальних гендерних програм. Науково методичні роботи з гендерної проблематики видані у 102 ЗВО [2].

Протягом останніх років на базі ЗВО Дніпропетровська, Донецька, Житомира, Запоріжжя, Києва, Кривого Рогу, Луцька, Маріуполя, Ніжина, Сум, Тернополя, Харкова, Черкас, Ужгорода працюють 30 осередків гендерної освіти (центрів гендерної освіти, гендерних центрів, кафедр, лабораторій, студій). Центри здійснюють активну діяльність щодо впровадження гендерних підходів у освітній процес ЗВО та згуртовують молодь, яка долучається до розповсюдження ідей гендерної рівності.

Варто зазначити, що заклади вищої освіти здійснюють активну діяльність з упровадження міжнародних стандартів щодо захисту прав людини в освітній процес. Проводиться науково-методична робота з педагогічними колективами закладів освіти, а саме:

- вивчення законодавчих актів, нормативно-правових документів, обговорення науково-методичної літератури, що стосуються питань протидії насильства в сім'ї та торгівлі людьми тощо;

- упровадження інноваційних технологій виховання і передового педагогічного досвіду в практику роботи ЗВО;

- розробка методичних, інформаційно-довідкових матеріалів на допомогу кураторам, вихователям, батькам, студентам;

- організація та проведення семінарів, конференцій, засідань кафедр, вчених та педагогічних рад, психолого-педагогічних консиліумів з метою надання науково-методичної допомоги професорсько-викладацькому складу ЗВО з питань освіти з прав людини та дитини;

- створення творчих груп та підготовка студентів з питань поширення інформації серед молоді щодо взаємовідносин у шлюбі, гендерної рівності та протидії домашньому насильству тощо.

Варто підкреслити, організація роботи з освіти у сфері прав людини у ЗВО потребує побудови такої системи, яка б забезпечувала не лише організацію різноманітних просвітницьких заходів, а й забезпечувала дотримання прав людини усіма учасниками освітнього процесу.

Результати нашого дослідження будуть корисними в подальшій розробці теорії управління процесами формування соціальних компетенцій у студентів ЗВО щодо прав людини, протидії торгівлі людьми, попередження насильства в сім'ї й безпосередньо можуть бути застосовані у практиці виховної діяльності ЗВО.

Аналізуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що в нашій державі створено правовий інструментарій щодо захисту та забезпечення прав людини у суспільстві, який відповідає міжнародним стандартам. Але актуальними залишаються для України такі проблеми, як: зміцнення інституту сім'ї та подолання домашнього насильства; попередження торгівлі людьми та трудової експлуатації, підвищення правосвідомості громадян і дотримання прав людини у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Банк даних курсів (спекурсів) з питань протидії торгівлі людьми. – URL : <http://www.imzo.gov.ua/protidiya-torgivli-lyudmi/>).

2. Буянова Г. В. Просвітницька діяльність вищих навчальних закладів з питань забезпечення прав людини у суспільстві / Буянова Г. В., Удалова О. А. // Проблеми освіти : зб. наук. праць / Ін-т модернізації змісту освіти МОН України. – Житомир : Вид. О.О.Євенок, 2017. – Вип.87. – С. 49–56.

3. Гендерна політика та інституційні механізми її реалізації в Україні. Національний огляд виконання Україною Пекінської декларації та Платформи дій і заключних документів Двадцять третьої спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН. – URL : https://www.uwf.org.ua/files/genderna_politika_ukr_web.pdf

4. Горбунова О. Г. Стандартні принципи прав людини по відношенню до осіб, які стали об'єктами торгівлі / Горбунова О. Г., Шваб І. А. // Дотримання прав жінок та завдання правоохоронних органів України. – Х., К., 1999.

5. Захист прав людини : навчально-виховна діяльність ВНЗ / за заг. ред. К. Б. Левченко, Л. Г. Ковальчук, О. А. Удалової. – Х. : Вид-во "Права людини", 2012. – 264 с. – URL : <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqVM0APKeGpzREhQaUllZEK/view>

6. Колодій А. М. Права людини і громадянина в Україні: навч. посіб. / Колодій А. М. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

7. Мацькевич М. М. Поняття гарантій конституційних культурних прав і свобод людини та громадянина в Україні / Мацькевич М. М. // Наше право. – 2014. – № 8. – С. 32–48.

8. Мільйони дітей в Україні щороку стають свідками домашнього насильства — правозахисниця. – URL: <https://hromadske.ua/posts/protidiya-domashnomu-nasilstvu>).

9. Практичні аспекти впровадження принципів рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в діяльності Верховної Ради України. Програма сприяння Парламенту II : Програма розвитку законотворчої політики. – К. : Москаленко О. М. ФОП, 2010.– 180 с.

10. Просвітницька діяльність вищих навчальних закладів з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у суспільстві / за заг. ред. Левченко К. Б., Удалової О. А., Кузнецової О. В. – К. : Агенство "Україна", 2016. – 344 с.

11. Про що "мовчать" статистичні дані. Економічні наслідки насильства щодо жінок в Україні – інфографіка. – URL: <http://tyzhden.ua/News/208995>

12. Соціально-педагогічні основи захисту прав дитини : навч.-метод. посіб. / М. В. Євсюкова, О. А. Калашник та ін.; за заг. ред. К. Б. Левченко та О. А. Удалової. – К. : ФОП "Чальцев", 2008. – 224 с.

13. Соціально-педагогічна діяльність вищих навчальних закладів щодо формування сімейних цінностей у студентської молоді : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. д-ра іст. наук, проф. О. А. Удода. – Суми : Сумський державний університет, 2014. – 198 с.

14. Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї : навч.-метод. посібник у двох томах / кол. авт. О. М. Бандурка, О. І. Бандурка, В. О. Брижик та ін.; за заг. ред. Бандурки О. М., Левченко К. Б., Трубавіної І. М. – К. : Україна, 2013. – 136 с.

15. Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей : навч. метод. посіб. / К. Б. Левченко та ін. – К. : Агентство "Україна", 2011. – 292 с.

16. Творення суспільства гендерної рівності: міжнародний досвід. Закони зарубіжних країн з гендерної рівності. – К. : Стілос, 2010. – 440 с.

17. Указ Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015 "Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини". – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/501/2015>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bank danykh kursiv (spetskursiv) z pytan protydyi torhivli lyudmy. – URL : <http://www.imzo.gov.ua/protidiya-torgivli-lyudmi/>.

2. Buyanova H. V. Prosvitnytska diyalnist vyshchych navchalnykh zakladiv z pytan zabezpechennya prav lyudyny u suspilstvi / Buyanova H. V., Udalova O. A. // Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats / Instytut modernizatsiyi zmistu osvity MON Ukrayiny. – Zhytomyr : Vyd. O.O.Yevenok, 2017. – Vyp.87. – S. 49–56.

3. Genderna polityka ta instytutsiyni mekhanizmy yiyi realizatsiyi v Ukrayini. Natsionalnyy ohlyad vykonannya Ukrayinoyu Pekinskoyi deklaratsiyi ta Platformy diy i zaklyuchnykh dokumentiv Dvadtsyat tretoy spetsialnoyi sesiyi Heneralnoyi Asambleyi OON. – URL : https://www.uwf.org.ua/files/genderna_politika_ukr_web.pdf

4. Horbunova O. H. Standartni pryntsyipy prav lyudyny po vidnoshennyu do osib, yaki staly ob'yektamy torhivli / Horbunova O. H., Shvab I. A. // Dotrymannya prav zhinok ta zavdannya pravookhoronnykh orhaniv Ukrayiny. – X., K., 1999.

5. Zakhyst prav lyudyny : navchalno-vykhovna diyalnist VNZ / za zah. red. K. B. Levchenko, L. H. Kovalchuk, O. A. Udalovoyi. – KH. : Vydavnytstvo "Prava lyudyny", 2012. – 264 s. – URL : <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKeGpzREhQaUIlZEK/view>

6. Kolodiy A. M. Prava lyudyny i hromadyanyna v Ukrayini : navch. posib. / Kolodiy A. M. – K. : Yurinkom Inter, 2003. – 336 s.

7. Matskevych M. M. Ponyattya harantiy konstytutsiynykh kulturnykh prav i svobod lyudyny ta hromadyanyna v Ukrayini / Matskevych M. M. // Nashe pravo. – 2014. – № 8. – S. 32–48.

8. Mil'yony ditey v Ukrayini shchoroku stayut svidkamy domashnoho nasyilstva – pravozakhysnytsya. – URL : <https://hromadske.ua/posts/protidiya-domashnomu-nasilstvu>.

9. Praktychni aspekty vprovadzhennya pryntsyipiv rivnykh prav ta mozhlyvostey zhinok i cholovikiv v diyalnosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. Prohrama spryyannya Parlamentu II : Prohrama rozvytku zakonotvorchoyi polityky. – K. : Moskalenko O. M. FOP, 2010. – 180 s.

10. Prosvitnytska diyalnist vyshchych navchalnykh zakladiv z pytan zabezpechennya rivnykh prav ta mozhlyvostey zhinok i cholovikiv u suspilstvi / za zah. red. Levchenko K. B., Udalovoyi O. A., Kuznyetsovoyi O. V. – K. : Ahenstvo "Ukrayina", 2016. – 344 s.

11. Pro shcho "movchat" statystychni dani. Ekonomichni naslidky nasyilstva shchodo zhinok v Ukrayini – infografika. – URL : <http://tyzhden.ua/News/208995>

12. Sotsialno-pedahohichni osnovy zakhystu prav dytyny : navch.-metod. posib. / M. V. Yevsyukova, O. A. Kalashnyk ta in.; za zah. red. K. B. Levchenko ta O. A. Udalovoyi. – K. : FOP "Chal'tsev", 2008. – 224 s.

13. Sotsialno-pedahohichna diyalnist vyshchych navchalnykh zakladiv shchodo formuvannya simeynykh tsinnostey u student-skoyi molodi : navchalno-metodychnyy posibnyk / za zah. red. d-ra ist. nauk, prof. O.A. Udoda. – Sumy : Sums'kyi derzhavnyy universytet, 2014. – 198 s.

14. Sotsialna i korektsiyna robota z osobamy, yaki vchynyly nasylnyctvo v simiyi: navch.-metod. posibnyk u dvokh tomakh. / kol. avt. O. M. Bandurka, O. I. Bandurka, V. O. Bryzhyk ta in.; za zah. red. Bandurky O. M., Levchenko K. B., Trubavinoyi I. M. – K. : Ukrayina, 2013. – 136 s.

15. Sotsialno-pedahohichni osnovy protydyi torhivli lyudmy ta ekspluatatsiyi ditey : navch. metod. posib. / K. B. Levchenko ta in. – K. : Ahent-stvo "Ukrayina", 2011. – 292 s.

16. Tvorennya suspilstva gendernoyi rivnosti : mizhnarodnyy dosvid. Zakony zarubizhnykh krayin z gendernoyi rivnosti. – K. : Stilos, 2010. – 440 s.

17. Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 25 serpnia 2015 roku № 501/2015 "Pro zatverdzhennya Natsional'noyi stratehii u sferi prav lyudyny". – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/501/2015>.

Буянова Г. В., Удалова Е. А. Внедрение европейских стандартов по обеспечению прав человека в украинском обществе

В статье раскрыт вопрос внедрения европейских стандартов по правам человека в украинском обществе через образовательную деятельность высших учебных заведений. Проанализирована деятельность ВУЗов относительно формирования правового сознания, законного поведения и адаптации молодых людей к международной правовой политике.

Ключевые слова: права человека, насилие в семье, гендерное равенство, торговля людьми, высшие учебные заведения.

Buianova G., Udalova O. Introduction of european standards to ensure human rights in the ukrainian society

The article is aimed at finding out the areas of integration of national societies in the world and the European space. Among the problems that exist in the Ukrainian society, it is necessary to highlight human rights violations, people trafficking for the purpose of labor or sexual exploitation, manifestations of xenophobia, discrimination and gender inequality. Development of Ukraine as a legal State requires immediate solution to these issues and improving the level of citizens' legal consciousness. Special attention should be paid to young people, who will be the future of our country development. The paper considers improvement of educational activities focused on the formation of students' legal behavior. It is implemented in the institutions of higher education through legal education and legal advocacy. It should be noted that higher education institutions are active in implementing international standards on human rights protection in the educational process. Scientific-methodological work with teaching staff of educational institutions is carried out. This activity includes the following: study of current legislation, discussion of scientific and methodological literature on the issues of counteraction to violence in family and human trafficking, etc.; introduction of innovative technologies of education and advanced pedagogical experience in the practical activity of the university work; development of methodological and information-reference materials to help tutors, educators, parents, students; organization and holding seminars, conferences, meetings of departments, scientists and pedagogical councils, psychological and pedagogical Consiliums in order to provide scientific and methodological assistance to the teaching staff concerning education on human rights and children; creation of creative groups and students' training on dissemination of information among young people concerning relationships in marriage, gender equality and countermeasures of home violence. The results of our research will be useful for further development of the theory of management processes of social competences formation in students on human rights. They are also important for overcoming trafficking in persons, domestic violence prevention. They can be applied directly in the practical activity of higher education institutions.

Key words: human rights, domestic violence, gender equality, trafficking in human beings, institutions of higher education.

С. С. Вітвицька,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
vitvucka.svitlana@ukr.net
ORCID: 0000-0002-9541-2635

ЗМІСТ І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОЇ ШКОЛИ "ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ"

У статті проаналізовано сутність поняття "науково-педагогічна школа", основні напрями, зміст, форми і методи діяльності Житомирської науково-педагогічної школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності"; визначено основні перспективи її розвитку. Показано, що науковцями школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності" проводиться значна робота з метою збагачення теорії та методики навчання і виховання учнів та студентів закладів вищої та середньої освіти. Перспективним для школи є залучення до діяльності нових молодих науковців, подальша робота зі студентами магістратури, пошук нових форм і методів навчання студентів та учнів, розробка сучасних інноваційних технологій.

Ключові слова: науково-педагогічна школа, науково-методична лабораторія, мета, зміст діяльності.

Актуальність та постановка проблеми. Проблема становлення і розвитку наукових шкіл, науково-організаційних засад їх діяльності, змісту і форм діяльності – один із пріоритетних напрямів науковознавчих досліджень. Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є наступність ідей концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Тенденції сучасної науки породили цілу низку проблем, серед яких проблеми, що стосуються наукових досліджень і актуалізують різні аспекти виникнення та діяльності конкретних наукових шкіл.

Створення науково-педагогічних шкіл – це вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурного-історичного розвитку України.

Аналіз останніх досліджень. Загальні принципи функціонування наукових шкіл висвітлено в працях Б. Кедрова, К. Ланте, С. Хайтуна, М. Ярошинського та ін. Вивченню їх досвіду, аналізу змісту діяльності присвячена низка досліджень видатних українських учених, зокрема, проблемам теоретико-методологічних засад становлення та розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні присвячені роботи О. Є. Антонової, О. А. Дубасенюк, С. У. Гончаренка, М. В. Гриньової, Т. К. Завгородньої, Л. Д. Зеленської, Н. Г. Ничколо, В. О. Подоляк та ін.

Метою статті є аналіз досвіду Житомирської науково-педагогічної школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності", характеристика напрямів, змісту та форм діяльності.

Виклад основного матеріалу. Етимологія поняття "наукова школа" пов'язується з поняттями про "школу" і про "науку" як систему наукових знань і особливу діяльність з їх виробництва. Отже, тут розуміють таке співтовариство вчених, які зайняті не лише самою "наукою", але й "навчанням науці" – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління [5, с. 28]. Наукова школа характеризується формою організації діяльності її членів. Для наукових шкіл характерним є колективний стиль роботи, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу.

У науці розроблена система базових критеріїв оцінювання діяльності наукових шкіл, зокрема, у працях С. У. Гончаренка. На його думку, система базових критеріїв визначення науково-педагогічної школи повинна, як мінімум, включати таке:

– створення навчальних матеріалів різного характеру, які дістали визнання на національному і регіональному рівнях і які повністю забезпечують навчальний процес з блоку навчальних дисциплін, які становлять зміст освітнього процесу з певної спеціальності (спеціальностей);

–використання оригінальної або творчо адаптованої методики викладання (як загальнопедагогічної, так і спеціальної) з неодмінними елементами розвиваючого навчання і застосування сучасних засобів комунікації у науковому співробітництві;

–введення викладацької діяльності з боку навчальних дисциплін, які становлять освітнє і змістове ядро програми певної спеціальності протягом терміну підготовки спеціаліста;

–рекрутування нових членів співтовариства, в тому числі й студентського контингенту свого закладу вищої освіти до закінчення підготовки першої хвилі спеціалістів вищої кваліфікації;

–проведення поряд з науково-практичними і науково-теоретичними конференціями різних заходів (регіонального, міжуніверсального і вищого рангу), в тому числі постійно діючого внутрішньо-університетського чи внутрішньо-інститутського семінару, переважно науково-методичного характеру, в ході яких реалізується функція тиражування педагогічних новацій;

–істотною ознакою науково-педагогічної школи є те, що вона одночасно реалізує функцію ініціатора фундаментальних ідей, їхнього поширення і захисту, а також підготовки молодих учених-кандидатів і докторів наук [5, с. 39].

Обравши саме ці критерії оцінювання діяльності науково-педагогічних шкіл, спробуємо проаналізувати діяльність науково-педагогічної школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності" (керівник проф. Вітвицька С. С.).

Науково-педагогічна школа з підготовки магістрів до педагогічної діяльності започаткована при кафедрі педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка на початку XXI століття на базі науково-методичної лабораторії "Педагогічна підготовка магістрів", яка розпочала свою роботу з 1999 року, з відкриттям магістратури як структурного підрозділу університету.

Мета школи:

організація науково-дослідної та науково-методичної діяльності молодих учених, педагогів, магістрантів, втілення сучасних педагогічних ідей та технологій у реальну педагогічну дійсність.

Завдання школи:

- дослідження процесу підготовки магістрів освіти до інноваційної педагогічної діяльності;
- структурно-функціональний аналіз системи підготовки майбутніх педагогів;
- реалізація науково-освітніх проєктів, у межах яких здійснюється підготовка сучасного вчителя, викладача закладу вищої освіти;
- розробка науково-методичного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців освітньої галузі.

Наукова школа "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності" постійно поповнюється молодими науковцями, які зосередили свої пошуки на дослідженні:

- сучасних педагогічних технологій підготовки фахівців освіти;
- історико-педагогічних засад підготовки вчителя, викладача у закладах вищої освіти;
- підготовки майбутніх магістрів до науково-педагогічної діяльності;
- узагальненні та аналізі зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки магістрів в умовах інтеграційних процесів у вищій школі.

Наукова школа "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності" пройшла декілька етапів у своєму розвитку: пошуковий, аналітичний, концептуальний. У процесі реалізації цих етапів молоді науковці навчалися оволодінню: методологією дослідження, систематизацією наукових досягнень і передового педагогічного досвіду, організацією наукового пошуку та опрацюванню фактичного матеріалу; сучасними методами дослідження, науковим стилем написання статей, посібників, монографій.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти потребує розробки категоріального-поняттєвого апарату. У результаті дослідження науковців наукової школи виявлені конкретизовані поняття: "професійна педагогічна діяльність", "неперервна професійна освіта", "неперервна педагогічна освіта", "професіоналізм особистості", "педагогічний професіоналізм"; "професійна компетентність" (С. С. Вітвицька, Ю. С. Запорожцева, С. В. Іванова); "компетентність"; "професійна компетентність" (І. Д. Бойчук, С. С. Вітвицька, Я. Б. Сікора); "інформаційна компетентність" (С. В. Кубрак, Я. Б. Сікора); "загальнокультурна компетентність" (А. Ю. Павленко); "екологічна компетентність" (О. Л. Герасимчук); "професійний саморозвиток, самореалізація" (С. С. Вітвицька, С. В. Кубрак); "художня творчість"; "технічна творчість", "художньо-технічна творчість"; "педагогічна творчість" (С. С. Вітвицька, Н. Є. Колесник); "педагогічні умови" (І. Д. Бойчук, С. В. Іванова, С. В. Кубрак); "технологія"; "інформаційні технології" (С. С. Вітвицька, Н. Є. Колесник, С. В. Кубрак); "професійна культура", "професійна культура менеджера та туризму", "позааудиторна діяльність" (А. В. Казмерчук).

Розглянуто проблеми формування готовності, зокрема готовність майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників (В. В. Танська); готовність майбутнього вчителя початкових класів до художньо-технічної творчості учнів (Н. Є. Колесник); готовність майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовців строкової служби (Ю. Г. Корнійчук); готовність майбутніх магістрів до педагогічної діяльності (С. С. Вітвицька) та ін.

Конкретизовано поняття модель, моделювання підготовки вчителя (С. С. Вітвицька, В. В. Танська, Н. Є. Колесник, Я. Б. Сікора).

Уточнено поняття: "магістр освіти", "педагогічна підготовка магістра", "готовність магістра до педагогічної діяльності", "ступенева педагогічна освіта", "модель підготовки магістрів освіти", "модульно-контекстна технологія", "готовність магістра освіти до педагогічної діяльності" [2].

У дослідженнях науковців школи реалізовано сучасні наукові підходи: системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний, гуманістичний, професіографічний, технологічний, компетентнісний та ін.

Прикладом застосування сучасних наукових підходів, зокрема системного, є дослідження проф. С. С. Вітвицької у процесі дослідження теоретико-методологічних засад підготовки магістрів.

Особистісно орієнтовані підходи застосовуються у дослідженнях Н. Є. Колесник, Я. Б. Сікори, О. Ю. Усатої, А. В. Казмерчук, А. Ю. Павленко, О. Ф. Мельник та ін.

Активно впроваджуються в роботах дослідників науково-педагогічної школи синергетичний підхід (С. С. Вітвицька, Ю. Г. Корнійчук, О. Ф. Мельник, Н. Є. Колесник та ін.); "суб'єктно-діяльнісний" (С. В. Кубрак); "акмеологічний, гуманістичний, соціокультурний" (С. С. Вітвицька, Н. Є. Колесник, С. В. Кубрак); "інтегративний підхід" (Н. Є. Колесник, О. Ф. Мельник).

Науковцями розроблені технології підготовки вчителів: модульно-контекстна технологія педагогічної підготовки магістрів освіти в класичних і педагогічних університетах [4]; особистісно-орієнтована технологія навчання (О. Ю. Усата); технологія формування професійної компетентності вчителя інформатики засобами моделювання (Я. Б. Сікора); технологія формування професійної культури майбутнього менеджера туризму (А. В. Казмерчук); особистісно орієнтована поетапна технологія майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості (Н. Є. Колесник); технологія формування майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби (Ю. Г. Корнійчук); технологія розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті (Ю. С. Запорожцева); технологія формування культурологічної компетентності (А. Ю. Павленко); технологія формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів (О. М. Герасимчук); інформаційні технології (С. В. Кубрак).

Науковцями школами досліджені проблеми фахової підготовки, зокрема обґрунтовано комплекс педагогічних умов та педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фармацевтів у коледжі (І. Д. Бойчук).

Проаналізовано процес становлення системи фармацевтичної освіти в Україні в її історичному розвитку. Теоретично обґрунтована модель та необхідні організаційні, методичні та

психолого-педагогічні умови професійної підготовки фармацевтів, визначено її структурні та функціональні компоненти. Розкрито структуру професійної компетентності фармацевта, визначені критерії та рівні її сформованості. Експериментально перевірено виявлені умови та технологія професійної підготовки майбутнього фармацевта [1]. Розглянуто проблеми формування екологічної компетентності майбутніх гірничих інженерів у процесі фахової підготовки (О. Л. Герасимчук). На основі теоретичного аналізу сформовані базові категорії дослідження: "екологія", "екологічна освіта", "екологічна освіта гірничого інженера", "компетентність", "екологічна компетентність гірничого інженера". Визначено структуру екологічної компетентності гірничого інженера на основі сучасних наукових підходів та розроблено авторську технологію її формування. О. Ф. Мельник досліджено формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін. На основі контент-аналізу визначено та розмежовано категорії "компетенція" і "компетентність", що дало можливість авторові зробити висновок, що компетентність слід розглядати як складну інтегральну систему компетенцій, реалізація яких забезпечує професійний і загальнокультурний розвиток особистості. За допомогою методу факторного аналізу визначено найбільш важливі педагогічні умови-фактори формування професійної компетентності майбутнього техника-технолога виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін. Теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель підготовки техніків-технологів виробництва харчової промисловості в процесі вивчення природничих дисциплін.

З 2002 року активно розробляється концептуальні положення педагогічної підготовки магістрів, теоретичні й методичні засади в умовах ступеневої освіти, розроблено професіограму магістра освіти; обґрунтовано концепцію зміст форму і методи підготовки магістрів [2]. У дисертаційному дослідженні С. В. Кубрак розглянуто педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій. Основними підходами до вивчення означеної проблеми визначено гуманістичний, особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, креативний, технологічний, соціокультурний, плюрилінгвальний підходи. За допомогою факторного аналізу визначено педагогічні умови-фактори, реалізація яких сприяє підвищенню професійної компетентності та компетентності у сфері розвитку педагога.

Нині в межах наукової школи розробляється комплексна тема "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (РК0110V002274); науковий керівник теми – професор С. С. Вітвицька.

У межах цієї теми захищено близько 50 кандидатських дисертацій, зокрема: "Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу"; "Формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу" (Павленко А. Ю.); "Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників" (Танська В. В.), "Формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби" (Корнійчук Ю. Г.) та ін. За останні 10 років членами наукової школи опубліковано близько тисячі науково-методичних праць, з них близько 300 у фахових виданнях, видано понад 30 навчально-методичних посібників, 35 методичних рекомендацій; підручник "Основи педагогіки вищої школи" за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури з Грифом МОН України. Слід відзначити колективну монографію науковців школи "Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти", яка є результатом науково-експериментальних досліджень авторів (С. С. Вітвицька, І. Д. Бойчук, Н. Є. Колесник, В. В. Танська, Я. Б. Сікора, С. В. Кубрак, О. Ю. Усата, С. В. Іванова, Ю. С. Запорожцева). У монографії представлено методологічні основи неперервної професійної освіти, розкрито технологічний підхід до підготовки молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів, магістрів професійної освіти; розроблено сучасні технології до підготовки майбутніх учителів та педагогічні технології у системі післядипломної педагогічної освіти.

Цікавою є монографія Н. Є. Колесник "Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів" [7]. Монографія є результатом дослідницького пошуку, її автором досліджено: історико-педагогічний аспект становлення

художньо-технічної творчості в Україні та за кордоном, базові поняття та наукові підходи підготовки майбутніх учителів. Розглянуто модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості та теоретично обґрунтовано її компоненти. На основі інтегративного підходу розроблено особистісно орієнтовану технологію підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів; визначено її етапи (інформаційно-теоретичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-корективний та самостійно-творчий); подано цікаві форми і методи підготовки вчителя на кожному із етапів.

Монографія С. С. Вітвицької "Теоретичні й методичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти" присвячена аналізу методологічних підходів до підготовки магістрів освіти; компаративному аналізу сучасних моделей ступеневої освіти західно-європейського, східно-європейського, східно-азійського регіонів та США. У монографії представлено авторську концепцію та модель підготовки магістрів в Україні; сучасні технології формування готовності магістрів до інноваційної педагогічної діяльності; методологічний аспект вивчення педагогіки вищої школи [2].

У межах наукової школи працює науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка магістрів". Метою лабораторії є організація науково-дослідницької діяльності студентів магістратури, а також формування у них готовності до науково-пошукової діяльності, уміння керувати науковим пошуком своїх вихованців; розробка сучасних технологій навчання у закладах вищої освіти.

Готовність до науково-дослідницької діяльності включає такі компоненти: творчі можливості; індивідуально-творчі якості (креативність мислення, інтуїція, творча уява, дивергенція, оригінальність, асоціативність мислення, інтелектуальна активність, інтелектуальна ініціатива).

Компетентність у науково-дослідницькій діяльності включає: уміння організувати власну розумову діяльність; здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел; обґрунтувати актуальність теми дослідження, чітко визначити мету і завдання дослідження; оперувати понятійним апаратом; володіти науковими методами пізнання; визначати об'єкт і предмет дослідження; формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність; обґрунтовувати наукову новизну і практичну значущість дослідження; оформляти результати дослідження у числових і графічних формах; захищати результати свого дослідження у відповідній формі.

Володіння технологією наукового дослідження передбачає створення системного підходу до організації наукового дослідження. В основу його побудови покладені основні етапи та методи наукового дослідження. Магістр має володіти аналітико-реферативним викладом наукового матеріалу. У процесі науково-педагогічної підготовки має бути сформована педагогічна культура майбутнього викладача закладу вищої освіти, котра включає культуру знань, педагогічного творчого мислення, культуру спілкування (уміння і навички соціальної взаємодії) та культуру самовдосконалення.

Методична підготовка включає знання, уміння, навички методики викладання фахової дисципліни; глибоку орієнтацію у перспективах розвитку науки; розуміння труднощів (складних тем курсу) студентів; володіння практикою науки (методами наукового дослідження, експериментом); уміння застосовувати методичні знання, уміння, навички при викладанні фахових дисциплін в освітніх закладах різного типу.

Магістранти проводять практичну діяльність у закладах вищої освіти м. Житомира та Житомирської області. Включення магістрантів у практичну діяльність проводиться з метою:

- поглиблення, розширення, інтегрування знання з педагогіки, педагогічної майстерності, навчально-виховних технологій, педагогіки вищої школи;
- практичного опанування різними формами навчального і виховного процесу в закладах вищої освіти;
- надання методичної та практичної допомоги колективам вищих навчальних закладів;
- формування професійної спрямованості особистості, прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії.

За результатами дослідження магістрантів опубліковано дванадцять збірників науково-методичних праць, зокрема "Проблеми вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів"

(2006 р.), "Ступенева педагогічна освіта: проблеми, досвід, перспективи" (2010 р.), "Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах ступеневої педагогічної освіти" (2007 р.), "Магістратура XXI століття: досвід, проблеми перспективи" (2009 р.), "Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном" (2014 р.), "Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика" (2017 р.) та інші. Матеріали роботи наукової школи та лабораторії апробовані на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, зокрема на Всеукраїнській науково-практичній магістерській конференції "Професійно-педагогічна підготовка вчителя: проблеми, досвід, перспективи" (2008 р.); Всеукраїнській науково-практичній магістерській конференції "Магістратура XXI століття: досвід, проблеми, перспективи" (2009 р.); Всеукраїнській науково-практичній магістерській конференції "Ступенева педагогічна освіта: проблеми, досвід, перспективи" (2010 р.). Всеукраїнській науково-практичній магістерській конференції "Магістратура умовах євроінтеграційних процесів вищої школи" (2013 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Модернізація вищої освіти в Україні і за кордоном" (2014 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти" (2015 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції "Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів" (2016 р.). Члени наукової школи та лабораторії брали активну участь у науково-практичних конференціях: міжнародних (101), всеукраїнських (78), регіональних (79). Результати діяльності науково-методичної лабораторії "Педагогічна підготовка магістрів" та науково-педагогічної школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності" були представлені на міжнародних виставках: VIII Міжнародній виставці навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні – 2005"; XI Міжнародній виставці навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні – 2008"; XIV Міжнародній виставці навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні – 2011"; XV Ювілейній Міжнародній виставці навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні – 2012"; IV Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2013"; V Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2014". Членами науково-педагогічної школи та науково-педагогічної лабораторії організовуються й проводяться виставки авторських творчих робіт, студентських тематичних композицій, здійснюється методична допомога закладам освіти, проводяться психологічні тренінги.

Висновки. Отже, науковцями школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності" проводиться значна робота з метою збагачення теорії методики навчання і виховання учнів та студентів закладів вищої та середньої освіти. Перспективним для школи є долучення до діяльності нових молодих науковців, подальша робота зі студентами магістратури, пошук нових форм та методів навчання студентів і учнів, розробка сучасних інноваційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Ірина Дмитрівна. – Житомир, 2009. – 280 с.
2. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : монографія / С. С. Вітвицька. – Житомир : "Полісся", 2015. – 416 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
4. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. за модульно-рейтинговою системою навч. / Вітвицька С. С. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 398 с.
5. Гончаренко С. У. Наукові школи в педагогіці / Гончаренко С. У. // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя і Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 27–44.
6. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти / за ред. докт. пед. наук, професора С. С. Вітвицької. – Житомир : "Полісся", 2015. – 368 с.
7. Колесник Н. Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-творчості учнів : монографія / Н. Є. Колесник. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 291 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Boychuk I. D. Pedagogichni umovy profesiynoyi pidhotovky maybutnikh farmatsevtiv u koledzhi : dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Boychuk Iryna Dmytrivna. – Zhytomyr, 2009. – 280 s.
2. Vitvytska S. S. Teoretychni i metodychni zasady pedagogichnoyi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoyi osvity : monohrafiya / Vitvytska S. S. – Zhytomyr : "Polissya", 2015. – 416 s.
3. Vitvytska S. S. Osnovy pedagogiky vyshchoyi shkoly : pidruch. za modulno-reytnhovou systemoyu navch. dlya stud. mahistratury / Vitvytska S. S. – K. : Tsentr navchalnoyi literatury, 2006. – 316 s.
4. Vitvytska S. S. Praktykum z pedagogiky vyshchoyi shkoly : metod. posib. dlya studentiv za modulno-reytnhovou systemoyu navch. / Vitvytska S. S. – Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2006. – 398 s.
5. Honcharenko S. U. Naukovi shkoly v pedagogitsi / Honcharenko S. U. // Stanovlennya i rozvytok naukovo-pedagogichnykh shkil : problemy, dosvid, perspektyvy : zby. nauk. pryats / za red. V. Kremenyia i T. Levovytskoho. – Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2012. – S. 27–44.
6. Innovatsiyni pedagogichni tekhnolohiyi u systemi neperervnoyi profesiynoyi osvity / za red. dokt. ped. nauk, profesora S. S. Vitvytskoyi. – Zhytomyr : "Polissya", 2015. – 368 s.
7. Kolesnyk N. YE. Systema pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do orhanizatsiyi khudozhno-tvorchosti uchniv : monohrafiya / Kolesnyk N. YE. – Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2008. – 291 s.

Витвицкая С. С. Содержание и направления деятельности научной школы "Подготовка магистров к педагогической деятельности"

В статье анализируется сущность понятия "научно-педагогическая школа"; основные направления, содержание, формы и методы деятельности Житомирской научно-педагогической школы "Подготовка магистров к педагогической деятельности", определяются основные направления ее развития. Показано, что учеными школы "Подготовка магистров к педагогической деятельности" проводится значительная работа с целью обогащения теории и методики обучения и воспитания учащихся и студентов высших и средних учебных заведений. Перспективным для школы является приобщение к деятельности новых молодых ученых, дальнейшая работа со студентами магистратуры, поиск новых форм и методов обучения студентов и учащихся, разработка современных инновационных технологий.

Ключевые слова: научно-педагогическая школа, научно-педагогическая лаборатория, цель, содержание.

Vitvitska S. S. The contents and directions of Zhytomyr scientific school "Training the masters for pedagogical activities"

The problem of the formation and development of scientific schools, the scientific and organizational principles of their activities, the content and forms of the activity – are one of the priority areas of scientific research. One of the most important laws of the development of science is the continuity of ideas, concepts, methods of the research, which make up the contents of any science. The trends in modern science have brought about a number of problems, including the problems related to scientific research and actualization of various aspects of the emergence and activity of specific scientific schools. The article contains the analysis of the essence of the concept "scientific-pedagogical school", the main directions, contents, forms and methods of the main activities of scientific-pedagogical school, "Preparing masters for pedagogical activity". The prospects, directions of its development are determined. Thus, the scientists of the school "Training the masters for pedagogical activities" are doing significant work to enrich the theory of teaching methods and education of the students and students of higher and secondary schools. Promising for the school is the communion of young scientists as well as further work with the students of the magistracy, the search for new forms and methods of teaching students and pupils, the development of modern innovative technologies.

Key words: the scientific-pedagogical school, the scientific-methodical laboratory, the aim, the contents.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті автор досліджує зміст процесу формування громадянських цінностей школярів в освітніх закладах, аналізує поняття "громадянські цінності"; визначає характерні особливості процесу формування активної громадянської позиції в освітньому середовищі освітнього закладу. Автор зазначає, що в даний час загальновизнаною є необхідність громадянського виховання молоді, розробки єдиної державної політики в галузі громадянської освіти та виховання, загальнонаціональної мети й громадянської ідеології, які могли б консолідувати українське суспільство на основі загальнонаціональних і громадянських цінностей.

Ключові слова: громадянське суспільство, громадянськість, громадянське виховання, активна громадянська позиція, громадянські цінності

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні зміни, які відбуваються в соціально-економічному житті країни, потребують докорінного поліпшення теорії й практики управління якістю освітнього процесу, що виступає одночасно засобом реалізації концепції модернізації української освіти. Орієнтація на людину в системі освіти відображає демократизацію й гуманізацію всього життя суспільства, і, водночас, потребує реалізації на рівні державної політики "гуманістичної спрямованості освіти", поступової відмови освітньої системи від орієнтації на обслуговування потреб держави всупереч інтересам учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування громадянських ідеалів, цінностей, активної громадянської позиції, поведінки розкрита у В. Андрущенко, І. Бега, С. Бока, Б. Боудена, Х. Булла, Г. Васьківської, Г. Васяновича, Н. Дерев'янка, І. Зязюна, Д. Ікеди, В. Кременя, М. МакКензі, Н. Ничкало, В. Сухомлинського, Р. Хмелюк, О. Шестопалука, К. Чорної та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні освітній процес розглядається як сукупність взаємодіючих й взаємозалежних компонентів – змістового, діяльнісного й результативного, а якість освіти зумовлюється впливом різних учасників освітнього процесу на постановку завдань та проектування нових форм освіти; можливість реалізації кожним учасником освітнього процесу своїх уявлень про освіту та проектування її зміни тощо.

Громадянська освіта та виховання передбачає освоєння правової та моральної реальності сучасного суспільства. Нам близька наступна позиція авторів "Концепції розвитку громадянської освіти в Україні", які зазначають про необхідність створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини у всіх сферах та на всіх рівнях освіти, що дозволить громадянам краще розуміти свою роль в умовах демократії, відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків, покращити свою здатність брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено діяти на захист та утвердження демократії.

Людина реалізує себе як громадянин через входження до світу громадянських цінностей, через процес становлення ціннісних орієнтацій, інтеріоризацію громадянських цінностей суспільства, створення ціннісного "образу світу", формування ціннісного ставлення до явищ навколишньої дійсності, самопізнання і самооцінку, ієрархізацію системи системи громадянських цінностей особистості [2; 4].

Серед засобів формування системи громадянських цінностей виділяють контент навчальних дисциплін сучасного освітнього закладу, громадянське наповнення позаурочної роботи, організацію науково-дослідної та навчально-дослідницької роботи старшокласників, а

також різні форми виховної роботи, та інформаційні потоки (соціальні мережі, електронне навчання, медіатека та ін.) тощо.

Громадянська освіта в сучасному освітньому закладі повинна бути спрямована на формування громадянської компетентності особистості як сукупності готовності і цінностей, що дозволяють молодій людині активно, відповідально та ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав й обов'язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання й вміння на практиці.

Разом з тим, аналіз літератури з проблеми дослідження, а також власний педагогічний досвід, показали, що старшокласники не завжди готові до реалізації на практиці своїх громадянських прав й свобод, а значна частина вчителів визнає наявність певних труднощів у формуванні системи громадянських цінностей школярів, зокрема, не володіє достатніми теоретичними та методичними знаннями, практичними вміннями та навичками.

Досліджуючи проблему формування громадянських цінностей, гуманізм будемо розглядати як створення умов для гармонійного розвитку старшокласників в освітньому середовищі навчального закладу, яке визначає зміст навчання, способи діяльності учнів для успішної організації громадянського виховання в освітньому закладі.

Продовжуючи думку К.Ушинського про право кожного народу навчатися рідною мовою, М.Драгоманов, М.Грушевський, Б.Грінченко, І.Огієнко, С.Русова та інші вітчизняні науковці визначають мету національного виховання – формування національної свідомості, опанування національної культури, формування системи громадянських цінностей. Гуманізм А.Макаренка проявлявся у твердженні, що саме дитячий колектив, середовище навчального закладу є осередком гуманних взаємовідносин його членів, тому неможливо уявляти розвиток та виховання кожного вихованця без колективу.

Гуманізм В. Сухомлинського передбачав урахування цінності людини, її права на свободу й гідність, "пізнаючи світ й себе, вступаючи в різноманітні стосунки з людьми, стосунки, що задовольняють матеріальні й духовні потреби, дитина залучається до суспільства, стає її членом" [7, с.474], тому важливим є відповідність виховного процесу в освітньому закладі суспільному досвіду, традиціям та ідеалам виховання.

Провідні вітчизняні науковці формування системи громадянських цінностей визначають як багатоаспектну педагогічну проблему. Середня освіта покликана сприяти всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства та стати головним фактором розвитку духовної культури українського народу, формування громадян суспільства [5; 6].

На підставі проведеного аналізу проблеми розвитку гуманістичних ідей та гуманістичної педагогіки дійшли таких висновків: головною ознакою громадянських цінностей є ставлення до іншої людини, в основі якого лежить безкорислива допомога, любов, здатність здійснювати вибір добра на противагу злу. Гуманний учитель, який буде працювати в контексті проблеми формування громадянських цінностей, має володіти системою переконань, норм та принципів суспільної поведінки, особистісно значущими й професійно важливими якостями (справедливість, сумління, патріотизм, любов до рідної землі, відповідальність, честь і гідність, співчуття, милосердя, турбота, повага, терпимість і толерантність до поглядів інших людей, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога, доброзичливість тощо) [8].

Особливість предметів гуманітарного циклу передбачає інтерпретацію інформації так, щоб вона впливала на розвиток індивідуальності дитини, заохочувала пошук мети навчання, тому результатом буде формування внутрішньої цілісної теорії світу, створення власної картини суспільства та моделі поведінки в процесі вивчення української мови, історії, української та зарубіжної літератур, іноземних мов, які забезпечать ставлення до патріотизму, потреби в суспільно-корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як до системи громадянських цінностей, тим самим здійснюючи інформаційно-пізнавальну (фіксація в свідомості старшокласника та збереження інформації про цінності), емоційно-мотиваційну (відображення емоційного сприйняття знань про громадянські цінності, їх усвідомлення), практично-прогностичну (формування ставлення старшокласника до патріотизму, суспільно-корисної праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як системи громадянських цінностей) функції, які відображають найважливіші зв'язки між ставленням дитини до цінності та особистістю старшокласника.

Формування й розвиток громадянської компетентності є суспільно значущою проблемою й завданням державної політики в контексті реалізації євроінтеграційного курсу України. Наявність соціально активних та компетентних громадян є загально визнаним показником рівня розвитку демократії та демократичних відносин суспільства та його цивілізованості. Тому дослідження проблеми інтегративного підходу у процесі формування системи громадянських цінностей учнів передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням дидактичного матеріалу, навчально-методичного забезпечення та технологіями.

Інтеграція як засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість, спрямована на відродження природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків [1; 9].

Таким чином, освітні цілі інтеграції знань про громадянські цінності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу спрямовані на формування цілісної "знанневої системи" старшокласників, створення єдиної картини світу та наукового світогляду. Інтеграція предметів гуманітарного циклу одночасно є і метою сучасного освітнього процесу (створення у старшокласника цілісного уявлення про суспільство та світ), і засобом (знаходження спільної основи предметних знань).

Взаємозв'язки у формуванні системи громадянських цінностей здійснюються на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичний рівень інтеграції предметів гуманітарного циклу, як необхідна логічна основа розуміння суспільства, передбачає узагальнення й систематизацію знань про людину та навколишній світ. Теоретичний рівень доповнюється емпіричним рівнем інтеграції емоцій дитини, які беруть за основу психологічні механізми розвитку особистості.

Тому саме вчитель має досконало знати шкільну програму, зміст підручників, вміти добирати навчальний матеріал, диференціювати та інтегрувати його, вільно володіти технологіями проведення інтегрованих уроків з предметів гуманітарного циклу, оскільки від професійної компетентності педагога буде залежати ефективність формування у старшокласників системи громадянських цінностей.

Проблема інтеріоризації системи громадянських цінностей може бути вирішена за допомогою іноземної мови, оскільки саме іноземна мова серед своїх завдань передбачає створення цілісного духовного світу дитини через формування системи цінностей, емоційне переживання гуманітарного знання, вирішення проблем сенсу існування людини у суспільстві, формування механізмів життєдіяльності старшокласника тощо.

Зміст іноземної мови повинен збагатити старшокласника емоційно, вплинути на особистісні якості дитини та систему цінностей. Формування системи громадянських цінностей у старшому шкільному віці відбувається в умовах активізації потреб та мотивів старшокласників: професійного та життєвого самовизначення, утвердження ідеалів та власної ідентичності.

Формування системи громадянських цінностей особистості здійснюється у процесі активної пізнавальної та практичної діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до зовнішнього світу через спілкування з іншими людьми [2].

Тому важливим завданням формування системи громадянських цінностей є поєднання інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер особистості, які відображають національні та міжнаціональні відносини людей.

Для задоволення вимог усіх учасників освітнього процесу, досягнення нових освітніх результатів необхідно володіти досить точними даними про фактичні результати освітнього процесу, володіти інформацією про стан й тенденції розвитку теорії та методики, мати уявлення про динаміку якості освіти. Моніторинг освітнього процесу здійснюється з метою визначення освітньої потреби і цілей освітнього процесу; проектування і планування освітнього процесу, його проведення та оцінка результатів. При цьому прийняті управлінські та педагогічні рішення повинні спиратися на конкретний аналіз всіх аспектів освітнього процесу.

Категоріальний аналіз дозволяє виділити структурні компоненти громадянських цінностей.

Когнітивний компонент передбачає формування знань про економічні, політичні, соціальні особливості українського суспільства, проблеми навколишнього середовища та етики. Когнітивний компонент визначає зміст спрямованості особистості, її світогляду, філософії життя, уявлень про навколишній світ, інших осіб та себе.

Мотиваційний компонент забезпечує ініціацію процесу самовизначення та динаміку його розгортання. Важливою складовою мотиваційного компоненту є комплекс мотивів, цінностей та настанов, що утворюють громадянську спрямованість особистості – ставлення до активної громадянської діяльності, наявність інтересу до змісту громадянської діяльності, широта інтересів та їх творчий рівень, домінування цінностей та ідеалів. Громадянські цінності, як одне з особистісних новоутворень, виражають свідоме ставлення особистості молодої людини до соціальної дійсності, визначають мотивацію її поведінки та культуру поведінки. Основним мотивом громадянського розвитку є реалізація старшокласника в активній громадянській та соціальній діяльності як творчої особистості. Серед інших мотивів можемо виділити здобуття нової інформації, особистий розвиток, самовираження та самоствердження, досягнення соціального успіху, тому, відповідно, ставлення до навчальної діяльності буде також не однаковим.

Мотиваційно-цільова функція процесу формування громадянських цінностей старшокласників забезпечує створення мотиваційного середовища, яке спричиняє позитивний вплив на молоду людину, спонукає її до здійснення вчинків, направлених на самовдосконалення.

Успішність формування громадянських цінностей старшокласників багато в чому залежить від громадянської спрямованості, світоглядної позиції старшокласників, що проявляється в духовних й соціальних потребах, мотивах поведінки, психологічних установках, інтересах, ідеалах тощо. Спрямованість на громадянські ідеали створює основу для формування особистісних якостей старшокласників.

Між спрямованістю та якостями існує взаємозв'язок й взаємозалежність, оскільки розвиток особистості відбувається під дією власної діяльності. Звідси головною умовою для досягнення поставлених цілей освітнього процесу в контексті формування громадянських цінностей старшокласників є включення старшокласника в діяльність, враховуючи його можливості та здібності.

Діяльнісний компонент передбачає реалізацію у поведінці старшокласника громадянських цінностей у формі громадянських ідеалів, цілей й норм життєдіяльності.

Під громадянськими цінностями ми розуміємо аксіологічне ставлення особистості до демократичних ідеалів громадянського суспільства, яке знаходить свій вияв у свідомому, емоційному сприйнятті, переживаннях, в потребах реалізації своїх вчинків за різних умов власної соціально важливої діяльності.

Сучасним випускникам освітніх закладів необхідно бути психологічно й практично готовими до зростаючої соціальної відповідальності за долю країни, самостійності поведінки в межах моральних і правових норм.

Процес формування громадянських цінностей старшокласника визначає соціально-діяльнісний потенціал майбутнього громадянина, що виражається у відповідній громадянській компетентності – готовності й здатності виконувати активні громадянські обов'язки, прагненні до самоствердження в соціально важливій діяльності; умінні вирішувати проблеми в команді, служити іншим, протистояти несправедливості й нерівності, бути посередником при вирішенні суспільних проблем, мати здатність до інновацій, мислити й планувати складні системи, бачити проблему з кількох точок зору, реагувати на соціальну несправедливість, відчувати бажання працювати заради загального блага, діяти заради поліпшення світу, вдосконалювати себе, подавати приклад підростаючому поколінню.

Тому в межах української культурної традиції природним представляється розгляд феномена процесу формування громадянських цінностей старшокласників як системи комплексної діяльності по формуванню громадянських якостей особистості старшокласників, як цілісної соціальної системи, пов'язаної як із суспільством в цілому, так й з освітнім процесом навчального закладу. Процес формування громадянських цінностей старшокласників, маючи, перш за все, етнічну основу, пов'язаний із системами, що зберігають духовний генотип народу, зокрема українською культурою, історичними традиціями та звичаями тощо.

У змісті громадянської освіти виділяють такі змістові лінії, як: громадянські знання (права людини та громадянина, управління державними справами, захист громадянських прав); досвід участі молоді у формуванні та реалізації державної та регіональної політики, вирішенні питань місцевого значення, процесах прийняття рішень на різних рівнях; відповідальне ставлення до

своїх обов'язків; громадянські цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Громадянська освіта також має ґрунтуватися на цінностях активної життєвої позиції, особистої ефективності, істини, правдивості та критичного мислення, взаємоповаги, відкритого спілкування та ефективної співпраці, прав людини та спільного захисту цих прав. Виховний процес повинен бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу та орієнтуватися на громадянські цінності українського народу – національну самосвідомість, ідентичність, гідність, чесність, справедливість, повагу до сім'ї, турботу, повагу до життя, до себе та інших людей, свободу, демократію, культурне різноманіття, повагу до рідної мови та культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повагу до закону, солідарність, відповідальність тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Урахування концептуальних положень діяльнісного й системного підходів до вивчення особистості дає підстави розглядати громадянські цінності як інтегральний результат громадянського становлення старшокласника в освітньому процесі, як комплексне утворення, в якому поєднуються чотири складові:

громадянські знання,
громадянські почуття,
громадянські якості і
активна громадянська поведінка.

Саме тому сьогодні освіта підкреслює необхідність заохочення активних громадян зі сформованою системою громадянських цінностей брати участь у політичних, економічних, соціальних та екологічних проблемах суспільства й світу.

Освітній заклад повинен створити для молодих людей можливість вчитися й виконувати свої обов'язки перед людством та світом, таким чином підготувати їх до проблем суспільства, з якими вони будуть зустрічатися зараз і в майбутньому – бідність, соціальна нерівність, доступ до охорони здоров'я, освіти й технологій, глобальне потепління, нераціональний видобуток корисних копалин тощо.

У зв'язку з цим дослідження старшокласників освітнього закладу як резерву інтелектуальної еліти, та освітнього закладу як шляху його формування набуває особливого наукового й практичного значення в умовах сучасних змін в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Білас Л.М. Вивчення національної самосвідомості старшокласників у контексті предмету "англійська мова" // Науковий вісник Чернівецького пед. ун-ту.: Зб. наук. праць: Вип. 222. – Чернівці, 2004. – С. 82-88.
2. Васківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 496 с.
3. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40-43.
4. Горпинюк В. Соціально-професійне самовизначення молоді як рушійної сили середнього класу в громадянському суспільстві // Освіта і управління. – 2011. – Т. 14. – № 2-3. – С. 7-15.
5. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Т. Асламова [та ін.]. – К.: Етна-1, 2008 – 174 с.
6. Пометун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді // Управління школою. – 2005. – №8 (92). – Березень. – С. 5-8
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. Київ, 1977. – Т.1. – 654 с.
8. Шестопалюк О. В. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання молоді / О. В. Шестопалюк // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2007. – Вип. 101. – С. 36-40.
9. Чорна К.І. Особистісно-орієнтована система громадянського виховання учнів гімназії / К. І. Чорна // Світ виховання. – 2006. – № 1 (14). – С.6-13.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bilas L.M. Vyvchennia natsionalnoi samosvidomosti starshoklasnykiv u konteksti predmetu "anhliiska mova" [Studying national self-awareness of senior pupils in the context of the subject "English"] // Naukovyi visnyk Chernivetskooho ped. un-tu.: Zb. nauk. prats: Vyp. 222. – Chernivtsi, 2004. – S. 82-88.

2. Vaskivska H. O. Formuvannia systemy znan pro liudynu v uchniv starshoi shkoly: teoriia i praktyka [The formation of knowledge system about a person of high school students: theory and practice]: monohrafiia. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2012. – 496 s.
3. Rudnytska O. Intehratyvni zviazky u vykladanni predmetiv khudozhno-estetychnoho tsykladu [Integrative connections in the teaching of artistic and aesthetic subjects] // Pochatkova shkola. – 2001. – № 5. – S. 40 – 43.
4. Horpyniuk V. Sotsialno-profesiine samovyznachennia molodi yak rushiinoi syly serednoho klasu v hromadianskomu suspilstvi [Socio-professional self-determination of youth as a driving force of the middle class in civil society] // Osvita i upravlinnia. – 2011. – T. 14. – № 2-3. – S. 7-15.
5. Hromadianska osvita: teoriia i metodyka navchannia [Citizenship Education: Theory and Methods of Teaching]: [posibnyk dlia studentiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv] / T.Aslamova [ta in.]. – K. : Etna-1, 2008 – 174 s.
6. Pometun O. Teoretychni zasady formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchnivskoi molodi [Theoretical principles of formation of citizenship competence of students] // Upravlinnia shkoloiu. – 2005. – №8 (92). – Berezen. – S. 5-8
7. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory [Selected Works]: U 5-ty t. Kyiv, 1977. – T.1. – 654 s.
8. Shestopaliuk O.V. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do hromadianskoho vykhovannia molodi [Preparation of a future teacher for citizenship education of young people] / O.V.Shestopaliuk // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii : Pedagogichni nauky. – Cherkasy : ChNU, 2007. – Vyp. 101. – S. 36-40.
9. Chorna K.I. Osobystisno-oriientovana systema hromadianskoho vykhovannia uchniv himnazii [Personality-oriented system of citizenship education of high school students] / K. I. Chorna // Svit vykhovannia. – 2006. – № 1 (14). – S. 6-13.

Власенко О.Н. Исследование процесса формирования гражданских ценностей школьников в образовательных учреждениях

В статье автор исследует содержание процесса формирования гражданских ценностей школьников в образовательных учреждениях, анализирует понятие "гражданские ценности"; определяет характерные особенности процесса формирования активной гражданской позиции в образовательной среде учебного заведения. Автор отмечает, что в нынешних условиях общепризнанной является необходимость гражданского воспитания молодежи, разработки единой государственной политики в области гражданского образования и воспитания, общенациональной цели и гражданской идеологии, которые могли бы консолидировать украинское общество на основе общенациональных и гражданских ценностей

Ключевые слова: гражданское общество, гражданственность, гражданское воспитание, активная гражданская позиция, гражданские ценности

Vlasenko O.M. The research of the process of forming students' citizenship values in educational institutions

In the article the author investigates the content of the process of forming the citizenship values of students in educational institutions, analyzes the concept of " citizenship values"; defines characteristic features of various scientific theories in the context of the problem of forming an active citizenship position in the educational environment of an educational institution. The author notes that the necessity of citizenship education of young people, the development of a unified state policy in the field of citizenship education and education, a national goal and a citizenship ideology that could consolidate Ukrainian society on the basis of national and citizenship values is now universally recognized. An educational institution should create opportunities for young people to study and carry out their duties concerning humanity and the world, thus preparing them for the problems of society with which they meet now and in the future – poverty, social inequality, access to health care, education and technologies, global warming, irrational mining of minerals, etc. In this connection, the study of high school students in the educational institution as a reserve of the intellectual elite, and educational institution as a way of its formation, acquire special scientific and practical significance in the context of modern changes in Ukraine.

Key words: civil society, citizenship, civic education, active citizenship, citizenship values.

ПРОЦЕДУРА ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ АКсіОМ

Розглядається процедура обґрунтування педагогічних аксіом, які у сукупності й системній єдності складають педагогічну аксіоматику. Процедура обґрунтування педагогічних аксіом включає п'ять шляхів такого обґрунтування: педагогічні факти, аналіз особистісних якостей педагога, вивчення діяльності видатних педагогів, аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми, вивчення деяких базових принципів, законів і закономірностей педагогіки й освіти. На основі обґрунтування педагогічних аксіом сформульовано двадцять дві педагогічні аксіоми, які відображають найбільш важливі аспекти педагогіки й освіти.

Ключові слова: педагогічні аксіоми, педагогічна аксіоматика, глобалізаційні процеси, біфуркаційна фаза розвитку людства, вузькодисциплінарні установки сучасної освіти, ціннісно-сміслові орієнтири педагогічної теорії та практики.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, пов'язані з інформаційним бумом, зростанням міждисциплінарних досліджень, а також із входженням людства в критичну біфуркаційну фазу свого розвитку, виявляють дві полярні тенденції сучасної освіти – універсалізацію й інтеграцію знань і технологій, з одного боку, і їх науково-технічну спеціалізацію – з іншого. Остання тенденція виявляє процес фрагментаризації сучасних базових знань про світ і людину, які при цьому втрачають цілісний міждисциплінарний характер.

На тлі цих полярних тенденцій актуалізується криза системи освіти, яка, на думку С. У. Гончаренка, є складовою глобальної цивілізаційної кризи й істотно зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, взаємним відчуженням її гуманітарних і природничонаукових компонентів, морального і фактологічного аспектів сучасного знання. Наслідком цього процесу є фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах становлення постіндустріального інформаційного суспільства не дає можливості людині з її "сегментованою свідомістю" адекватно реагувати на загострення енергетичної та екологічної кризи, що призводить до девальвації моральних норм і духовних цінностей.

За таких умов, як зазначав А. В. Петровський, проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена досить слабко і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки ж загальними положеннями, коли їх практичне використання надзвичайно ускладнене, або частковими принципами, які мають занадто вузьке значення і не піддаються перенесенню в нові ситуації, або є відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці.

У зв'язку з цим сучасна освітня галузь зайнята пошуками фундаментальних підстав психолого-педагогічної науки, одна з яких реалізується на основі педагогічної аксіоматики.

Аналіз публікацій та досліджень. Культурно-історична безперервність людської цивілізації в цілому забезпечується трьома механізмами:

(1) **школою** як суспільним інститутом, соціально-педагогічною системою, інститутом соціалізації;

(2) **освітою** як процесом виховання, навчання, розвитку, що постає також і продуктом / результатом цього процесу – сукупністю засвоєних знань, умінь, навичок, ціннісних установок, досвіду діяльності та компетенцій;

(3) *педагогікою* як міждисциплінарною людиновимірною наукою, яка обслуговує школу й освіту; завдяки аналізу розуміння педагогіки як науки в контексті вивчення логіко-семантичного обсягу даного поняття можна диференціювати **три основних аспекти педагогіки**:

1) (соціально й особистісно детермінована, освітня, цілеспрямована) **діяльність** (система діяльності, практика) як (цілеспрямований, планомірний, систематичний) **вплив** (а також і самовплив, що актуалізуються як процеси розвитку, формування, перетворення, трансформації, виховання, навчання, освіти та ін.) на людину (як об'єкт і водночас суб'єкт впливу, яким можуть бути всі учасники педагогічного процесу) з певною **метою** (підготовка до життя, залучення до цінностей соціуму, гармонійна особистість, компетентний фахівець, відповідальний громадянин, ЗУНи, компетенції, якості людини, особистісні новоутворення та ін.), що вимагає залучення певних (соціально-педагогічних, релігійних, ідеологічних та ін.) **засобів** такого впливу;

2) **наука** (або система наук, мистецтво, галузь людинознавства й ін.), яка вивчає освітню діяльність у єдності **впливу, цілей і засобів**, а також базується на **методології** як істотному аспекті науки, що реалізує систему знань про підстави і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи;

3) **ціннісно-сміслові орієнтири** педагогічної теорії й практики, які є наслідком відповідної педагогічної аксіоматики, тобто **аксіом педагогіки** як основоположних принципів педагогічного знання.

У цілому, педагогіка розуміється в контексті **науки про формувальний / розвивальний / виховуючий вплив на людину, що здійснюється з певною метою**. У цьому узагальненому визначенні ми можемо виявити три фундаментальні форми освоєння світу людиною в їх педагогічному розумінні:

1) **праксеологію** (що забезпечує **формувальний** вплив на людину);

2) **гносеологію** (що організує процес пізнання, який **розвиває** людину);

3) **аксіологію** (реалізує **виховні** педагогічні цілі, які у якості цільового орієнтиру виражають ціннісно-сміслові установки людини і суспільства, оскільки "сєнс є думка про мету").

Відзначимо, що представлене визначення педагогіки можна поглибити за допомогою нового педагогічного горизонту, виявленого постнекласичною педагогікою [4].

Для нашого дослідження важливим є те, що **ціннісно-сміслові параметри педагогіки задаються педагогічними аксіомами** [1-6; 9], розгляду яких і присвячена наша стаття.

Педагогічна аксіоматика – найменш розвинений аспект педагогіки, оскільки педагогіка як наука в цілому користується класичними науковими аксіомами, які відносяться до сфери руху людської думки. Специфічними ж педагогічними аксіомами в силу гуманітарної природи педагогічного знання і його нечіткого характеру можна вважати численні положення (теореми, постулати, парадигми, закони, закономірності, принципи) педагогіки, що мають взаємодоповнювальний характер.

Педагогічна аксіоматика була у центрі наукової уваги таких видатних педагогів, як Ш. А. Амонашвілі, Б. М. Бім-Бад, Л. С. Виготський, Дж. Дьюї, Я. А. Коменський, Ж. Г. Компейра, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Піаже, І. Г. Песталоцці, І. Г. Фіхте, У. К. Франкена, Ф. Фребель та ін. Однак дотепер немає чіткої системи педагогічних аксіом.

Відтак, **метою** статті є окреслення процедури обґрунтування педагогічних аксіом, система яких подана у нашій монографії [5].

Виклад основного матеріалу. У цілому можна говорити про певні шляхи процедури обґрунтування педагогічних аксіом, які у сукупності й системній єдності складають педагогічну аксіоматику.

1. Першим шляхом обґрунтування педагогічних аксіом постають педагогічні факти.

Відзначимо, що подібно до того, як підставою для класичних наукових аксіом (які неможливо ні

довести, ані спростувати) є практична діяльність людини, так і для педагогічних аксіом практика також виступає підставою для їх формулювання. Наведемо приклади таких практик.

Учнів із середнім рівнем інтелекту розділили на два класи. Вчителю одного класу сказали, що, згідно з результатами тесту, в його класі всі діти мають високий рівень інтелекту. Іншому вчителю (такої ж кваліфікації) повідомили, що в його класі навчаються діти з низьким рівнем інтелекту. В кінці року провели тестування, в результаті якого діти першого вчителя показали більш високий рівень інтелекту.

До цього ж смислового ряду відноситься й інший факт, встановлений вченими. Психологи Р. Розенталь і К. Фоурд у стандартному курсі експериментальної психології пропонували студентам навчати щурів проходити через лабіринт. Половині студентів повідомляли, що у них щури спеціально виведеного виду, з прекрасними здібностями щодо знаходження шляху в лабіринті, а другій половині студентів сказали, що у них щури, не здатні справлятися з цим завданням. За короткий час студенти, які навчали "здатних" щурів, досягли набагато кращих результатів, ніж студенти, що працювали з "тупими" щурами [7, с. 46, 73].

Ще один приклад.

У 1939 році 25-річний математик Джордж Данциг навчався в Каліфорнійському університеті. Одного разу він на 20 хвилин запізнився на заняття зі статистики. Тихенько увійшов, сів за парту і закрутив головою, намагаючись зрозуміти, що пропустив. На дошці були записані умови двох завдань. "Ага", – подумав Данциг, "ясно – це, мабуть, домашнє завдання до наступного заняття". Студент переписав завдання в зошит і став слухати професора. Вдома він тричі пошкодував про те, що запізнився на пару. Завдання були дійсно складними. Дж. Данциг вважав, що, напевно, пропустив щось важливе для їх вирішення. Однак робити було нічого. Через кілька днів напруженої роботи він усе ж розв'язав ці завдання. Задоволений заскочив до професора і віддав зошит. Професор Єжи Нейман неухажно прийняв завдання. Коли через деякий час він переглянув те, що приніс йому студент, у нього був шок. Він згадав, що дійсно на початку однієї з лекцій повідомив студентам умови двох цих завдань – двох нерозв'язних завдань, які не міг вирішити не тільки сам професор, але й інші видатні уми того часу.

На підставі поданої практики можна сформулювати таку педагогічну аксіому, або принцип:

АКСІОМА 1. Уявлення педагога (і в цілому особливості його особистості) про характеристики/властивості об'єкта педагогічного впливу, а також мотивація учасників освітнього процесу можуть суттєво впливати на педагогічний процес і його результат.

Наведемо ще два педагогічних факти, які суперечать один одному.

У 1997 році, в Індії Р. Блек почув розповідь, яка здійснила на нього незабутнє враження. Один хлопчик, син індійського шевця, соромився свого соціального статусу. Він багато вчився. Після успішного закінчення школи він поїхав до Лондону, де вчився на адвоката. Йому доводилося багато і важко працювати. Завдяки цьому він став відомим і багатим. Одного разу він приїхав у відпустку до батьків й одного дня зайшов до майстерні до батька. Йому захотілося попрацювати, допомогти батькові, як він це робив у дитинстві. Він сів, став забивати цвяхи в підшву, латати дірки. Він робив це один день, другий. Закінчилася його відпустка, але він продовжував це робити. Він так і не повернувся в Лондон. Він сказав, що є по-справжньому щасливим, коли займається своєю справою, що він відчуває себе щасливим тільки в майстерні батька.

Цікавим є також і випадок у маленькому гірському вірменському селі, з якого за 10 років (у період до і після Великої Вітчизняної війни) вийшли 2 маршали Радянського Союзу (один з них – І. Х. Баграмян), 12 генералів і більше сотні офіцерів. Цей факт знаходить таке пояснення: мешканці села багато років жили в безпосередній близькості з азербайджанцями, села яких межували з вірменським селом, яке перетворилося, таким чином, на своєрідний анклав. Вірмени цілодобово охороняли своє село, загартовуючи, таким чином, мужній характер.

Ці факти, а також безліч інших подібних фактів дозволяють сформулювати ще одну педагогічну аксіому:

АКСІОМА 2. Як внутрішня сутність людини (сукупність її природних задатків), так і зовнішні обставини (реалізовані в контексті космосоціоприродного середовища людського існування) можуть здійснювати на розвиток цієї людини вирішальний вплив.

2. Наступним шляхом обґрунтування педагогічних аксіом постає аналіз особистісних якостей педагога, серед яких виявляються загальновідомі й, таким чином, такі, що мають аксіоматичний характер.

У зв'язку з цим розглянемо одну з наріжних якостей педагога/вчителя/вихователя – любов до дітей, яка робить людину вчителем з Великої літери, оскільки ця якість мотивує вчителя засвоїти і творчо використовувати увесь найбільш ефективний набір методик виховання і навчання. У зв'язку з цим виникає питання про те, чому любов до дітей постає наріжною властивістю/якістю вчителя? Відповідь очевидна: якщо людина любить дітей, то вона любить весь арсенал явищ, пов'язаних з раннім дитинством: маленькі діти у силу своєї природи немовби перебувають у раю, вони відкриті, щирі, чисті. Недарма їх іноді називають "ангелами", а Ісус Христос закликав: "будьте як діти". Таким чином, люблячи дітей, учитель любить правду, чистоту, святість як **вищі загальнолюдські цінності**. Саме тому він може називатися вчителем і вчити цій правді, святості й чистоті дітей. На цій основі сформулюємо ще одну аксіому.

АКСІОМА 3. Наріжною якістю педагога/вчителя/вихователя є його любов до дітей, оскільки люблячи дітей, які за своєю природною сутністю є відкриті, щирі, чисті, вчитель любить правду, чистоту, святість. Саме тому він може називатися вчителем і здатний вчити дітей вищої правди, святості й чистоти.

3. Третім шляхом обґрунтування педагогічних аксіом постає аналіз діяльності видатних педагогів. А. С. Макаренка можна вважати педагогом-вихователем усіх часів і народів, оскільки він в екстремальних умовах соціально-педагогічного середовища досяг того, чого складно досягти за сприятливих умов людського існування: більшість так званих "малолітніх злочинців", які пройшли повний курс його педагогічного закладу, перетворилися на гармонійних особистостей і досягли успіху в складний сталінський час.

Перший аспект, що визначав успішність виховної системи А. С. Макаренка, пов'язаний із абсолютним авторитетом, яким великий педагог користувався у своїх вихованців. Спочатку перші "злочинні елементи", досить дорослі юнаки, які мали багатий (злочинний) життєвий досвід, повністю підкорилися А. С. Макаренку, сприйнявши його як вищий моральний авторитет, який об'єднував у собі безліч інших "локальних" авторитетів. Цей вищий моральний авторитет впливає з якості, якою не володіють більшість людей – відсутність страху втратити життя, яке постає вищою цінністю для людей. А. С. Макаренко володів цією якістю як аспектом його педагогічного ідеалу, досягнення якого було для великого педагога вищою метою його життя і перебільшувало саме це життя.

Через те, що "малолітні злочинці" повністю підкорилися авторитету А. С. Макаренка, вони були змушені включитися у три головні життєві процеси людини, які роблять її гармонійною:

- 1) у колективну трудову активність;
- 2) у процес навчання (пізнання);
- 3) у систему гармонійних колективістських/общинних відносин.

Це відповідає трьом наріжним цілям сучасної освіти, яка спрямована на формування гармонійної особистості (через процес навчання/пізнання), творчого фахівця (через трудову активність), громадянина-патріота (через реалізацію гармонійних колективістських/общинних відносин).

Через деякий час праця, навчання, соціальна гармонія стали однією з основних життєвих потреб юних колоністів, що знаменувало корінне перепрофілювання їх злочинної природи. Однак при цьому юнаки не втратили досить високий авторитет, який вони мали в молодіжному злочинному середовищі. Вступники з цього середовища в колонію – нові "малолітні злочинці" – таким чином, змушені були підкорятися гармонізаційному життєвому ладу колонії, підтримуваному абсолютним авторитетом А. С. Макаренка, а також авторитетом перших колоністів.

Таким чином, після того, як у виховну систему А. С. Макаренка потрапляли нові "злочинні елементи", вони повністю інтегрувалися – "вливалися" в неї, немов вода наповнює посудину, приймаючи її форму і пристосовуючись до її особливостей. Це забезпечувало високу розвивальну/виховну/формувальну ефективність педагогічної системи великого педагога.

Відзначимо, що абсолютний авторитет А. С. Макаренка був авторитетом святості, який, можливо, одягався найпершими вихованцями в шати авторитету "зłodія в законі". Поступово, після того, як вихованці виробляли справжні (вищі) людські потреби (у праці, пізнанні, гармонійній громадській взаємодії), в авторитеті А. С. Макаренка все більше почала проявлятися постать святого, а авторитет абсолютно безстрашної людини й одночасно "зłodія у законі", яким спочатку він користувався у "малолітніх злочинців", нівелювався. Тепер уже з А. С. Макаренком можна було взаємодіяти як із рівним.

На підставі проведеного аналізу виховної діяльності А. С. Макаренка можна сформулювати такі педагогічні аксіоми.

АКСІОМА 4. Педагогіка та освіта покликані орієнтуватися на затвердження трьох вищих (істинних) потреб людини і людства – до праці/творчості, пізнання/вчення, гармонійного спілкування/гармонійної взаємодії зі світом. Наведені потреби виражають три фундаментальні форми освоєння світу людиною, джерелом яких виступають вищі (істинні) потреби: праксеологія (потреба у праці/творчості), гносеологія (потреба у пізнанні/навчанні), аксіологія (потреба у гармонійному спілкуванні/взаємодії).

АКСІОМА 5. Затвердження трьох вищих (істинних) потреб людини і людства забезпечує реалізацію трьох вищих цілей людини і людства, що досягаються завдяки: розвитку гармонійної особистості (через усебічне пізнання світу), виховання справедливого громадянина (через соборний колектив), формування творчого фахівця (через творчу працю).

АКСІОМА 6. Педагогічний процес включає розвиток, формування, виховання, які відповідають як трьом формам педагогічного процесу – освіті (розвиток особистості), навчанню (формування фахівця), вихованню (виховання громадянина), так і трьом аспектам школи як суспільного інституту – сімейній школі (виховання громадянина), середній школі (формування фахівця), вищій школі (розвиток особистості).

АКСІОМА 7. Ключовою фігурою педагогічного процесу як єдності розвитку особистості, формування фахівця, виховання громадянина виступає Творець, який характеризується трьома вищими (істинними) потребами людини і людства, а також виступає в трьох іпостасях, що відповідають трьом вищим цілям людини і людства: педагог (розвиток гармонійної особистості), вчитель (формування творчого фахівця), вихователь (виховання справедливого громадянина).

АКСІОМА 8. Вищою системотвірною якістю педагога/вчителя/вихователя, що забезпечує його беззаперечний педагогічний авторитет, є його абсолютна безстрашність як здатність віддати життя за три вищі цілі людини і людства, що виражає свободу педагога/вчителя/вихователя від реальності в ім'я вищих цілей.

АКСІОМА 9. Учителем для всіх учасників педагогічного процесу виступає весь комплекс космосоціоприродної реальності, яка створена Абсолютом як досконалий інструмент розвитку свободи людини.

Якщо українського педагога А. С. Макаренка (наряду з вітчизняним педагогом В. О. Сухомлинським) можна вважати "вихователем номер один усіх часів і народів", то вчителем усіх часів і народів можна вважати українського педагога, який досяг величезного успіху в процесі навчання учнів, – Олександра Григоровича Рівіна. Розглянемо історичний аспект його діяльності.

У невеликому українському містечку Корнин, яке розташоване між Києвом і Житомиром, у 1918 р відбулася подія, яка хоч і залишилася для суспільства непоміченою, але для педагогіки і для розвитку шкільної справи, на думку В. К. Дьяченко (учня О. Г. Рівіна), мала світове значення. На початку 1918 р. кілька жителів Корнина приїздили до Києва, щоб знайти для своїх дітей кваліфікованого педагога, який зміг би підготувати їх дітей за програмою середньої школи. О. Г. Рівін, якому йшов уже сорок перший рік, мав репутацію педагога-ерудита, майстра своєї справи, погодився і таким чином потрапив у Корнин. Спочатку він займався лише з шістьма учнями, але незабаром він включив у свою групу ще близько тридцяти хлопців. Займалися "від зорі до зорі". Склад учнів був строкатим: за рівнем знань тут були учні на рівні нинішніх четверокласників, але були і більш підготовлені, приблизно на рівні семикласників – вік від 10 до 16 років. Були, звичайно, труднощі з підручниками, папером. Дуже часто займалися в саду, на вулиці. Якщо ішов дощ, то – у великій селянській хаті. Навчання тривало трохи менше десяти місяців, а учні встигли просунути в оволодінні програмами більше, ніж за 3-4 роки звичайного

шкільного навчання. Потім багато хто з них успішно складав іспити за програмою середньої школи.

Основні методи роботи педагога: навчальний матеріал О. Г. Рівін пояснював три чверті часу, проводилися діалогічні поєднання (оргдіалоги), решта часу – самостійна робота, а також виступи учнів з коментарями вчителя. Постійне обговорення, співпраця учнів, їх **взаємонавчання** виключали зубріння, натаскування, механічне запам'ятовування досліджуваного матеріалу. Особливо приголомшливі успіхи були зроблені в розвитку учнів: підлітки, які й говорити майже не вміли, стали виступати з доповідями, та ще з якими: про творчість О. С. Пушкіна, Л. М. Толстого, М. В. Гоголя, на філософські теми, про явища природи, з питань історії та ін. Учні навчилися міркувати, доводити, відстоювати свою точку зору, брати участь у дискусіях; вони стали оповідачами, вміли правильно ставити питання співрозмовнику; в них розвивалося аналітичне мислення – можна було бачити, що у всіх пробуджуються викладацькі здібності. Деякі з них стали проявляти неабиякі математичні здібності, інші проявили схильність писати твори, всі просунулися в ораторському мистецтві.

Важливо зазначити, що використання педагогічної системи О. Г. Рівіна іншими педагогами також призвело до прекрасних результатів у навчанні всіх учасників освітнього процесу. Це дає підставу сформулювати ще одну педагогічну аксіому.

АКСІОМА 10. Учень засвоює швидко і якісно лише те, що після отримання нової інформації застосовує на практиці або передає іншим людям у ході освітнього процесу, що реалізує соборно-колективістську парадигму освіти.

4. Четвертим шляхом обґрунтування педагогічних аксіом постає аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми. Одним із перших, хто спробував розробити систему педагогічних аксіом, був Я. А. Коменський, який заклав основоположні (аксіоматичні) принципи педагогіки, які реалізуються в декількох аксіомах. Подамо їх.

1. Аксіома про розвиток учасників педагогічного процесу як стадіального зростання – руху, зміни (учень при цьому розглядається як "рухома річ") від одного стану до іншого. Ця аксіома виступає однією з засадничих у всіх видатних теоретиків і практиків (Л. С. Виготський, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Піаже, І. Г. Песталоцці, І. Г. Фіхте, Ф. Фребель та ін.).

2. Аксіома свободи волі, відповідальності у Я. А. Коменського реалізується в необхідності звільнення від влади авторитетів, у прийнятті особистістю самостійних рішень.

3. Аксіома навченості, вихованості (здатність індивіда бути вихованим і навченим), яка також висловлює й ідею компенсаторного навчання, яке здатне компенсувати, скорегувати, заповнити, врівноважити недоліки природженої тілесної організації даного індивіда.

4. Аксіома, згідно з якою у людини, що існує поза соціальним середовищем, не розвивається людська психіка як представника Homo Sapiens, коли розгортання власне людських спадкових форм поведінки у дітей не спостерігається (феномен Мауглі).

У новітній час одним із перших у явному вигляді логічну форму аксіом у педагогіці сформулював Вільям Клаас Франкена (William Klaas Frankena, 1908-1994), професор філософії університету в штаті Мічиган [8; 9], який стверджував, що низка **аксіом існування** лежить у фундаменті будь-якої педагогічної теорії.

У зв'язку з цим Б. М. Бім-Бад здійснив інтерпретацію зазначених вище аксіом (див. "*Аксіоми теоретичної педагогіки*"), представивши їх у такому вигляді.

Аксіома унікальності людини.

Особистість амбівалентна (суперечлива).

Аксіома єдності в людині успадкованих, вроджених і набутих властивостей, характеристик і особливостей.

Аксіома єдності загального (сутнісного), особливого (властивого даній групі людей у даний час і в даному місці) й одиничного (неповторно індивідуального) в будь-якій людині; вікова та гендерна специфіка людини підкоряється цій же вихідній ідеї.

Аксіома апперцепції.

Розвиток душевних сил людини відбувається в ході та результаті взаємодії успадкованих програм зростання і розвитку з навколишнім світом природи, речей, соціальних установок, зі світом культури.

Аксіома опосередкування розвитку.

Аксіома інструментально-знакового опосередкування розвитку.

Аксіома різнохарактерності й мінливості середовища розвитку.

Будь-яка властивість людської особистості, будь-яка здатність, будь-який параметр характеру, будь-який елемент світогляду існує в певному розкиді.

Особистість активна, активні душевні сили, вищі психічні функції й здібності людини.

Аксіома особливої ролі дитинства.

Аксіома несвідомої природи розвитку.

Аксіома єдності й мінливості особистості.

Аксіоматика вихованості та навченості.

У зв'язку з цим Б. М. Бім-Бад наводить аксіому Ж. Г. Компейре "Будь-який закон природи людини може стати правилом її виховання".

До подібних педагогічних аксіом можна віднести аксіоми Ш. А. Амонашвілі, представлені в книзі "Балада про виховання".

Любов виховується любов'ю.

Доброта виховується добротою.

Чесність виховується чесністю.

Співчуття виховується співчуттям.

Взаємність виховується взаємністю.

Духовність виховується духовністю.

Дружба виховується дружбою.

Відданість виховується відданістю.

Сердечність виховується сердечністю.

Культура виховується культурою.

Життя виховується життям.

Ненависть переборюється любов'ю.

Зло переборюється добротою.

Безсердечність долається сердечністю.

Бездуховність переборюється духовністю.

Ті, хто виховують, виховуються самі.

Ті, хто навчає, навчаються самі [8].

Наведені педагогічні аксіоми, розроблені Я. А. Коменським, У. К. Франкеною, Б. М. Бім-Бадом, Ж. Г. Компейрою, Ш. А. Амонашвілі та ін., дозволяють на основі узагальнення сформулювати декілька педагогічних аксіом.

АКСІОМА 11. Усі учасники педагогічного процесу, як і людство в цілому, знаходяться в розвитку і відкриті навчання, виховання, розвитку, що передбачає взаємодію тих, хто виховує, з тими, які виховуються, завдяки організації соціально-педагогічного середовища, що забезпечує розвиток, навчання і виховання. Поза цим середовищем, яке виступає інструментально-знаковим агентом у сукупності культурних об'єктів (предметів, знарядь, знакових систем) і засвоєних суспільством законів природи (принцип природовідповідності), людина як представник Homo Sapiens не здатна розвиватися.

АКСІОМА 12. Процес розвитку людини визначається особливими вузловими сензитивними періодами, які виявляються в фазах переходу людини з одного якісного стану в інший, що надає цим фазам (особливо фазам народження, дитинства, вмирання) колосального значення в плані соціально-педагогічного впливу, в тому числі в контексті "методу вибуху" А. С. Макаренка.

АКСІОМА 13. Людина як вільна унікальна активна сутність характеризується свободою волі, й оскільки людина може відповідати тільки за те, щодо чого здатна приймати вільні

рішення, вільна воля "людини вільної" (Homo Liberi) робить людину "людиною відповідальною" (Homo Author), здатною приймати рішення і впливати на навколишній світ.

АКСІОМА 14. Розвиток людини являє собою гетерохронний (розкиданий у часі, нерівномірний) процес у єдності 1) різноманітних впливів зовнішнього середовища, різних сенситивних фаз людини, що розвивається, і 2) цілісної фрактально-голограмної "канви", єдиного сценарію цього розвитку, що впливає з універсальної парадигми розвитку. Ця обставина призводить до того, що, з одного боку, будь-яка властивість людської особистості, будь-яка здатність, будь-який параметр характеру, будь-який елемент світогляду людини існує в певному розкиді від якогось середнього показника, й одночасно всі властивості людини становлять єдину систему, кристалізовану в фокусі єдиної вершини розвитку – свободи як системотвірної якості особистості.

АКСІОМА 15. Людина як особистість може і повинна опанувати позитивними якостями (особистісними новоутвореннями), необхідними для блага людини і суспільства, яке повинно забезпечувати процес розвитку в кожній людині цих позитивних, суспільно значущих якостей, що передбачає системний їх набір, а також позитивні шляхи (програму, стратегію, тактику, методи та ін.) їх розвитку та формування у людини згідно вищих досягнень усіх форм суспільної свідомості (науки, філософії, релігії, мистецтва, політики, моралі, права). У результаті цього нові покоління людей отримують можливість бути більш досконаліми, більш зрілими, ніж попередні, які спочатку були більш зрілими і досконаліми щодо молодого покоління. У цьому контексті розвитку творіння може перевершити свого творця.

АКСІОМА 16. Особистість (людина) як єдність успадкованих, вроджених і набутих властивостей, характеристик і особливостей виступає амбівалентно-суперечливою сутністю, яка поєднує різні й, навіть, антиномічні, полярні початки, взаємодія яких на рівні цілісної особистості (людини) забезпечує єдність загального (сутнісного), особливого (групового) й одиничного (індивідуального) аспектів буття людини.

АКСІОМА 17. Розвиток людини відбувається в ході та результаті взаємодії успадкованих програм зростання і розвитку зі світом природи, речей, соціальних установок, зі світом культури, що забезпечується як прямим впливом середовища на цей процес, так і в результаті апперцепції – процесу інтерпретації впливу середовища через призму людського досвіду, поглядів, суб'єктивних інтересів та ін., що виявляє феномен опосередкування розвитку людини її динамічними внутрішніми станами.

АКСІОМА 18. Позитивні й негативні якості/властивості педагога і соціально-педагогічного середовища мають вирішальний вплив на результат процесу формування/розвитку подібних же якостей у об'єктів, на які спрямовано педагогічний вплив, що виявляє резонансний характер останнього.

АКСІОМА 19. Вищі духовно-моральні якості педагога здатні перетворити і перевиховати нижчі властивості його вихованців, але ніколи не буває, щоб нижчі властивості виховували вищі.

АКСІОМА 20. Педагогічний процес (вплив) має реципроктивний (резонансний, підсилюючий, взаємний) характер, коли педагог, впливаючи (виховуючи, формуючи, розвиваючи) на інших, впливає на себе, тобто виховує, формує, розвиває себе, що, в свою чергу, посилює (потенціює) педагогічний процес і активізує самовдосконалення (саморозвиток, самовиховання, самоформування) самого педагога.

5. П'ятим шляхом обґрунтування педагогічних аксіом постає вивчення деяких базових принципів, законів і закономірностей педагогіки й освіти, що дозволяє сформулювати ще декілька педагогічних аксіом.

АКСІОМА 21. Педагогічний/освітній вплив має бути спрямований як на колектив учнів, так й індивідуально на кожного його учасника, що передбачає вплив як на цілісний колектив, який сам виступає чинником впливу, так і на індивідуум з метою розвитку його самодермінації й збереження його унікальності, яка виступає як принципом розвитку особистості (неповторної вільної сутності), так і механізмом існування реальності (що являє собою єдність у різноманітності); індивідуальність кожного учасника освітнього процесу виступає сукупністю індивідуальних властивостей, що знаходяться в доповнювальних і компенсаторних відносинах один до одного, тому нівелювання індивідуальності людини, її індивідуальних властивостей призводить до руйнування людської цілісності.

АКСІОМА 22. Педагогічний вплив і засвоєння навчального матеріалу мають бути організовані як безперервний процес у єдності й зворотному зв'язку: 1) розвитку, навчання і виховання (орієнтація на глибинні божественні цілі розвитку людини в єдності із забезпеченням виховного впливу навчального процесу, а також збагаченням виховного впливу знаннями); 2) процесів передачі знань, їх засвоєння й актуалізації (погодження цих знань з актуальними умовами існування суспільства); 3) учнів, педагогів, соціально-педагогічного середовища (єдність педагогічного управління й особистої активності учнів, способів організації дидактичного процесу і його результатів); 4) соціально обумовлених цілей, змісту-форм-методів і результатів педагогічного впливу; 5) початкових, проміжних, кінцевих етапів педагогічного процесу; 6) механізму сприйняття матеріалу (коли активні всі сенсорні системи людини у сукупності з емоційним і розумовим процесами); 7) структури організації навчального матеріалу (реалізація принципу педагогічної інтеграції, міжпредметних зв'язків); 8) єдиного цілісного джерела цього матеріалу (реалізація принципу фундаменталізації освіти в сфері синтезу знань і універсальних матриць знань); 9) теорії, практики, життєдіяльності; 10) трьох процесів мислення – індукція / дедукція (від часткового до загального і від загального до конкретного), традукція (пізнання за аналогією), інсайт / інтуїція.

Висновки. Відтак, ми розглянули процедуру обґрунтування педагогічних аксіом, яка включає п'ять шляхів такого обґрунтування: педагогічні факти, аналіз особистісних якостей педагога, вивчення діяльності видатних педагогів, аналіз поглядів, теоретичної спадщини педагогів, які розробляли педагогічні аксіоми, вивчення деяких базових принципів, законів і закономірностей педагогіки й освіти. На основі обґрунтування педагогічних аксіом сформульовані двадцять дві педагогічні аксіоми, які відображають найбільш важливі аспекти педагогіки й освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш. А. Баллада о воспитании / Амонашвили Ш. А. – Донецк, 2008. – 93 с.
2. Амонашвили Ш. Мистецтво родинного виховання / Амонашвили Ш. – Х. : Школа, 2017. – 400 с.
3. Бим-Бад Б. М. Аксиомы педагогики [Електронний ресурс] / Бим-Бад Б. М. – Режим доступу : <http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389>
4. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / Вознюк А. В. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с.
5. Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография / Вознюк А. В. – Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 с.
6. Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика / Я. С. Турбовской. – М. : Изд. центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.
7. Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по пед. специальностям / Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. – М. : Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
8. Frankena William K. Three historical philosophies of education : Aristotle, Kant, Dewey / Frankena William K. – Chicago : Scott, Foresman, 1965. – 216 p.
9. The philosophy and future of graduate education : papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. – 259 p.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Amonashvili Sh. A. Ballada o vospitanii / Amonashvili Sh. A. – Donetsk, 2008. – 93 s.
2. Amonashvili Sh. Mistetstvo rodnogo vihovannya / Amonashvili Sh. – H. : Shkola, 2017. – 400 s.
3. Bim-Bad B. M. Aksiomyi pedagogiki / Bim-Bad B. M. – Rezhym dostupu : <http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389>
4. Voznyuk A. V. Pedagogicheskaya paradoksologiya : aksiomatcheskij, teoreticheskij, prikladnoj aspekti : monografiya. – Zhitomir : Ruta, 2016. – 622 s.
5. Voznyuk A. V. Sistema aksiom pedagogiki i obrazovaniya: monografiya / Voznyuk A. V. – Zhitomir : Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 s.
6. Turbovskoy Ya. S. Pedagogicheskaya aksiomatika / Ya. S. Turbovskoy. – M. : Izdatelskiy tsentr IET, FGNU ITIP RAO, 2013. – 84 s.

7. Tyunnikov Yu. S. Pedagogicheskaya mifologiya : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchisya po ped. spetsialnostyam / Tyunnikov Yu. S., Maznichenko M. A. – М. : Gumanitar. izd tsentr VLADOS, 2004. – 352 s.

Вознюк А. В. Процедура обоснования педагогических аксиом

В статье рассматривается процедура обоснования педагогических аксиом, которые в совокупности и системном единстве составляют педагогическую аксиоматику. Процедура обоснования педагогических аксиом включает пять путей такого обоснования: педагогические факты, анализ личностных качеств педагога, изучение деятельности выдающихся педагогов, анализ взглядов, теоретического наследия педагогов, разрабатывавших педагогические аксиомы, изучение некоторых базовых принципов, законов и закономерностей педагогики и образования. На основе обоснования педагогических аксиом сформулированы двадцать две педагогические аксиомы, которые отражают наиболее важные аспекты педагогики и образования.

Ключевые слова: педагогические аксиомы, педагогическая аксиоматика, глобализационные процессы, бифуркационная фаза развития человечества, узкодисциплинарные установки современного образования, ценностно-смысловые ориентиры педагогической теории и практики.

Voznyuk A.V. The procedure of substantiating pedagogical axioms

The article deals with the procedure of substantiation of pedagogical axioms, which in a systemic unity comprise pedagogical axiomatics. This procedure includes five ways of such a substantiation: the pedagogical facts, the analysis of teacher's personal qualities, the study of the activities of outstanding teachers, the analysis of views, theoretical heritage of the teachers, who have developed pedagogical axioms, the study of some basic principles, laws and regularities of pedagogy and education. Based on the substantiation of pedagogical axioms, twenty-two pedagogical axioms are formulated, which reflect the most important aspects of pedagogy and education.

One of the most significant pedagogical axioms can be axiom # 22. It goes as follows: pedagogical influence and learning of educational material should be organized as a continuous process in unity and feedback: 1) the development, education and upbringing (orientation to the deep divine goals of human development in unity with the provision of educational effects of the educational process, as well as enrichment of the upbringing effects by knowledge), 2) the processes of knowledge transfer, their acquisition and actualization (the correspondence of these knowledge with the actual conditions of existence of society), 3) the students, teachers, socio-pedagogical environment (unity of pedagogical control and personal activity of the students, the ways of organizing the didactic process and its results) 4) socially determined goals, content-forms-methods and results of pedagogical influence, 5) initial, intermediate, final stages of the pedagogical process, 6) the mechanism of perception of the material (when active are all sensory systems of a person together with emotional and mental processes), 7) the structure of the educational material organization (implementation of the principle of pedagogical integration, interdisciplinary relations), 8) a single holistic source of this educational material (realization of the principle of fundamentalization of education in the field of synthesis of knowledge and universal matrices of knowledge), 9) theory, practice, life, 10) three processes of thinking – induction / deduction (from the partial to the general and from the general to the specific), traduction (cognition by analogy), insight/intuition.

Key words: pedagogical axioms, pedagogical axiomatics, globalization processes, bifurcation phase of development of mankind, narrow disciplinary installations of modern education, value-sense reference points of pedagogical theory and practice.

Е. В. Воронцова,
науковий співробітник відділу проектного управління ДНУ
(ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти", м. Київ);

О. В. Войтко,
науковий співробітник відділу проектного управління ДНУ
(ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти", м. Київ)

РЕСУРСИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ У РОЗБУДОВІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто напрацювання трьох вітчизняних наукових шкіл з педагогіки і психології для вирішення завдань, визначених Концепцією Нової Української школи. Докладно проаналізовано внесок наукової школи Розвиваючого навчання щодо розуміння й оцінювання ключових компетентностей учня, формування професійних якостей учителя. Самовдосконалення компетентностей учителя забезпечується неперервною освітою вчителів упродовж життя, постійною їх адаптацією до мінливих умов професійної діяльності, що зумовлюється підвищенням рівня розвитку компетентностей учня. Автори детально розкривають застосування інтеграції (наукова педагогічна школа "Росток") у формуванні навчального контенту як оновлення змісту освіти, що є компонентом Нової Української школи. Автори ілюструють внесок наукової школи Педагогічної технології "Росток" у широке впровадження інтеграції в освітній процес, а саме способи інтеграції у змісті освіти, приклади інтегрованих курсів, вплив цих курсів на розвиток учня. На основі аналізу результатів роботи вітчизняних шкіл та світової практики інтеграції змісту освіти автори виділяють кілька можливих моделей інтеграції. Серед них: інтегрований курс, що поєднує кілька предметів з однієї освітньої галузі; поєднання навчальних предметів з однієї освітньої галузі блоку переважно на базі однієї дисципліни; модель інтегрованих курсів, у яких поєднуються предмети з віддалених, різнопланових освітніх галузей; модель інтеграції знань, у якій наступна тема впливає з попередньої; модель інтеграції знань, коли вони поєднуються навколо загальних для декількох предметів проблем. У статті показано здобутки проекту "Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в освітній процес закладів загальної освіти" (наукова педагогічна школа медіаосвіти і медіаграмотності) щодо формування необхідних у сучасному світі знань, умінь і навичок щодо критичного сприйняття, аналізу інформації, створення власного інформаційного продукту, підготовки педагогів до роботи у сучасних умовах. Стаття має посилання на зарубіжні візії, містить таблицю та схему, що ілюструють текст.

Ключові слова: компетентності, компетенції, інтеграція у навчанні, моделі інтеграції знань, медіапродукція.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Освіта – це стратегічний ресурс кожної держави. Саме освічені громадяни здатні розбудувувати економіку, піднімати науку, запроваджувати високі технології в усі сфери життя країни. А для реалізації таких завдань освіта також має постійно розвиватися і вдосконалюватись.

Сьогодні в Україні запроваджено освітню реформу. Для її забезпечення створено нормативну базу, проводяться відповідні заходи з навчання вчителів, оновлюється термін, зміст навчання, пропонуються нові методи. В основу цієї реформи покладено ідеї освіти Європейських країн. Більш того, концептуальною основою Нової Української школи став польський проект "Нова школа". До речі, з 2010 р цей проект реалізовувався і в Російській Федерації ("Новая школа").

Українською науковою спільнотою напрацьовувалися педагогічні технології, що також спрямовані на осучаснення освіти і досягнення нею високих стандартів. Тому, на наш погляд, науково-педагогічний досвід, що народився і був успішно відпрацьований в Україні, найбільш гармонійно можуть застосовувати учителі у своїй професійній діяльності. Особливий інтерес

становить аналіз здобутків і досягнень вітчизняних наукових педагогічних шкіл, що мають оригінальні напрацювання та підтверджені результати.

Метою нашої публікації є пошук рішень до завдань, що поставлені перед Новою Українською школою, у вітчизняній педагогічній науці.

Для досягнення поставленої мети ми визначили такі **завдання**:

- проаналізувати завдання для Нової Української школи;
- дослідити напрацювання вітчизняних науково-педагогічних шкіл;
- відшукати теоретичне обґрунтування і практичний інструментарій для вирішення цілей, окреслених Новою Українською школою;
- запропонувати до широкого впровадження визначені технології формування та вимірювання учнівських і вчительських компетентностей; використання різних видів інтеграції в освітньому процесі, формування сучасних умінь до використання новітніх технологій.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. У Концепції Нової Української школи, затвердженої Постановою Кабінету Міністрів від 14.12.2017 р. № 988-р, поставлені цілі оновити зміст освіти та створити новий державний стандарт на основі компетентностей. Постановою Кабінету Міністрів від 17.02.2018 р. № 87 затверджено державний стандарт початкової школи НУШ. Набуття компетентностей як мета навчання проголошуються і в міжнародних документах.

Компетентність (НУШ) – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

10 ключових компетентностей нової української школи, зазначені у НУШ:

1. *Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.* Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

2. *Спілкування іноземними мовами.* Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою усно і письмово, висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

3. *Математична компетентність.* Культура логічного й алгоритмічного мислення. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

4. *Основні компетентності у природничих науках і технологіях.* Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

5. *Інформаційно-цифрова компетентність* передбачає впевнене, і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпека. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Ініціативність і підприємливість.

6. *Уміння вчитися впродовж життя.* Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, відбудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

7. *Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи* та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Уміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо.

8. *Соціальна та громадянська компетентності*. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

9. *Обізнаність та самовираження у сфері культури*. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

10. *Екологічна грамотність і здорове життя*. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Рамками ЮНЕСКО визначено 8 основних компетентностей:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
- 4) навички роботи з цифровими носіями;
- 5) навчання заради здобуття знань;
- 6) соціальні та громадянські навички;
- 7) ініціативність та практичність;
- 8) обізнаність та самовираження у сфері культури.

Таким чином, учитель має розібратися з поняттями "компетентність", з питанням, чому в Європейських рамочних документах нараховується 8 компетентностей, у НУШ – 10.

Європейські рамки визначають 5 компетенцій, що мають формуватися у процесі навчання протягом усього життя:

1) політичні та соціальні компетенції, такі як здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким методом, брати участь у підтримці й покращенні демократичних інститутів;

2) компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви (відродження – resurgence) расизму та ксенофобії й розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна озброїти молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як прийняття відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

3) компетенції, які відносяться до володіння (mastery) усною та писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У тому ж контексті комунікації все більшу вагомість набуває володіння більш ніж однією мовою;

4) компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін і способів до критичного судження відносно інформації, яка розповсюджується мас-медійними засобами та рекламою;

5) здатність навчатися упродовж життя як основа неперервної освіти в контексті як власного професійного, так і соціального життя.

Розібратися у такому розмаїтті тлумачень нелегко не тільки вчителям, але і науковцям. Утім, **вітчизняна наукова школа розвиваючого навчання** має чіткі й зрозумілі визначення поняття учнівських і вчительських компетентностей, а також працює над інструментаріями для їх вимірювання. Наукова школа "Педагогічна технологія "Росток"" глибоко досліджує та має практичні розробки у способах інтеграції змісту освіти. Наукова школа медіаосвіти і медіа грамотності вже багато років створює технології для підготовки людини, обізнаної у потоках інформації.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Науково-педагогічною школою розвивального навчання (м. Харків, засновник Захарова А., виконавець Захаров С. В.) проводиться робота за темою: "Психолого-педагогічні засоби оцінки рівнів сформованості компетентностей молодших школярів як чинник управління якістю навчання в системі розвивальної освіти" (терміни 2014-2019 рр.). Загальне керівництво здійснює Інститут психології ім. Г. С. Костюка Національної Академії педагогічних наук України. Мета

дослідження – вдосконалення психолого-педагогічних умов розвитку учнів початкових класів шляхом розробки та експериментального впровадження технології моніторингу формування ключових і предметних компетентностей у системі розвивального навчання.

Таблиця 1

Моніторинг формування учнівських компетентностей

Сфера діяльності	Критерій досліджуваності	Компоненти навчальної діяльності
Пізнавальна	рівні сформованості основних структурних компонентів навчальної діяльності	навчально-пізнавальний інтерес, цілепокладання, дії контролю, дії оцінки, дії моделювання та її основних новоутворень (а саме рівні оволодіння загальними способами дій)
Спілкування і поведінки	встановлення адекватних рольових відносин з педагогами, моральне регулювання поведінки	володіння прийомами і навичками ефективного міжособистісного спілкування з однолітками
Мотиваційно-особистісна	пізнавальна активність, ініціативність, самостійність	цікавість до книжок, довідників, енциклопедій, інших джерел інформації, загальна ерудованість
Відносин	самооцінка, сприйняття учнем своїх стосунків з важливими для нього людьми	наявність друзів, однокласців, робота в команді, наявність лідерських якостей

Результатом цієї роботи стала розробка комплексу психолого-педагогічних засобів оцінювання рівнів сформованості компетентностей молодших школярів. Для цього було чітко окреслено поняття "компетентності учня початкової школи". Розробка комплексу психолого-педагогічних засобів оцінки рівнів сформованості компетентностей молодших школярів базується на матеріалах теоретичних і експериментальних досліджень наукових шкіл Д. Ельконіна – В. Давидова, С. Максименка та сучасних підходах до організації моніторингу в освіті.

Розроблений комплекс психолого-педагогічних засобів оцінки рівнів сформованості компетентностей молодших школярів здійснюється шляхом:

– процедури діагностики (індивідуальне тестування з конкретного предмету (математика, мова); участь у групових проектних завданнях міжпредметного спрямування з подальшим індивідуальним опитуванням);

– спостереження вчителя за навчальною діяльністю учня на основі карток діагностичних ознак сформованості компонентів навчальної діяльності та за стилем групової взаємодії;

– самооцінювання учня на основі опитувальника у межах виконання завдань предметного або міжпредметного спрямування.

Ураховуючи суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками освітнього процесу (учителем та учнем) і на основі переліку учнівських компетентностей, що визначений Державним стандартом початкової загальної освіти [10], можна використати чотирирівневу структуру компетентностей учителя для встановлення взаємозалежності між компетентностями учителя й учня. Таким чином, ми отримаємо схему компетентнісної моделі освітнього процесу в системі розвивального навчання Ельконіна–Давидова (рис.1).

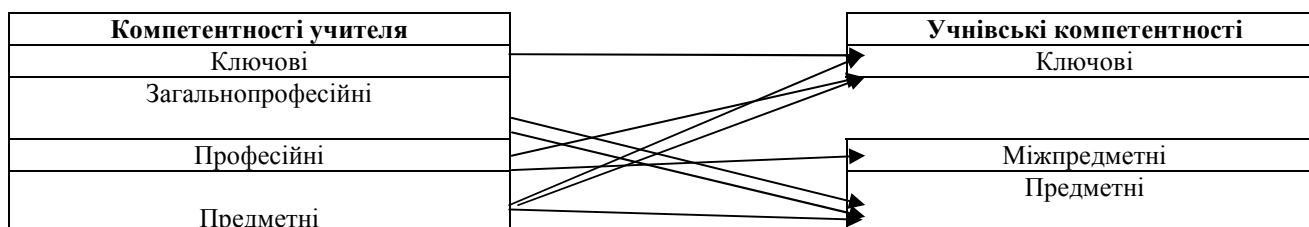


Рис. 1. Схема взаємозалежності компетентностей учителя й учня у системі розвивального навчання

На становлення ключових компетентностей учня впливають ключові, загальнопрофесійні та професійні компетентності вчителя. На становлення міжпредметних компетентностей учня впливають загальнопрофесійні, професійні та предметні компетентності учителя. На становлення предметних компетентностей учня впливають професійні та предметні компетентності учителя.

У свою чергу, зростання рівня розвитку компетентностей учня вимагає від учителя самовдосконалення своїх компетентностей. Саме цим безпосередньо забезпечується неперервна освіта вчителів упродовж життя, постійна адаптація до мінливих умов професійної діяльності та соціального середовища, удосконалення ділової кваліфікації.

Таким чином, забезпечується другий елемент формули Нової Української школи – **Педагогіка партнерства**.

Ще одним компонентом Нової Української школи є оновлений зміст освіти, застосування інтеграції у формуванні навчального контенту. Напрацювання з інтеграції змісту в навчальному процесі мають декілька наукових шкіл України – "Довкілля" (Ільченко В. Р.), авторська школа Миколи Гузика, Наукова педагогічна технологія "Росток" (Пушкарьова Т. О.) та інші.

У цій статті ми пропонуємо розглянути найпоширеніший в Україні проект "Науково-педагогічна технологія "Росток", у межах якого створено інтегровані курси. За час експериментальної роботи (понад 20 років) було розроблено пакет програм з нових навчальних інтегрованих курсів для початкової й середньої школи. Серед них: "Навколишній світ", "Елементи теорії імовірності", "Словесність та гуманітарна культура". А також розроблено концепцію викладання, програму, посібники, поурочне планування інтегрованого пропедевтичного курсу для 6-9 класів "Елементи теорії ймовірностей" (автори Рибалова Л. М., Наумова М. В.). Основними завданнями цього курсу стали розвиток варіативного мислення учнів, пропедевтика вивчення імовірнісних закономірностей у природничих науках та суспільному житті.

Усі основні ідеї, закладені в курс "Навколишній світ" на етапі початкової школи, розвинуті далі в середній школі. Вони наскрізно пройшли через програми і посібники курсу "Навколишній світ" для 5 та 6 класів. Так у програмі курсу "Навколишній світ" для 5-6 класів основної школи на першому місці, як і в початковій школі, стоять ідеї краси та єдності світу, взаємозв'язків Землі й Всесвіту, сонячно-земні зв'язки, взаємодії земних сфер, живого і неживого в природі, нагальної життєво необхідної потреби людства в збереженні природи.

Після завершення курсу "Навколишній світ" наступним етапом у розвитку природничо-наукового світогляду учнів є систематичне вивчення курсів фізики, хімії, біології, географії. Відповідно до цього чітко висвітлення цілісності та єдності навколишнього світу, взаємозв'язків і взаємозалежностей у природі, нерозривного зв'язку живого й неживого, єдності людини і природи – все це пропедевтичні завдання курсу "Навколишній світ". Тому в 5-му та 6-му класах достатньо широко розглядаються питання, пов'язані з природними балансами і кругообігами речовини і енергії.

Важливою частиною дослідної роботи є розробки спеціальних комплексів навчального експерименту, як складової частини методики вивчення курсу "Навколишній світ". Ці комплекси мають демонстраційні, лабораторні досліди, спостереження в природі. Комплекси навчального експерименту дозволяють не тільки організувати різноманітну навчальну діяльність школярів, але і познайомити їх із більш широким колом природничо-наукових понять, з експериментальним методом пізнання світу. Кожний комплекс забезпечує наочність теми, що вивчається, дослідницьку та пошукову спрямованість вивчення курсу "Навколишній світ".

В інтегрованому змісті курсу "Навколишній світ" відображено глибокі взаємозв'язки, що існують між гуманітарними, природничими, етичними, естетичними, моральними та іншими аспектами процесу пізнання світу. Інтеграція впливає на методи і технології викладання курсу "Навколишній світ". У його методиці поєднуються елементи методик різних навчальних курсів (зокрема, елементи методик біології, фізики, хімії, географії, й навіть музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання тощо). Використовуються нові й традиційні методи та способи викладання. Наприклад, елементи сенсорних методів дослідження поєднуються з елементами ігрових, діалогових, експериментальні методи поєднуються з вербальними, художніми.

Важливо відзначити, що однією з найважливіших особливостей курсу "Навколишній світ" є його екологічне спрямування. У процесі вивчення курсу формуються елементи екологічних знань і вмінь, основні, елементарні уявлення не тільки про об'єкти і явища природи, але й про їх взаємодії, взаємозв'язки, про місце людини в природі – не як стороннього спостерігача природи, а її невід'ємної складової частини. Світовий досвід свідчить, що впровадження подібних курсів у освітній процес позитивно впливає на розумовий розвиток учнів, позитивну мотивацію навчання,

на процеси адаптації дитини до змін в особистому та суспільному житті " формування реалістичного ставлення до нього.

Вагомим фактором, що сприяє ефективності викладання курсу "Навколишній світ", є творчість учителя. Це дозволило збагатити методику курсу значною кількістю нових засобів і прийомів, активізувало дослідницько-пошукову та навчальну роботу.

Курс "Навколишній світ" засновано на принципах гуманізації та гуманітаризації освіти. Це спрямовує його на пріоритет гуманітарних цінностей суспільства. Тому особистість учня, його індивідуальність, вікові особливості розвитку виступають як головні " визначальні умови побудови методики курсу. У процесі навчання курсу "Навколишній світ" пропонується надавати перевагу діяльнісним, активним, творчим методам, зокрема використовувати евристичні бесіди, драматизацію, ігрові методи, засоби мистецтва. Учні, як правило, виступають у ролі дослідників, винахідників, які відкривають для себе нові властивості й відношення довкілля, винаходять власні рішення різноманітних завдань-проблем, формулюють і висловлюють особисту думку з тих чи інших питань.

Моделі інтеграції у освітньому процесі, що розроблені впродовж реалізації науково-педагогічного проекту "Росток":

Досвід інтегрованого навчання у ряді вітчизняних шкіл і аналіз світової практики інтеграції змісту освіти дозволяють виділити кілька можливих моделей інтеграції. Одна з цих них – **інтегрований курс, що поєднує кілька предметів з однієї освітньої галузі**, наприклад природничої. При цьому питома вага змісту різних предметів майже однакова. Взаємопроникнення предметів виводить зміст інтегрованого курсу на якісно новий рівень. Саме така модель реалізована в курсі "Навколишній світ".

Інший спосіб інтеграції – **поєднання навчальних предметів з однієї освітньої галузі блоку переважно на базі однієї дисципліни**. У такій моделі можливе поєднання у систему різних, але суміжних галузей освіти, а також предметів близьких освітніх областей, де один з предметів зберігає свою специфіку, а інші виступають як допоміжна основа. Прикладом реалізації такої моделі інтеграції може бути інтегрований курс словесності, в змісті якого поєднується література, мова, історія, образотворче мистецтво, тобто достатньо близькі предмети гуманітарного циклу.

У процесі дослідження ми з'ясували, що існування варіативної частини навчального плану дало можливість створювати таку **модель інтегрованих курсів, у яких поєднуються предмети з віддалених, різнопланових освітніх галузей**. У школах з поглибленим вивченням окремих предметів зміст навчання переломлюється через профільну специфіку, наприклад: спецкурси типу "Математика й економіка", "Фізика й економіка".

Вивчення інноваційних процесів оновлення змісту освіти в різних закладах освіти показало, що можлива така **модель інтеграції знань, у якій наступна тема впливає з попередньої**. Так тема в курсі краєзнавства "Ми сумчани", що був створений у межах НПП "Росток" і аналогах таких курсів у інших містах України, тема "Історія міста" обумовлює необхідність вивчення таких тем, як "Економіка міста", "Географія міста". Така послідовність тем допомагає зберегти логіку предметної освіти, не розділяючи її предметний зміст на окремі галузі знань. Для такої моделі інтеграції характерний високий ступінь взаємозумовленості, підпорядкованості всіх її елементів. Навчальні цілі будуються на основі предметного знання, сприяють оволодінню логікою його розгортання, основними концептуальними поняттями і положеннями, дозволяючи тим самим чітко намітити очікувані результати навчання. Послідовність навчального матеріалу визначається логікою предмета і розвитком процесу пізнання.

У процесі втілення проекту з'ясувалося, що можлива і така **модель інтеграції знань, коли вони поєднуються навколо загальних для декількох предметів проблем**, особливо враховуються потреби, інтереси, можливості й накопичений життєвий досвід учнів. У такому випадку інтеграція різних освітніх областей знання стирає грані між предметами, дозволяючи розглянути величезне число зв'язків, відновлюючи у свідомості дитини єдність і цілісність досліджуваного світу. Навчальні дисципліни виступають як засіб, за допомогою якого школярі продовжують займатися проблемами і темами, які їх цікавлять найбільше. Хоча навчальний процес у цій ситуації не може бути спланований заздалегідь, учитель попередньо готує необхідні матеріали і засоби для того, щоб активізувати учнів. Сам він при цьому виконує роль радника і помічника. Побудовані в такий спосіб інтегровані курси відрізняються високим ступенем

співробітництва вчителя й учнів, гнучкістю, особистісним підходом до навчання. Такі інтегровані курси цінні тим, що готують учнів до керування процесом власного навчання.

Системоутворюючим предметом інтеграції у навчання може бути і медіа грамотність, над формуванням якої працює ще один великий Всеукраїнський проект "Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів" (науковий керівник доктор психологічних наук, професор Л. Найдюнова). Метою цього проекту є перевірка результативності вітчизняної моделі медіаосвіти, відповідних інноваційних технологій у освітньому процесі закладів загальної освіти, проектів підготовки медіапедагогів та медіапсихологів для роботи у школі.

Гіпотеза медіа освітнього проекту полягає у припущенні, що послідовна реалізація запропонованої моделі дає змогу сформувати в учнів низку компетентностей. А саме:

– **медіаіmunітет** як спроможність протистояти агресивному медіасередовищу і зберігати відчуття психологічного благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне "сміття", захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів у мережі Інтернет та інших системах медіа;

– **рефлексію і критичне мислення** як психологічні механізми, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, культури спілкування у віртуальних спільнотах і соціальних мережах;

– **здатність до медіаторчості** для компетентного і здорового особистісного самовираження, реалізації життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації й соціального середовища, мережі стосунків у важливих для особистості реальних спільнотах.

Сьогодні, коли основна увага приділяється освіті для дітей і молоді, необхідно пам'ятати, що це не може (і можливо, не повинно) відбуватися без освітніх ініціатив, спрямованих на дорослих.

Таким чином, *суб'єктами й об'єктами медіаосвіти* ми вважаємо:

- учителів освітніх закладів усіх ступенів;
- педагогів, які забезпечують неформальну освіту (позашкільні заклади навчання, центри творчості, станції технічного розвитку тощо);
- учених і дослідників;
- групи активістів з різними політичними і моральними переконаннями;
- молодіжні громадські групи й організації, часто на рівні місцевих громад;
- групи батьків;
- церкви та інші релігійні групи;
- виробників і компанії ЗМІ, комерційних і некомерційних;
- органи, які регулюють ЗМІ.

Ці групи мають різні цілі й задачі, починаючи від комерційного просування до "контрпропаганди". Для педагогів медіаосвіта – це перш за все засіб для захисту дітей від суспільних викликів, що вважаються принципово шкідливими для них. Інші розглядають її як інструмент, що дозволяє дітям стати більш активними користувачами ЗМІ.

Європейська хартія з медіаграмотності – колегіальний документ, що спонукає до розвитку медіаграмотності в Європі, пропонує таку "дорожню карту". Загальна мета: формування обізнаності та критичного мислення до засобів масової інформації, комунікації. Усвідомлення важливості медіаграмотності у розвитку освітньої, культурної, політичної, соціальної та економічної політики.

Дотримання принципу, що кожен європейський громадянин будь-якого віку має право на отримання формальної та неформальної освіти для розвитку навичок, необхідних для розуміння й адекватного сприйняття засобів масової інформації.

Медіаграмотні люди вмюють та мають право:

- ефективно використовувати медіатехнології для доступу, збереження і передачі інформації з метою задоволення своїх індивідуальних потреб і суспільних інтересів;

- мати вільний доступ до різних засобів масової інформації, обирати для себе відповідний контент з різних культурних та інституційних джерел;
- розуміти для кого, для чого, як і чому створюється медіаконтент;
- здійснювати критичний аналіз методів, символів і знаків, що використовуються у засобах масової інформації; також розуміти цілі, які вони переслідують.
- мати можливості до творчого вираження і передачі своїх ідей, інформації й суджень;
- обирати чи відхиляти, або критикувати контент та послуги ЗМІ, що розглядаються як небажані, образливі чи шкідливі у ЗМІ;
- ефективно використовувати засоби масової інформації у реалізації своїх демократичних свобод і громадянських обов'язків.

Тому на основі аналізу зарубіжного досвіду та надбань вітчизняної психології і педагогіки ми пропонуємо таку модель реалізації медіаосвіти в Україні.

Школа I ступеня: інтеграція медіаосвітнього контенту в зміст навчальних предметів. Основна мета – формування вмінь аналізувати інформацію, визначати її достовірність і вірогідність, узагальнювати, робити висновки. Результатом має бути сформоване критичне мислення.

Школа II ступеня: інтеграція медіаосвітнього контенту в методику викладання навчальних предметів. Вправління у навичках критичного мислення. Основна мета – формування вмінь створювати власний медіапродукт, обґрунтовувати і захищати свою думку, брати участь у диспутах, дискусіях.

Школа III ступеня: запровадження медіакурсів (як обов'язкових або факультативних). Вправління у навичках, набутих у школі I та II ступеня навчання. Основна мета – набуття досвіду в створенні власного медіаконтенту. Підготовка творчих робіт відповідно до інтересів, схильностей і уподобань.

Отже, напрацювання проекту "Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів" комплексно вирішують завдання, що поставлені у Концепції НУШ щодо формування інформаційної компетентності в учнів, критичного мислення, підготовки педагога нового типу – обізнаного у психології учня, креативного і здатного застосовувати нові технології.

Висновки. Нами розглянуто тільки невелику кількість розробок українських учених у галузі педагогіки і психології. За рамками нашої статті залишилися роботи багатьох українських науковців і практиків. Але і ці напрацювання вітчизняних науково-педагогічних шкіл дають можливість зробити висновки, що для усіх завдань, які поставлені Концепцією Нової Української школи, можна знайти оригінальні й креативні пропозиції рішень.

Більш того, аналізуючи зарубіжний педагогічний досвід, ми звернули увагу на використання цього досвіду в зарубіжних системах освіти. Це свідчить про те, що досвід вітчизняних педагогічних шкіл є сучасним і корисним. Відтак, важливим є використання, підтримка і просування результатів українських наукових шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Грюнвальська декларація з медіаосвіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
2. Воронцова Е. В. Використання зарубіжного досвіду для створення української моделі медіа грамотності [Електронний ресурс] / Воронцова Е. В., Войтко О. В. // Освітні інновації в умовах нестабільності : філософія, психологія, педагогіка. – Режим доступу : <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHUFJCMnN3RWJ4RHM/view>
3. Старагіна И. П. Диалогические отношения как основа построения безопасной образовательной среды в младшем школьном возрасте / Старагіна И. П. // Дитинство без насилля : суспільство школа і сім'я на захисті прав дитин : збірн. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. / за заг. ред. проф. О. Кікінеджи. – Тернопіль : Стереарт, 2014. – С. 249–251.
4. Старагіна І. П. Діалогічний тип педагогічної діяльності як умова саморозвитку та безперервності самоосвіти вчителя / Старагіна І. П., Сосницька Н. П., Барабаш О. Д. // Система розвивального навчання (Ельконіна–Давидова) в шкільній практиці : науково-метод. збірник. – Харків : ННМЦ "Розвиваюче навчання", 2012. – С. 114–119.

5. Пушкарьова Т. О. Програма розвитку дітей "Росток" – комплексний педагогічний експеримент з розробки змісту, методів і технологій навчання / Пушкарьова Т. О. // Початкова школа. – 2002.

6. Пушкарьова Т.О. Передумови організації педагогічного проектування інноваційного розвитку шкільної освіти / Пушкарьова Т. О. // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 1.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Hryunvalska deklaratsiya z mediaosvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

2. Vorontsova E. V. Vykorystannya zarubizhnoho dosvidu dlya stvorennya ukrayinskoyi modeli media hramotnosti [Elektronnyy resurs] / Vorontsova E. V., Voytko O. V. // Osvitni innovatsiyi v umovakh nestabilnosti: filozofiya, psykholohiya, pedahohika. – Rezhym dostupu : <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHUFJCMnN3RWJ4RHM/view>

3. Starahyna Y. P. Dyalohycheskye otnoshenyya kak osnova postroenyya bezopasnoy obrazovatelnoy sredy v mladshem shkolnom vozraste / Starahyna Y. P. // Dytynstvo bez nasyllya : suspilstvo shkola i simya na zakhysti prav dytyn : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoyi nauk.-prakt. konf. / za zah. red. prof. O. Kikinedzhi. – Ternopil : Stereoart, 2014. – S. 249–251.

4. Starahina I. P. Dialohichnyy typ pedahohichnoyi diyalnosti yak umova samorozvytku ta bezperervnosti samoosvity vchytelya / Starahina I. P., Sosnytska N. P., Barabash O. D. // Systema rozvyvalnoho navchannya (Elkonina–Davydova) v shkilniy praktytsi : naukovu-metodychnyy zbirnyk. – Kharkiv : NNMTS "Rozvyvayuche navchannya", 2012. – S. 114–119.

5. Pushkarova T. O. Prohrama rozvytku ditey "Rostok" – kompleksnyy pedahohichnyy eksperyment z rozrobky zmistu, metodiv i tekhnolohiy navchannya / Pushkarova T. O. // Pochatkova shkola. – 2002.

6. Pushkar'ova T. O. Peredumovy orhanizatsiyi pedahohichnoho proektuvannya innovatsiynoho rozvytku shkilnoyi osvity / Pushkarova T. O. // Ukrayinskyy pedahohichnyy zhurnal. – 2017. – № 1.

Воронцова Э. В., Войтко О. В. Ресурсы отечественной педагогики в создании Новой Украинской школы

В статье рассмотрены разработки отечественных научных школ педагогики и психологии для решения задач, определенных Концепцией Новой Украинской школы. Подробно проанализирован вклад научной школы развивающего обучения в понимание и оценку ключевых компетентностей ученика, формирование профессиональных качеств учителя. Самосовершенствование компетентностей учителя обеспечивается непрерывным образованием в течении жизни, постоянной адаптацией к меняющимся условиям профессиональной деятельности, что обуславливается повышением уровня развития компетентностей ученика. Авторы подробно раскрывают применение интеграции в формировании нового содержания образования, как основного компонента Новой Украинской школы. Авторы иллюстрируют вклад научной школы Педагогической технологии "Росток" в широкое внедрение интеграции в образовательный процесс, а именно способы интеграции содержания образования, примеры интегрированных курсов, влияние этих курсов на развитие ученика. На основе анализа результатов работы отечественных школ и мировой практики интеграции содержания образования, авторы выделяют несколько возможных моделей интеграции. Среди них: интегрированный курс, объединяющий несколько предметов из одной образовательной области; сочетание учебных предметов одного образовательного блока преимущественно на базе одной дисциплины; модель интегрированных курсов, в которой сочетаются предметы из отдаленных, разноплановых образовательных областей; модель интеграции знаний, в которой последующая тема вытекает из предыдущей; модель интеграции знаний, когда они объединены вокруг общих для нескольких предметов проблем. В статье показаны достижения проекта "Научно-методические основы внедрения отечественной модели медиаобразования в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений" (научная педагогическая школа медиаобразования и медиаграмотности) по формированию необходимых в современном мире знаний, умений и навыков критического восприятия, анализа информации, создания собственного информационного продукта, подготовки педагогов к работе в современных условиях. Статья содержит ссылки на зарубежные визии, содержит таблицу и схему, иллюстрирующие текст.

Ключевые слова: компетентности, компетенции, интеграция в обучении, модели интеграции знаний, медиапродукция.

Vorontsova E. V., Voytko O.V. Resources of National Pedagogics in the Development of the New Ukrainian School

Achievements of national scientific schools on Pedagogy and Psychology for solving problems determined by the Concept of the New Ukrainian School are shown in the article. Detailed analysis of the contribution of the Developing educational school to understanding and assessing student's key competencies and teacher's professional qualities formation is performed. Self-improvement of teachers' competences is ensured by their lifelong learning and their constant adaptation to changing conditions of professional activity. Those are conditioned by increasing development of students' competencies. The authors expound in detail the application of integration in the formation of educational content as an update to the content of education, which is a component of the New Ukrainian School. The authors illustrate the contribution of the scientific school of Pedagogical Technology "Rostok" in the widespread introduction of integration into the educational process, namely, the ways of integration in the content of education, examples of integrated courses and their impact on students' development. Based on the analysis of the work results of national scientific schools and the best world practice of integrating the content of education, the authors identify several possible integration models. They are as listed below: an integrated course combining several subjects from one educational branch; the one combining study subjects from a single educational branch of the unit mainly based on one subject; a model of integrated courses combining subjects from distant, diverse educational areas; a model for knowledge integration where the next topic arises from the previous, model of knowledge integration when they are combined around the problems which are common for several subjects. Achievements of the project "Scientific and methodological principles of the implementation of the national model of media education in the educational process of general educational institutions" are represented in the article. It is done with the aim of formation knowledge, skills and abilities necessary in the modern world for critical perception, information analysis, creation of one's own information product, teachers' professional development to work in modern conditions. The article contains links to foreign visions, a table and a diagram to illustrate the text.

Key words: competency, competence, integration in teaching, models of knowledge integration, media production.

УДК [001:37:373]:37:303.425"312"

Ю. В. Грищенко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу теорії і практики
педагогічної освіти імені академіка І. А. Зязюна
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)
ulia2002@i.ua
ORCID: /0000-0002-9822-9668

ФЕНОМЕН НАУКОВОЇ ШКОЛИ У ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті висвітлено різні підходи у визначенні сутності поняття "наукова школа". Проаналізовано характерні ознаки, функції та особливості наукових шкіл. Визначено особистісні й професійні якості лідера наукової школи, які базуються на цінностях педагогічного наставництва, інтелектуального лідерства, емпатійності та етико-естетичних світоглядних орієнтирах. Висвітлено концептуальні ідеї наукової школи педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна. Здійснено аналіз аксіологічних засад розвитку наукової школи мистецької освіти професора О. П. Рудницької.

Ключові слова: наукова школа, лідер наукової школи, учні, послідовники, напрями наукових досліджень.

"Наукова школа залишає незгладний слід в історії науки не лише тому, що в ній успішно розв'язуються актуальні проблеми, але й тому, що з неї виходять нові люди науки, які формують нові наукові напрямки і нові наукові школи".

С. У. Гончаренко

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Стратегія розвитку сучасної педагогічної науки нерозривно пов'язана із збереженням наукового потенціалу нашої держави, що сприятиме розбудові різних напрямів економічного і культурного розвитку суспільства. У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження і виявлення потенціалу вітчизняних наукових шкіл, розвитку цілісної системи підготовки кваліфікованих наукових кадрів, переоцінки цінностей педагогіки та системи освіти. З метою визначення векторів розвитку сучасної педагогічної науки в контексті євроінтеграційних процесів є необхідним виявлення раціональних умов підготовки нового покоління вчених у наукових школах. Обґрунтовуючи необхідність адаптації української системи освіти і науки до вимог європейського освітньо-наукового простору, І. А. Зязюн означив один із аксіологічних актуалітетів наукових пошуків та реформування освіти в Україні – збереження фундаментального освітньо-наукового досвіду і традицій на основі синтезу з досягненнями європейської освітньої практики.

Важливість пріоритетів розвитку сучасної освіти і науки в Україні визначено загальнодержавними документами (Закони України "Про вищу освіту" (2014), "Про освіту" (2017), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концепція освіти дорослих (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, "Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів" (2009), Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 року та ін.). У Законі України "Про освіту" (2017) актуалізуються питання щодо напрямів реформування наукової діяльності у системі освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Проблема становлення і розвитку наукових шкіл у дискурсі сучасної педагогічної думки висвітлена достатньо диференційовано. Загальні принципи функціонування наукових шкіл досліджували П. Анохін, В. Гасілова, В. Горський, Г. Добров, Д. Зербіно, Б. Кедров, К. Ланге, С. Микулінський, М. Ярошевський. Роль наукових шкіл у розвитку науки вивчали А. Бойко, О. Гнізділова, О. Дубасенюк, О. Устенко, Є. Хриков та ін. У працях О. Адаменко, А. Алексюка, В. Вихруща, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, В. Курила, О. Любара, О. Микитюка, Н. Ничкало, І. Прокопенка, О. Сухомлинської проаналізовано проблеми організації науково-дослідної роботи у ЗВО.

Актуальність проблеми розвитку вітчизняних науково-педагогічних шкіл доводить тематика проведених міжнародних конференцій, круглих столів, семінарів, зокрема: Міжнародної науково-практичної конференції "Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів" (Харківський політехнічний інститут); Міжнародної науково-практичної конференції "Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна" (Полтавський національний педагогічний імені В. Г. Короленка); Мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. П. Рудницької (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України); Всеукраїнських педагогічних читань "Особистісний і професійний розвиток дорослих", присвячені 90-річчю від дня народження академіка С. У. Гончаренка (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України); Міжнародної науково-практичної конференції "Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки та перспективи розвитку" (Житомирський державний університет імені Івана Франка) та ін. Ці заходи сприяють висвітленню основних ідей видатних українських учених та їх учнів, популяризації їх спадщини з метою використання досягнень науково-педагогічних шкіл у сучасній освітній практиці та визначення їх потенціалу для модернізації української науки.

Метою статті є розкриття сутності поняття "наукова школа" у дискурсі сучасної педагогічної думки; висвітлення загальних особливостей розвитку наукових шкіл в Україні, які визначають їх своєрідність.

Виклад основного матеріалу. Становлення і розвиток наукових шкіл у кожній країні – винятково важлива проблема загальнодержавного значення. Від її підтримки і послідовного розв'язання великою мірою залежить розвиток тієї чи іншої сфери наукового знання, а відповідно – освіти, культури та різних галузей економіки [7, с. 65-71].

Накопичений досвід поколіннями вітчизняних учених потребує його ретельного вивчення й аналізу. Адже розвиток науки і освіти, який стрімко змінюється з урахуванням глобальних змін у світі, поряд з новими технологіями і можливостями має спиратися на ті фундаментальні основи, які були досліджені й упроваджені в освітній процес вченими, науковцями, освітянами.

Розглянемо різні тлумачення науковців щодо визначення сутності поняття "наукова школа". У великому тлумачному словнику сучасної української мови визначення "наукова школа" трактується як "напрямок у науці, пов'язаний єдністю спільних поглядів, наступністю принципів і методів" [3]. За визначенням К. Ланге, "наукова школа – неформальний науковий колектив, що формується при видатному вченому на базі класичного університету чи науково-дослідної установи з метою колективної розробки певної наукової ідеї" [2, с. 257-260]. М. Семенов визначає наукову школу як своєрідний спосіб мислення і дії в науці, у підході до вирішення будь-яких наукових проблем. С. Кемеров розглядав наукову школу як "один із типів наукового співтовариства, особливу форму кооперації наукової діяльності" [9]. За визначенням С. Гончаренка, "наукова школа – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поява значної наукової ідеї, що є головним для створення наукової школи" [4, с. 10-11]. Н. Ничкало ідентифікує наукову школу як специфічну форму організації досліджень, яка передбачає об'єднання групи вчених навколо визнаного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідей [13, с. 212]. Т. Гуменникова зауважує, що "науковою школою в сучасному розумінні є постійно діюча система підготовки і підвищення кваліфікації наукових кадрів, яка базується на виконанні вченими школи актуальних науково-технічних завдань і проектів" [7, с. 101]. І. Пасько під поняттям "наукова школа" розуміє неформальну творчу співпрацю дослідників різних поколінь на чолі з науковим лідером у рамках нового наукового напрямку, об'єднаних єдністю програмних і методичних підходів до вирішення проблем, стилем роботи і мислення, що отримала значні результати, завоювала авторитет і суспільне визнання в своїй області знання [12, с. 18-19].

Отже, узагальнюючи трактування науковцями означеного феномену, слід зауважити, що наукові школи є важливими осередками науки, які об'єднують коло однодумців у дослідженні конкретного напрямку в науці, де відбувається процес пізнання і передачі знань між досвідченими вченими і початківцями. Результатом діяльності наукової школи є формування особистості вченого, його самостійності, професійної й особистісної позиції, ефективна науково-дослідна діяльність, яка має теоретичне і практичне значення.

Досить ґрунтовним є дослідження академіка С. Гончаренка, який проаналізував розвиток наукових шкіл у педагогіці. Проведений аналіз дозволив вченому окреслити характерні ознаки наукових шкіл:

1) наукова школа є науковим колективом на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що поєднує в собі перелік проблем, на розв'язання яких орієнтується колектив, з визначенням принципів підходів до їх розв'язання;

2) для більшості наукових шкіл, на відміну від інших наукових колективів, характерним є зрівнювання в актуальності, з одного боку, завдань наукового характеру, з другого – підготовки оригінальних дослідників. У науковій школі, де підготовка дослідників недооцінюється, існує принципово інший клімат, ніж у тій, де це завдання поставлено на перший план. Такі школи, як правило, позбавлені перспективи пережити свого керівника і тим самим ініціювати дочірні й внучаті наукові школи. Безперечно, значно сильніше впливають на розвиток науки наукові школи, які однаково активно розв'язують як завдання наукового характеру, так і завдання підготовки нових поколінь учених;

3) характерний стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики [4, с. 8-9].

Важливим у розвитку наукових шкіл є спадковість поколінь. Для функціонування наукової школи необхідні послідовники, учні, вони мають сприймати ентузіазм свого лідера, стати його прихильниками, і протягом багатьох років працювати над різними проблемами, що були поставлені їх керівником. Наукова школа є найяскравішим прикладом колективної форми творчості під

прогресивним та організованим управлінням лідера. Лідер школи генерує наукові ідеї й живить колектив, формулює методи і зміст роботи [9, с. 10].

Наукові школи можуть бути різними за профілем і напрямом, кількістю і складом учасників, але будь-яка наукова школа не може ефективно розвиватися без лідера, який впливає на формування певних стандартів поведінки і мислення, які характеризують специфічний дух школи та її етичні принципи. Лідер наукової школи має бути генератором нових ідей, автором нового явища або наукового напряму, нової теорії, дослідницьких програм і методів дослідження.

В. Андрущенко вважає важливим для розвитку наукової школи зв'язок між поколіннями вчених, від засновника школи до його учнів, які в подальшому створюють власні наукові школи. Результат визріває через співпрацю декількох поколінь учених, які "стоять на плечах" один в одного й, продовжуючи дослідження попередників, дарують молодим науковцям успадковані й свої власні напрацювання. Так створюється наукова школа [1, с. 5-6].

Яскравим прикладом наступності поколінь учених є наукова школа академіка І. Зязюна, представники якої екстраполюють ідеї педагогіки добра, культуровідповідності сучасної освіти, дитиноцентризму в науково-освітньому середовищі. Під наставництвом Івана Андрійовича було захищено 20 докторських і 19 кандидатських дисертацій у галузі педагогіки і психології професійної освіти.

Одним із провідних аксіологічних актуалітетів розвитку педагогічної освіти у палітрі концептуальних ідей І. Зязюна, його наукової школи є забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками освітнього процесу, пошуку механізмів забезпечення освітньої комунікації. У цьому контексті необхідною умовою створення й успішної діяльності наукової школи є наявність духовно й інтелектуально обдарованої особистості вченого – засновника школи, який власною професійною діяльністю, життєвою позицією утверджує інтелектуалізм, людиноцентризм у педагогічній науці.

Досліджуючи феномен наукової школи І. Зязюна, С. Гончаренко зауважив, що "сутність педагогічної майстерності науковий керівник школи І. Зязюн і його учні вбачають в особистості вчителя, в його позиції, у здатності виявляти творчу ініціативу на основі реалізації власної системи цінностей" [4, с. с. 33]. Саме на ціннісних пріоритетах особистісного і професійного розвитку особистості, насамперед учителя, ґрунтувалась система філософсько-педагогічних поглядів Івана Андрійовича. Відповідно відбувалося спрямування ним дослідницьких пошуків представників наукової школи у контексті утвердження принципів академічної доброчесності, єдності теорії й практики, зв'язку з життям, розвитку за індивідуальною освітньою траєкторією.

Наукова школа І. Зязюна охоплює різні напрями педагогічної освіти. Педагогічний потенціал мистецької педагогіки та ціннісні ресурси педагогіки мистецтва стали предметом наукових пошуків учнів І. Зязюна (М. Букач, В. Орлов, О. Отич, В. Рашковська, Т. Смирнова та ін.). Вивченню зарубіжного досвіду організації педагогічної освіти присвячені докторські дисертації його учнів Т. Кошманової, М. Лещенко та ін. Дослідженню ретроспективи становлення національної освіти, виявленню прогресивних надбань освітян в історичному поступі свої роботи присвятили такі представники наукової школи, як З. Гіптерс, Н. Філіпчук та ін. Проблеми естетики та етики педагогічної дії обґрунтовували у своїх дисертаційних дослідженнях учні І. Зязюна І. Андрощук, І. Зайцева, Т. Скорик, О. Шевнюк та ін.

У галузі мистецької освіти однією із провідних є наукова школа доктора педагогічних наук, професора Оксани Петрівни Рудницької, яка зазначала, що "сучасний етап людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців з вищою освітою. Вони повинні вміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки – характерна ознака сьогодення і в галузі професійної педагогічної діяльності, адже наукові дослідження – це джерело пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики освіти й забезпечує формування творчої індивідуальності вчителя". О. Рудницька вперше у вітчизняній педагогічній науці обґрунтувала теоретико-методологічні засади мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти; визначила пріоритети її розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття; виявила вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі [14, с. 4].

Досліджуючи феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті, О. Олексюк слушно зауважує, що "результати досліджень проблеми філософії мистецької освіти, одержані О. Рудницькою та її послідовниками, мають неоціненне значення, адже її наукова школа є унікальним явищем у розвитку мистецької освіти України" [11, с. 40]. Ідеї О. Рудницької щодо концептуальних засад розвитку мистецької освіти, пріоритетів нового педагогічного мислення (гуманізм, культуровідповідність, духовність, символічність, полікультурність тощо), національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності набули нового наукового осмислення у контексті реформування сучасних мистецьких науково-освітніх напрямів. Провідними актуалітетами розвитку наукової школи професора О. Рудницької були дослідження у галузі мистецької освіти, зокрема щодо використання музичного мистецтва у розвитку особистості та професійної майстерності майбутнього вчителя, вивчення впливу музичного сприйняття на становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя щодо історичної ретроспективи розвитку мистецької освіти в Україні та її регіонах.

Важливу роль у розвитку наукових шкіл відіграють особистісні й професійні якості лідера наукової школи, які мають базуватися на цінностях педагогічного наставництва, інтелектуального лідерства, емпатійності та етико-естетичних світоглядних орієнтирах. З цього приводу С. Гончаренко зазначав, що "керівник наукової школи має бути вільним від уявлення, ніби єдино вірним є той шлях розв'язку, який йому знайомий, і що лише відомі йому експериментальні або теоретичні методи є вірними й доцільними. Новаторство, почуття нового, яким володіють керівники наукових шкіл і які вони прививають своїм учням і послідовникам, означає, що відповідні наукові школи звернуті своїм обличчям до прогресу науки" [4, с. 10].

Досліджуючи феномен наукових шкіл, О. Грезнева визначає декілька груп якостей лідера наукової школи, які необхідні для її успішної діяльності: 1) якості, які характеризують засновника школи як дослідника (особистісна зацікавленість у розробці конкретних наукових проблем, висока мотивація, здатність до генерації ідей, критичний талант, чітка інтелектуальна позиція, високі вимоги до професійної майстерності, цілеспрямованість, ентузіазм, працездатність та ін.; 2) організаторські якості (колективний спосіб діяльності, комунікативність, потреба передачі знань і досвіду); 3) педагогічні здібності (здатність доступно передавати свої думки, переконувати, заряджати ентузіазмом, вміння сприймати критику, доброзичливість до учнів) [5, с. 52-53].

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, на основі проведеного аналізу феномену наукових шкіл у дискурсі сучасної педагогічної думки слід окреслити їх основні особливості: наявність засновника наукової школи, який є інтелектуальним лідером; спільна науково-дослідна діяльність, у ході якої відбувається процес пізнання і передачі знань між досвідченими вченими і початківцями, що забезпечує формування особистості вченого зі сформованою національно-свідомою та толерантно-інтернаціональною світоглядною позицією.

Наукова спадщина видатних учених, які стали лідерами наукових шкіл, не втрачає своєї актуальності в умовах реформування сучасної науки й освіти. Діяльність наукових шкіл сприяє реалізації інноваційних для сучасної науки й освіти пріоритетів, зокрема: розвитку традицій академічного наукового мислення, збереженню духу партнерства, міжкультурної комунікації, утвердження гуманістичних засад у науці.

Перспективи розвитку наукових шкіл пов'язані з запитами суспільства щодо забезпечення впровадження у практику інновацій, взаємозв'язку науки й освітньої практики, збереження національних надбань педагогічної наукової думки, підтримки наукового наставництва як вагомого чинника створення молодшої генерації науковців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В. Науково-педагогічні пошуки молодих / Андрущенко В. // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2002. – 4 (6). – С. 5-6.
2. Анохін П. К. Верю таланту / Анохін П. К. // Наука сьогодні. – М., 1969. – С. 257-260.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : ВТФ "Перун", 2002. – Режим доступу : <http://padaread.com/?book=50054&pg=1>

4. Гончаренко С. У. Наукові школи в педагогіці / С. У. Гончаренко // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи / Г. Кремень та ін. (ред.). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
5. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект) / Грезнева О. Ю. – М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2003. – 69 с.
6. Гуменникова Т. Р. Проблеми підготовки майбутніх педагогів у дослідженнях науково-педагогічних шкіл Одещини / Гуменникова Т. Р. // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 101.
7. Дубасенюк О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл / Дубасенюк О., Антонова О. // Рідна школа. – 2012. – №12 (грудень). – С. 65–71.
8. Зербіно Д. Д. Наукова школа : лідер і учні / Д. Д. Зербіно. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.
9. Кемеров В. Философская энциклопедия [Електронний ресурс] / В. Кемеров. – "Панпринт", 1998. – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/526465/>
10. Лещенко М.П. Роль наукової школи академіка НАПН України В. Ю. Бикова в інформатизації освіти і науки України / Лещенко М. П., Яцишин А. В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2015. – №8. – С. 10.
11. Олексюк О. М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті / О. М. Олексюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – 124 с.
12. Пасько І. Наукові школи в українському "провінційному" й "столичному" вимірі: культурологічний аспект / Пасько І. // Наукові записки. Серія "Культурологія". Вип.3. – Острог, 2008. – С. 18–19.
13. Професійна освіта : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – С. 212.
14. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
15. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 212.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Andrushchenko V. Naukovo-pedahohichni poshuky molodykh [Scientific and pedagogical searches of young people] / Vyshcha osvita ukrainy: teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys. – 2002. – 4 (6). – S. 5-6.
2. Anokhin P. K. Veriu talantu [I believe talent] / Anokhin P. K. // Nauka sehodnia. – М. , 1969. – S. 257–260.
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language] [Elektronnyi resurs] / [ukladach i holovnyi redaktor V.T. Busel]. – К.: VTF "Perun", 2002. – Rezhym dostupu: <http://padaread.com/?book=50054&pg=1>
4. Honcharenko S. U. Naukovi shkoly v pedahohitsi [Scientific schools in pedagogy] / V. H. Kremen ta in. (Red.) // Stanovlennia i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil : problemy, dosvid, perspektyvy. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012.
5. Hrezneva O. Yu. Nauchnye shkoly (pedahohicheskyi aspekt) [Scientific schools (pedagogical aspect)] / Hrezneva O. Yu. – М. : Yzd-vo Mosk. humanitar. un-ta, 2003. – 69 s.
6. Gumennykova T. R. Problemy pidgotovky majbutnix pedagogiv u doslidzhennykh naukovo-pedahogichnykh shkil Odeshhyny [Problems of preparation of future teachers in researches of scientific and pedagogical schools of Odessa region] / Stanovlennia i rozvytok naukovo-pedahogichnykh shkil: problemy, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. pracz` / za red. V. Kremenya, T. Levovycz`kogo. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – S. 101.
7. Dubaseniuk O. Problema stanovlennia i rozvytku naukovo-pedahohichnykh shkil [The problem of formation and development of scientific and pedagogical schools] / Dubaseniuk O., Antonova O. // Ridna shkola. – 2012. – №12 (hruden). – S. 65–71.
8. Zerbyno D. D. Naukova shkola : lider i uchni [Scientific school: leader and students] / D. D. Zerbyno. – Lviv : Yevrosvit, 2001. – 208 s.
9. Kemerov V. Fylosofskaia entsyklopedyia [Philosophical Encyclopedia] [Elektronnyi resurs] / V. Kemerov. – "Panprynt", 1998. – Rezhym dostupu : <https://www.twirpx.com/file/526465/>

10. Leshchenko M.P. Rol naukovoi shkoly akademika NAPN Ukrainy V.Iu. Bykova v informatyzatsii osvity i nauky Ukrainy [The role of the academic school of the academician of the National Academy of Sciences of Ukraine V.Yu. Bykov in informatization of education and science of Ukraine] / Leshchenko M. P., Yatsyshyn A. V. // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2015. – №8. – S. 10.

11. Oleksiuk O. M. Fenomen naukovoi shkoly u vyshchii mystetskii osviti [The phenomenon of a school of science in higher artistic education] / O. M. Oleksiuk // Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka. – 2015. – Vyp. 1-2. – 124 s.

12. Pasko I. Naukovi shkoly v ukrainskomu "provintsiinomu" y "stolychnomu" vymiri : kulturolohichniy aspekt [Scientific schools in the Ukrainian "provincial" and "metropolitan" dimensions : the cultural aspect] / Pasko I. // Naukovi zapysky. Serii "Kulturolohiia". Vyp.3. – NaUOA, Ostroh, 2008. – S. 18–19.

13. Profesiina osvita : [Professional education]: navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; za red. N. H. Nychkalo. – K. : Vyshcha shk., 2000. – S. 212.

14. Rudnytska O. P. Pedahohika zahalna ta mystetska : [Pedagogy is general and artistic] navch. posib. / O. P. Rudnytska. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2005. – 360 s.

15. Stanovlennia i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil: problemy, dosvid, perspektyvy: [Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, experience, perspectives] zb. nauk. prats / za red. V. Kremenia, T. Levovytskoho. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – S. 212.

Грищенко Ю. В. Феномен научной школы в дискурсе современной педагогической мысли

В статье представлены различные подходы ученых к определению сущности понятия "научная школа". Проанализированы характерные признаки, функции и особенности научных школ. Определены личностные и профессиональные качества основателя научной школы, основанные на ценностях педагогического наставничества, интеллектуального лидерства, эмпатийности и этико-эстетических мировоззренческих ориентирах. Освещены концептуальные идеи научной школы педагогического мастерства академика И. А. Зязюна. Осуществлен анализ аксиологических основ развития научной школы теории художественного образования профессора О. П. Рудницкой.

Ключевые слова: научная школа, лидер научной школы, ученики, последователи, направления научных исследований.

Hryshchenko Yu. Phenomenon of the scientific school in the discourse of modern educational thought

The strategy for the progress of modern pedagogical science is inextricably linked with the preservation of the scientific potential of our country that will contribute to the emergence of different directions in the economic and cultural development of society. In this regard, it becomes necessary to study and identify the potential of Ukrainian scientific and pedagogical schools, the development of a comprehensive system for training of qualified scientific personnel, and the revaluation of values in pedagogy and education system. The article covers various approaches of scholars to the concept of "scientific school". We analysed the characteristic features, functions, and peculiarities of scientific schools. We defined personal and professional qualities, which should be typical of the founder of the scientific school and which are based on the values of pedagogical mentoring, intellectual leadership, empathy and ethic-aesthetic outlook. Also, we marked the conceptual ideas of the scientific school of pedagogical skill of Academician I.A. Ziaziun, which was based on the values of the personal and professional development of an individual, especially a teacher. One conducted the analysis of the axiological basis for the scientific school of the theory of art education by Professor O.P. Rudnytska, who was the first in the Ukrainian pedagogical science to define theoretical and methodological grounds of art education as an independent branch of professional education. Analysing the scientific and pedagogical works of Ukrainian scholars, we noticed the continuity of generations, formation of research united around a leading scholar. The activity of scientific schools confirms the implementation of the following priorities in the Ukrainian scientific and educational environment: constant generation of new ideas, development of the tradition of true scientific thinking, maintaining the spirit of partnership, intercultural communication, scientific dialogue, discussion, formation of young researchers' ability to bold initiative and self-criticism, establishment of humanistic principles of

science with the aim of creating a new type of a future specialist as a person of culture, of formed national-conscious and tolerant-international outlook.

Key words: scientific school, scientific school leader, students, followers, areas of research works.

УДК 378.125:371.13

О. А. Дубасенюк,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
dubasenyuk@ukr.net
ORCID 0000-0002-9447-4527

ЗДОБУТКИ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ (ДО 30-РІЧЧЯ ЗАСНУВАННЯ)

У статті обґрунтовано роль наукових шкіл у підготовці науково-педагогічних кадрів та у передачі молоді нагромадженого ними "духовного капіталу". Проаналізовано їх особливості, значення керівника-лідера школи. Представлено наукові здобутки 30-ти річної діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. Обґрунтовано теоретико-методологічні та методичні засади діяльності наукової школи. Розглянуто різноманітні концептуальні моделі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що розроблені у межах наукової школи, виявлено їх результативність та перспективність.

Ключові слова: наукова школа, Житомирська науково-педагогічна школа, теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної освіти, базові поняття, концептуальні моделі дослідження.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У сучасних умовах особливої актуальності в Україні набуває активізація творчих сил науковців, які своєю діяльністю розвивають і примножують інтелектуальний і науковий потенціал України. Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є строга наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Науковці різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук в руки нагромаджений ними "духовний капітал". У зв'язку з цим постає одвічна проблема вчителів і учнів, старшого і молодого поколінь у науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів, тобто проблема наукових шкіл. На думку С. У. Гончаренка, створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України, зокрема, це стосується і наукових шкіл з педагогіки і психології. При цьому розглядається таке співтовариство вчених, які зайняті не лише самою "наукою", але й "навчанням науці" – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління. Наукова школа – співтовариство вчених різних статусів, компетенції й спеціалізації, які координують свою дослідницьку діяльність, що зробили внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми і здатних активно представляти і захищати цілі та результати програми [1, с. 27].

Наукову школу розглядають як оформлену систему наукових поглядів, а також наукове співтовариство, що дотримується цих поглядів. Формування наукової школи відбувається під впливом лідера, ерудиція, коло інтересів і стиль роботи якого мають вирішальне значення для залучення нових співробітників. Відносини всередині такого наукового колективу сприяють обміну інформацією на рівні ідей (а не тільки кінцевих результатів досліджень), що значно підвищує ефективність творчої наукової роботи [2]. Зазвичай, усі ці дослідники спільно виконують певну дослідницьку програму, розроблену і запропоновану керівником школи або очолюваної ним групи вчених (В. К. Криворученко). Наукові школи сприяють підвищенню рівня наукової освіти, причому їх значення зростає у міру розвитку суспільства в умовах ціложиттєвого навчання. Проблема наукової освіти, інтеграції науки й освіти нині постає однією з найважливіших проблем прогресивного розвитку будь-якої країни, що сприяє формуванню креативної інноваційної особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми засвідчив значний доробок у галузі професійно-педагогічної освіти, що розглядається в міждисциплінарному контексті філософського, психолого-педагогічного, соціально-педагогічного знання. Філософські аспекти проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя представлено в працях В. П. Андрушенка, І. Д. Бега, Б. С. Гершунського, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, П. Ю. Сауха та ін. Психологічний аспект професійної підготовки обґрунтовано в наукових розвідках К. О. Абульханової-Славської, І. Д. Бега, М. Й. Боришевського, А. В. Брушлинського, В. А. Семиченко. Проблеми професіоналізації діяльності вчителя досліджено у наукових працях таких учених, як Є. В. Бондаревська, М. М. Боритко, В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, І. А. Колесникова, М. П. Лещенко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін. Окремі проблеми становлення й розвитку особистості в процесі підготовки до професійної діяльності висвітлено в дослідженнях Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, І. Д. Бега, Н. П. Бітянової, О. О. Бодальова, Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, В. О. Лефтерова, С. Л. Рубінштейна, Д. Н. Узнадзе та ін. З погляду О. Г. Румянцева, кожне покоління вчених працює, спираючись на досвід усіх попередніх поколінь. Тому кожна наукова концепція, ідея і навіть важливий факт, будучи засвоєними, викликають до життя нові цикли наукових праць, що розвивають, перевіряють або і навіть заперечують раніше висунуті положення і введені у науковий обіг факти.

Проаналізуємо основні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" упродовж 30-ти річної діяльності, які отримано у системі "школа – учитель – заклади вищої освіти – післядипломна педагогічна освіта", що представлено в численних публікаціях (О. Є. Антонова, О. С. Березюк, С. С. Вітвицька, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, Л. В. Зданевич, В. А. Ковальчук, І. І. Коновальчук, Т. І. Шанскова, О. Л. Шквир, Н. В. Якса [3, 4]. Центральною постаттю у дослідженнях постає Учитель, який закладає духовно-моральне підґрунтя сучасного суспільства, формує майбутнє людства. Нові соціально-економічні умови українського суспільного життя потребують глибоких перетворень у сфері підготовки педагогічних кадрів. На вчителя покладається відповідальне соціальне завдання розвитку творчої, гуманної, морально вихованої особистості. Учитель має бути взірцем високої моральності, культури, принциповості, широкої ерудиції. Високі вимоги до особистості вчителя об'єктивно виражають психологічну сутність його діяльності як інтегральної й соціально значущої функції у суспільстві. Разом з тим сучасний учитель повинен виступати високосвідомим суб'єктом професійної діяльності, активним діячем науково-технічного і соціального прогресу. Виникає проблема підготовки майбутнього вчителя, здатного працювати у нових євроінтеграційних умовах [5]. Теоретико-методологічні й методичні засади такої підготовки реалізовано у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя".

Мета дослідження – проаналізувати теоретико-методологічні та методичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи у контексті євроінтеграційних змін. До основних методів дослідження віднесено: аналіз, синтез, моделювання, систематизація, класифікація, порівняння та ін.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Науковцями школи зроблено вагомий внесок у розробку теорії та методології професійно-педагогічної освіти. Обґрунтовано теоретичні й методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних та інноваційних змін, зокрема розроблено теорію розвитку особистості педагога у контексті теорії синтезу знань, виявлено відповідності інноваційних шкіл ХХ століття фундаментальним компонентам особистості педагога (О. В. Вознюк) [6, с. 68-69]. Розроблено теоретико-методологічні засади проблеми виховної діяльності педагогів загальноосвітньої й професійної школи в історико-педагогічному контексті; проаналізовано розвиток системних концепцій діяльності загалом і педагогічних, зокрема. У процесі дослідження виявлено закономірності професійної виховної діяльності, що пов'язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності індивідуальної виховної діяльності педагога (відповідності, готовності), 2) з динамікою самостійної виховної діяльності (циклічності, гетерохронності); 3) з її операційною стороною (стимулювання, взаємодія, включення, цілісності й супідрядності, оптимальності й доцільності) (О. А. Дубасенюк). Уперше на

міждисциплінарному рівні І. І. Коновальчуком здійснено теоретико-методологічне обґрунтування процесу реалізації інновацій у закладах загальної освіти; визначено відповідні критерії, показники та способи моніторингу процесу й результатів реалізації інновацій; обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів, уточнено тенденції та зміст основних етапів інноваційних процесів у системі середньої освіти України (80-ті роки ХХ ст. – емпірично-теоретичний, 90-ті роки ХХ ст. – теоретико-методологічний, з початку 2000-х рр. – теоретико-технологічний) [7, с. 141-142]. Узагальнено, систематизовано та розкрито зміст сучасних вітчизняних і зарубіжних моделей обдарованості; розроблено й теоретично обґрунтовано: структуру педагогічної обдарованості майбутнього вчителя та її основні компоненти; критерії та показники ефективності навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах; концепцію навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах (О. Є. Антонова) [7, с. 78-81]; на міждисциплінарному рівні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концепції освітньо-виховних систем; розроблено типологію освітньо-виховних систем, визначено їх види і типи; досліджено й науково обґрунтовано закономірності та педагогічні умови функціонування різних освітньо-виховних систем закладів загальної освіти; (В. А. Ковальчук) [7, с. 214-215]. Комплексно й системно розглянуто наукову проблему, яка до цього часу не була предметом спеціального дослідження – педагогічну підготовку магістрів в умовах ступеневої вищої освіти України; з'ясовано головні передумови, які привели наприкінці ХХ – початку ХХІ століття до неперервної освіти, освіти впродовж життя, ступеневої педагогічної освіти (С. С. Вітвицька); проаналізовано концептуальні положення щодо особливостей підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дітьми; створені концепції професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти (Л. В. Зданевич) [7, с. 180-182].

Узагальнено актуальний для розвитку сучасної системи педагогічної підготовки зарубіжний і вітчизняний досвід та здійснено компаративний аналіз ступеневої педагогічної підготовки майбутніх педагогів у Західній Європі, США; виокремлено етапи становлення професійної освіти в Україні (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, О. В. Вознюк, Л. В. Зданевич, О. Л. Шквир та ін.).

Методологічні підходи до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя відображено в одноосібних та колективних монографіях, у яких розглянуто роль і сутність системного, компетентнісного, акмеологічного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, адрагогічного, креативного, середовищного та інших підходів. Розроблено класифікацію цих підходів (О. А. Дубасенюк). Складність, багатомірність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітних підходів, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. У наукових працях виявлено особливості й можливості базових наукових підходів у досліджуваній сфері, які відображають діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки.

I. Загально-методологічні наукові підходи, які визначають стратегічні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі накопиченого соціального досвіду: ноосферний, цивілізаційний, історико-педагогічний, наративний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний.

II. Підходи, які дають можливість усебічно охарактеризувати суб'єктів освіти та особливості їх взаємодії: суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, партисипативний, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний.

III. Підходи, які окреслюють як загальне, так і особливе в педагогічній професії, структуру, зміст, форми, методи професійної підготовки: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний.

IV. Підходи, за допомогою яких можна простежити зміни процесуальних характеристик професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний, діяльнісний, технологічний.

V. Ціннісно-сміслові наукові підходи – визначають ціннісний зміст педагогічної професії: антропологічний, аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний.

VI. Підходи, які допомагають проаналізувати й об'єктивно оцінити результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки: акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний.

VII. Підходи, які сприяють підвищенню творчої, інноваційної спрямованості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: проектний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний [8, с. 166-167].

Уточнено категоріально-поняттєвий апарат досліджуваної проблеми. Систематизовано терміносистему основних понять педагогічної інноватики, зокрема, категорію "інновація" розглянуто з позицій розуміння її цілісності як системи, процесу, діяльності й результату; зміст та структуру інноваційної компетентності педагогів як основного ресурсу інноваційного потенціалу навчального закладу (І. І. Коновальчук). Теоретично обґрунтовано терміносистему понять "обдарованість" та "педагогічна обдарованість", які поглиблюють розуміння процесу підготовки майбутнього вчителя як самореалізації творчої особистості й розвитку його педагогічної майстерності; доведено взаємозв'язок понять "задатки", "здібності", "обдарованість", "талановитість", "геніальність" (О. Є. Антонова). Уточнено поняття "освітньо-виховна система", "варіативність освітньо-виховних систем", визначені їх сутнісні ознаки (В. А. Ковальчук). Проаналізовано сутність понять "професійна підготовка майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми", "готовність майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми" (Л. В. Зданевич). У науковий обіг введено поняття "система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору" на основі виділення родовидових, партитивних та асоціативних зв'язків (Н. Г. Сидорчук). Досліджено поняттєво-категоріальний апарат, пов'язаний з педагогічною підготовкою магістрів: "ступенева педагогічна освіта", "педагогічна підготовка", "зміст педагогічної освіти", "інноваційна діяльність", "педагогічна творчість", "професіограма магістра", "готовність магістрів до педагогічної діяльності", "компетенція", "компетентність" "педагогічна майстерність" і "професіоналізм педагога" (С. С. Вітвицька). Уточнено сутність понять "ступенева підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічних досліджень", "готовність майбутнього вчителя до проведення педагогічних досліджень" (О. Л. Шквир); у науковий обіг введено поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти", уточнено поняття "професійна підготовка фахівців", "фахівець гуманітарного профілю", "перепідготовка", "освіта дорослих" (Т. І. Шанскова) та ін. [8, с. 116-119].

Науковцями школи розроблено **різноваріантні концептуальні моделі**. Створено концептуальну модель професійно-педагогічної освіти та професійної виховної діяльності педагога (О. А. Дубасенюк); концепцію інтеграції знань у зміст професійної освіти (О. В. Вознюк); створено концептуально-змістову модель реалізації інновацій, яка відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі (І. І. Коновальчук); побудовано багатофакторну модель педагогічної обдарованості (О. Є. Антонова); обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів (В. А. Ковальчук). Розроблено модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми, яка охоплює: *методологічний* (категорії, підходи, закономірності явища); *теоретичний* (умови, сутність підготовки, зміст); *методичний* (методики діагностики та формульовального експерименту) аспекти (Л. В. Зданевич). Запропоновано концепцію моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейського освітнього простору; підготовлено авторську модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в цілому та зміст її функціональних підсистем (зовнішньої, внутрішньої, структурно-змістової та прикладної), заснованої на європейських принципах модернізації вищої освіти (Н. Г. Сидорчук). Науково обґрунтовано концепцію педагогічної підготовки фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" з урахуванням сучасних суспільно-історичних, соціально-педагогічних змін в Україні й світовому освітньому просторі; виокремлено головні ознаки педагогічної підготовки магістрів як системи (набуття нею завершеного вигляду, виявлення специфічних закономірностей, сформованість у її складі мікросистем, що визначають її структуру: навчально-освітня

підготовка, підготовка до інноваційної діяльності, науково-дослідницька робота, система практик; наявність їх постійної взаємодії як системного динамічного утворення); теоретично обґрунтовано особистісно орієнтовану модель підготовки магістрів до педагогічної діяльності (С. С. Вітвицька). Розроблено модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень, яка охоплює цільовий (мета, завдання етапів підготовки), концептуальний (методологічні підходи, принципи), ціннісно-мотиваційний (цінності, мотиви), змістовий (зміст освіти), операційно-діяльнісний (форми, методи, прийоми, технології навчання, форми науково-дослідної роботи), результативний (критерії, рівні готовності) блоки (О. Л. Шквир). Створено та експериментально підтверджено авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та взаємообумовлені складові (теоретико-методологічну, методичну, технологічну, результативну) (Т. І. Шанскова) [8, с. 107-111; 9].

Практикоорієнтовані засади діяльності наукової школи. Науковцями школи на основі вивчення наукових доробок вітчизняних та зарубіжних учених та досвіду підготовки науково-педагогічних кадрів розроблено інноваційні освітні технології за певними напрямками: технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (формування базових педагогічних знань, індивідуалізація навчання, забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, організації самостійної роботи студентів, підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти, поетапне управління процесом моделювання педагогічних ситуацій; формування моральних цінностей у майбутніх учителів; удосконалено технології експертизи, моніторингу інновацій та проектування процесу їх упровадження, зміст та форми науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів); технології роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю; технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів; технології модульно-рейтингової системи навчання; технології удосконалення професійно-методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови; технології підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності та ін. [8, с. 124-126]. Створено методики обґрунтування результативності системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів; зміст, форми та методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців; локальні технології професійно-педагогічної підготовки студентів університетів; розроблено зміст, організаційні форми, методи та технологію професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем; удосконалено зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дошкільниками; визначено педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Розроблено експериментальну модульно-контекстну технологію на принципах евристичної педагогіки. Підготовлено навчально-методичний комплекс дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для студентів, які здобувають другу вищу освіту за гуманітарними спеціальностями; упроваджено в навчальний процес андрагогічну технологію навчання студентів [8, с. 143-145].

Викладачами було розроблено технологію розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін, зокрема, з педагогіки школи та історії педагогіки, з педагогіки вищої школи, з методики викладання педагогіки, з етнопедагогіки, актуальних проблем професійної освіти та ін. Створено науково-методичний супровід, що включає 9 одноосібних, 24 колективних монографій та розроблено навчально-методичне забезпечення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Останнє представлено у 27 навчальних підручниках та посібниках, 25 методичних рекомендаціях, навчальних планах і програмах педагогічних субдисциплін; у створених акметехнологічному та креативно-педагогічному комплексах, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього педагога. Розроблені матеріали можуть використовуватися викладачами закладів вищої освіти, педагогічними працівниками, викладачами ОППО з метою професіоналізації, гуманізації освітнього процесу [8, с. 145; 9].

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Дослідниками Житомирської науково-педагогічної школи здійснено вагомий внесок у теорію та методику професійно-педагогічної освіти: теоретично обґрунтовано методологічні, теоретичні й методичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та розроблено відповідні варіативні концептуальні моделі, що ґрунтуються на ідеях демократизму, гуманізації, інтеграції

сучасних психолого-педагогічних дисциплін; представлено холістичну характеристику сучасних наукових підходів у педагогічній освіті. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; розкрито сутність професійно-педагогічної діяльності та професійно-педагогічної освіти в умовах ступеневої освіти; проаналізовано ціннісно-смысловий потенціал педагогічної діяльності вчителя; уточнено зміст базових понять дослідження; подальшого розвитку набули підходи щодо розробки педагогічних технологій у визначеному напрямі. Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці ефективних інноваційних дидактичних систем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та технології їх упровадження в освітній процес закладів вищої освіти. До перспектив подальших досліджень можна віднести такі проблеми: теоретико-методологічні та методичні засади формування креативного вчителя в умовах ціложиттєвого навчання; особливості підготовки майбутніх педагогів для роботи з "цифровим поколінням" у контексті глобалізаційних змін; якісна перебудова випереджувальної системи наукової освіти викладачів закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.
2. Ведущие научные школы России. Справочник. – М. : Янус-К, 1998. – 624 с.
3. Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів": здобутки та перспективи : зб. наук. праць / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с.
4. Дубасенюк О. А. Наукова школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" / О. А. Дубасенюк // Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол) [та ін.]; Ред-кол. тому : П. Ю. Саух, О. А. Дубасенюк [та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – С. 297–306.
5. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк : монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 368 с.
6. Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.
7. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 404 с.
8. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. – Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2015. – 400 с.
9. Професійна освіта : андрагогічний підхід : монографія / кол. авторів ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2018. – 452 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Stanovlennya i rozvytok naukovo-pedagogichnykh shkil: problemy, dosvid, perspektyvy [Formation and development of scientific and pedagogical schools : problems, experience, perspectives]: zb. nauk. prac` / za red. V. Kremeniya, T. Levovyczkogo. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2012. – 692 s.
2. Veduschie nauchnyie shkolyi Rossii [Leading scientific schools in Russia]. Spravochnik. – M. : YAnus-K, 1998. – 624 s.
3. Zhytomyrska naukovo-pedagogichna shkola "Profesijno-pedagogichna pidgotovka majbutnix uchyteliv" : zdotuky ta perspektyvy [Zhytomyr Scientific and Pedagogical School "Professional and Pedagogical Preparation of Future Teachers": Achievements and Prospects] : zb. nauk. prac` / avt. kol. O. A. Dubasenyuk, O. Ye. Antonova, S. S. Vitvyczka ta in. ; za zag. red. prof. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. – 432 s.
4. Dubasenyuk O. A. Naukova shkola "Profesijno-pedagogichna pidgotovka majbutnix uchyteliv" / O. A. Dubasenyuk // Vyshha pedagogichna osvita i nauka Ukrayiny : istoriya, sгодennya ta perspektyvy rozvytku. Zhytomyrska oblast` [Scientific school "Professional Teacher Training for Future Teachers" / O. A. Dubasenyuk // Higher pedagogical education and science of Ukraine: history, present and prospects of

development. Zhytomyr region] / Red. rada vyd. : V. G. Kremen` (gol) [ta in.]; Red-kol. tomu : P. Yu. Saux, O. A. Dubasenyuk [ta in.]. – K. : Znannya Ukrainy, 2009. – S. 297–306.

5. Dubasenyuk O. A. Teoriya i praktyka profesijnoyi vuxovnoyi diyalnosti pedagoga [Theory and practice of professional educational activity of a teacher] / O. A. Dubasenyuk : monografiya. – Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t, 2005. – 368 s.

6. Teoriya i praktyka profesijnoyi majsternosti v umovax cilezhyttyevogo navchannya [The theory and practice of professional skill in the conditions of whole lifelong learning] : monografiya / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2016. – 400 s.

7. Akmedosyagnennya naukovciv Zhytomyrskoyi naukovno-pedagogichnoyi shkoly [Acme of the scientists of Zhytomyr scientific and pedagogical school]: monografiya / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2016. – 404 s.

8. Dubasenyuk O. A. Profesijno-pedagogichna osvita: metodologiya, teoriya, praktyka [Professional-pedagogical education: methodology, theory, practice] : monografiya / O. A. Dubasenyuk. – T. 1. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2015. – 400 s.

9. Profesijna osvita: andragogichnyj pidxid: monografiya [Professional education: andragogical approach] / kol. avtoriv; za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo O. O. Evenok, 2018. – 452 s.

Дубасенюк А. А. Достижения Житомирской научно-педагогической школы (к 30-ти летию создания)

В статье обоснована роль научных школ в подготовке научно-педагогических кадров и в передаче молодежи накопленного ими "духовного капитала". Проанализированы их особенности, значение руководителя-лидера школы. Представлены научные достижения 30-летней деятельности Житомирской научно-педагогической школы. Обоснованы теоретико-методологические и методические основы деятельности научной школы. Рассмотрены различные концептуальные модели профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, разработанные в рамках научной школы, выявлены их результативность и перспективность.

Ключевые слова: научная школа, Житомирская научно-педагогическая школа, теоретико-методологические основы профессионально-педагогического образования, базовые понятия, концептуальные модели исследования.

Dubasenyuk O. A. Achievements of Zhytomyr scientific-pedagogical school (on the 30th anniversary of foundation)

The article substantiates the role of scientific schools in training the scientific and pedagogical staff, as well as analyses their features, the importance of the leader of the school. It is emphasized that new socio-economic conditions of Ukrainian social life require profound transformations in the field of training the pedagogical personnel. In this context, the scientific achievements of the 30-year activities of the Zhytomyr scientific and pedagogical school "Professional training of the prospective teacher" are presented. The main methods of the research include: analysis, synthesis, modelling, systematization, classification, comparison. The important aspects of the theory and methodology of professional and pedagogical education have been developed. The categorical-conceptual apparatus of the problem under study is specified. Different conceptual models of professional and pedagogical training of the prospective teacher, realized within the framework of a scientific school, are shown. School scholars based on the study of scientific achievements of domestic and foreign scientists have developed innovative educational technologies in certain areas. The teachers have developed a new generation of manuals and textbooks on pedagogical disciplines. Training and methodical provision of the process of professional and pedagogical training of the prospective teachers is outlined. This indicates the significant contribution of the school's scholars to the theory and methodology of professional and pedagogical education. The prospects of further research include the following problems: theoretical and methodological and methodical principles of the formation of a creative teacher in conditions of lifelong learning; qualitative reorganization of the system of scientific education of the teachers of institutions of higher education.

Key words: scientific school, Zhytomyr scientific and pedagogical school, theoretical and methodological principles of professional and pedagogical education, basic concepts, conceptual models of research.

Ю. С. Запорожцева,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та андрагогіки
(Комунальний заклад "Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради)
yulyaza@ukr.net
ORCID:0000-002-2944-4911

Реалізація творчого потенціалу педагога як умова розвитку його професійної діяльності

У статті розкрито значення та основні умови реалізації творчого потенціалу педагога на етапі сучасного розвитку суспільства, що є важливим чинником у процесі формування, становлення та розвитку професійної діяльності педагога. Автором наголошено на значущості компетентнісного підходу до розкриття творчого потенціалу педагога впродовж його професійної діяльності. Стаття розкриває деякі умови розвитку й реалізації творчості вчителя, самореалізації у педагогічній діяльності. Достатню увагу автор приділяє організації планування управлінського процесу з урахуванням креативної роботи педагогічного колективу.

Ключові слова: творчий потенціал, розвиток, творчість, активна діяльність, професійна діяльність, інтелектуальна активність, креативність, дослідницька діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Специфіка освітньої роботи полягає в тому, що сучасному суспільству потрібний педагог, який має знання європейського рівня, цікавий дітям і задовольняє виклики часу. З огляду на ситуацію в освітньому просторі України, важливо вміти працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників і технічних засобів, змісту і форм навчання тощо. Успішний педагог той, який постійно, впродовж усього життя, творчо розвивається у своїй професійній діяльності, стає справжнім майстром своєї професії.

Актуальність проблеми визначається сучасними тенденціями розвитку суспільства, зростаючою роллю освіти та необхідністю забезпечити її випереджальне значення для розвитку суспільства; сучасними тенденціями розвитку системи освіти; необхідністю запровадження інноваційних підходів у освітній процес.

Постійне зростання потреб суспільства у високоінтелектуальних науково-технічних кадрах, здатних творчо вирішувати складні теоретичні й практичні завдання, поставлені життям, свідчить про важливість проблеми формування творчих дослідницьких здібностей у підростаючого покоління, пошуку ефективних шляхів і вибору раціональних методів керівництва процесом навчання.

На перший план висувається творчий потенціал педагога – його професіоналізм, ерудиція, креативність мислення, вміння творити, бути відкритим до змін. Саме він є запорукою успіху та якості навчального процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. У даний час рівень розвитку творчої діяльності, створення, розповсюдження та споживання знань є найважливішою характеристикою суспільства. Мобільність, гнучкість та креативність як шлях розвитку і професійного виявлення педагога розкрито в дослідженнях таких учених, як В. А. Андреев, О. В. Брушлінський [8], Л. С. Виготський, І. І. Драч, В. І. Загвязинський [5], І. А. Зязюн [6], В. О. Кан-Калик [6], В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна [9], О. М. Матюшкін, Я. О. Пономарьов, С. О. Сисоева [7] та ін.

Процес формування творчого потенціалу педагога так чи інакше займає провідне місце у дослідженнях багатьох учених психолого-педагогічної науки, а розвиток творчого потенціалу педагога в системі післядипломної освіти постає важливим чинником його професіоналізму і готовності до розвитку творчих здібностей учнів, до роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасних умовах, коли в освіті реалізується ідея модернізації й суттєво змінюються соціальні установки і потреби в галузі освіти, визначено нові концептуальні підходи до побудови всієї

системи освіти. В освітньому просторі дедалі більшого значення набуває потенціал особистості, її здібностей, креативності, а також якості. Особливістю навчального процесу стає орієнтація на компетентнісно-орієнтоване навчання, виховання і розвиток духовно-моральної сфери людини, що забезпечує освітнім установам і педагогам право вибору змісту і форм навчання, інноваційних технологій. Актуальним стає розробки та впровадження авторських освітніх програм, посилюється інтеграція освіти, науки і практики.

Творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання найкращого в даних умовах результату. Педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Але, на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання найкращого в даних умовах результату.

Дослідженням проблеми творчої особистості педагога в Україні займаються вчені Н. В. Кічук, С. О. Сисоєва, які вважають, що творча особистість учителя характеризується спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю. Учені формулюють такі найважливіші *риси педагогічної креативності* (здатності до творчості):

- пошуково-проблемний стиль мислення;
- проблемне бачення;
- розвинена творча уява, фантазія;
- специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе) [9].

Основи творчого потенціалу вчителя формуються, закладаються в процесі професійної підготовки і в подальшому розвиваються в його професійній діяльності.

Проте творчий потенціал формується на основі накопиченого соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок фахівця, що дозволяє знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, досвід переконує, що творчість приходить тільки тоді й тільки до тих, для кого характерним є ціннісне ставлення до праці, хто прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів.

Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний досвід у розробці основних теоретичних передумов проблеми формування творчої особистості педагога. Серед важливих пріоритетних якостей творчої особистості вчителя учені виокремлюють:

– *прагнення до самореалізації* – одна з вищих потреб особистості, яка виявляється у реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності;

– *захоплення справою як покликання* – висока зацікавленість справою, якою займається людина, ототожнення себе зі своєю справою, глибока задоволеність нею і постійна готовність удосконалювати справу;

– *автентичність особистості* – щира та відверта позиція щодо ставлення до себе та інших, небажання ховатися за умовними масками, приховувати свої спрямування, думки і переконання, власні індивідуальні особливості;

– *незалежність щодо суджень* – здатність особистості до висловлювання власних суджень, не пристосовуючись до думки інших; повна самостійність в оцінках;

– *упевненість у власних силах* – оцінка своїх сил і можливостей, адекватна досвіду: вибір цілей і завдань, які людина здатна вирішувати якісно, відсутність невиправданої тривожності під час вибору та реалізації цілей;

– *індивідуальність і гнучкість* – здатність до самостійної постановки цілей, а також їх зміни залежно від умов діяльності, зокрема вести інших за собою, бути оригінальним і неупередженим під час вирішення проблем, які виникають;

– *критичність і високий ступінь рефлексії* – постійна увага до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і непродуманих рішень, уміння вчитися на помилках, постійний аналіз та осмислення власної діяльності [9].

На сучасному етапі в освіті створюються сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості вчителів і підвищення результативності освітнього процесу. Слід зазначити, що ефективний розвиток педагогічної творчості й самореалізація вчителя можливі тоді, коли діяльність закладу будується з урахуванням особистості педагога, його ініціативи та здібностей.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, стан вирішення цієї проблеми в практиці роботи освітніх закладів дозволили визначити деякі педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності, *самореалізації* особистості вчителя:

– забезпечення можливості реалізації вчителем своїх здібностей у найважливішій сфері його життєдіяльності – трудовій, а саме: в освітньому процесі, у пізнавальній роботі із здобувачами освітніх послуг, у системі підвищення кваліфікації з метою самоствердження вчителя, розвитку в нього почуття самоповаги;

– сприяння самовизначенню кожного педагога в усіх сферах внутрішкільного життя через індивідуальний вибір;

– детальне вивчення найбільш значущих для педагогів видів громадської діяльності й сприяння вияву особистості кожного вчителя в певному виді громадської діяльності для його самовизначення, самоствердження й самореалізації через них;

– створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;

– утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;

– забезпечення вільного часу педагога (реалізація у практичній діяльності ідей інтенсифікації праці, оптимізації освітнього процесу, наукової організації праці) з метою створення умов для самореалізації особистості, підвищення його загальної культури;

– забезпечення естетичних умов праці [1].

Визначаючи такі основні операційні функції управління загальноосвітнім закладом і закладом нового типу, як планування, організація, координування, коригування, контроль, розглянемо, що може передбачити керівник школи для розвитку педагогічної творчості вчителів на кожному етапі управлінського циклу. При складанні перспективного, а на його основі річного плану роботи навчального закладу необхідно планувати розвиток педагогічної творчості вчителів як один із напрямів роботи з педагогічними кадрами, при цьому в річному плані можна передбачити:

– вивчення досягнень психолого-педагогічної науки, передового досвіду;

– різні форми роботи з метою розвитку колективної творчості педагогів;

– зміст роботи з педагогами для розвитку їхньої творчої індивідуальності;

– виявлення творчих пошуків педагогів при проведенні атестації;

– виступи педагогів на методичних об'єднаннях, педагогічних читаннях тощо;

– відкриті уроки для обміну досвідом;

– колективні заходи щодо підвищення рівня культурного розвитку колективу;

– матеріальне й моральне заохочення [2].

Одна з найважливіших умов розвитку педагогічної творчості – створення сприятливих умов для проведення творчих дискусій, обміну й боротьби думок. Дискусія дає змогу зрозуміти те, що не є абсолютно чітким і не знайшло повного тлумачення; досягти її учасникам кращого взаєморозуміння, певного ступеня погодження щодо питання дискусії; зменшити момент суб'єктивності у вирішенні проблеми; розвивати творчий потенціал учасників.

При плануванні особливу увагу слід звернути на розвиток колективної творчої діяльності вчителів [6]. При організації освітнього процесу з метою розвитку педагогічної творчості членів колективу найкраще:

- поступово створювати сприятливі умови для педагогічної творчості;
- диференційовано підходити до організації методичної роботи;
- виконувати особисті програми щодо надання індивідуальної допомоги педагогу в його самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку;
- організувати проведення відкритих заходів як засобів самовираження вчителів;
- організувати колективну творчу діяльність педагогів, передбачену планом;
- організувати методичну допомогу для створення творчої лабораторії [10].

Важливим компонентом формування творчої особистості є створення його власного творчого плану, а саме:

- творення індивідуальної системи неперервної роботи з самоосвіти й самовдосконалення на основі вивчення своїх професійно-особистісних якостей, можливостей, ускладнень і протиріч у педагогічній діяльності;
- створення індивідуальної системи забезпечення технології освітнього процесу (накопичення дидактичного матеріалу, конструювання оптимальних варіантів уроків, у тому числі нестандартних, використання принципів наукової організації педагогічної праці, постійний аналіз результатів своєї педагогічної діяльності);
- активну участь у роботі методичного об'єднання, різних форм колективної творчої діяльності, написання методичних розробок [6; 8].

Для стимулювання творчого пошуку вчителя, розвитку творчих здібностей учнів ще під час планування відкритих занять необхідно передбачити проведення нестандартних уроків, які позбавлені звичайних шаблонів, мають загальний, об'єднуючий початок – елементи ролівої гри. Нестандартні заняття обов'язково містять творчі ситуації, які спонукають до співробітництва і співтворчості на уроці.

Учитель у своїй діяльності повинен бути не просто виконавцем поставлених перед ним завдань, а творцем, шукачем, відкривачем нового, прогресивного; використовувати наявний передовий педагогічний досвід у роботі, вдосконалювати свою майстерність; повинен уміти здійснювати дослідницьку діяльність. Дослідництво є важливим елементом практичної педагогічної діяльності. За своєю природою воно визначається неповторним поєднанням низки об'єктивних та суб'єктивних факторів, своєрідним механізмом постановки і розв'язання навчально-виховних завдань, різноманітністю засобів та умов їх розв'язання.

Відомі вчені В. А. Кан-Калик та М. Д. Нікандров виокремлюють *основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу*:

- усвідомлення себе як творця у педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети;
- сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання);
- усвідомлення власної творчої індивідуальності [3; 6].

При координуванні й коригуванні діяльності педагогічного колективу з розвитку педагогічної творчості особливе значення має стимулювання творчої діяльності педагога, регулювання стосунків між членами колективу та керівниками закладу, педагогами й учнями [10]. Зважаючи на все вище викладене, у Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти розроблено й впроваджено у освітній процес технологію навчання "*Створення інноваційного освітнього простору як інструмента для творчості та ефективної взаємодії педагогів*", що дозволяє по-новому організувати навчальну, професійну діяльність учителів. Основною ідеєю є те, що, реалізуючи власний творчий потенціал у процесі підвищення свого професійного рівня, вчителі навчаються виявляти і розвивати творчість і креативне бачення учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Про результативність педагогічної творчості педагога в освітньому процесі свідчать реальні перетворення в особистості здобувача освіти чи поведінці колективу на основі перетворення педагогічної діяльності самого вчителя. Тому для організації навчально-виховної діяльності необхідно враховувати саме такі чинники формування творчої особистості, адже тільки у сприятливих педагогічних умовах за допомогою правильно обраних шляхів реалізації свого творчого потенціалу може вільно розвиватися творчий учитель.

З огляду на такі вимоги, нам видається доцільним запровадити перехід від пасивної інформаційної позиції педагога "мене навчають" до внутрішньої активної позиції "я навчаюся" у такому середовищі, де інформаційний підхід заміщується інтегративним: моделюються проблемні ситуації, враховуються потреби, досвід учителів. Таке розвивальне навчання спрямовує до самостійного, дослідницько-творчого вияву власної професійної активності педагога, сприяє появі пізнавальних інтересів і мотивів, що у цілому забезпечує розвиток його професійної діяльності.

На тлі змін у всіх сферах суспільства творчий потенціал не тільки педагога, але й закладу в цілому набуває особливого значення, тому саме йому належить грати в цих змінах самостійну, відповідальну, новаторську і творчу роль. Таким чином, вирішення проблеми управління розвитком творчого потенціалу педагогів у навчальному закладі стає не тільки актуальним, але й необхідним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Белік М. М. Розвиток творчого потенціалу вчителя загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / М. М. Белік. – Режим доступу : <http://mp2.uomo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Белік.pdf>
2. Вознюк Л. В. Педагогіка творчості у контексті розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Вознюк. – Режим доступу : <http://www.doippo.dp.ua/>
3. Висоцька О. Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ : "Акцент ПП", 2012.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / Загвязинский В. И. – М. : 2001. – 253 с.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості у умовах неперервної освіти / Зязюн І. А. // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2014. – С. 11–57.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 286 с.
7. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие / Кузьмина Н. В. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
8. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації // Життєтворчість особистості : концепція, досвід, проблеми : наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 592 с.
9. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.О. Сисоєва. – К., 1997. – 428 с.
10. Скорик Т. Г. Особистісно-орієнтована робота з підвищення фахового рівня вчителів / Скорик Т. Г. // Директор школи. – 2014. – №17(305). – С. 8–12.

REFERENCE (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Belik M. M. Rozvytok tvorchoho potencialy vchutelya zahalnoosvitnogo navchalnoho zaklady [Elektronnyi resurs] / Belik M. M. – Rezhym dostupu : <http://mp2.uomo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Белік.pdf>
2. Voznyk L. V. Pedagogika tvorchoosti y konteksti rozvytku suchacnoyi osvitu [Elektronnyi resurs] / Voznyk L. V. – Rezhym dostupu : <http://www.doippo.dp.ua/>
3. Vusocka O. Y. Vyperedzhayucha osvita dlya ctalogo rozvytku : metodologiya, metodyka, tehnologiyi / Vusocka O. Y. – Dhiproetrovsk : "Akcent PP", 2012.

4. Zagvyazinskiy V. I. Pedagogicheskoye tvorchestvo uchitelya [tekst] / Zagvyazinskiy V. I. – M. : 2001. – 253 с.
5. Zyazyun I. A. Intelektualno-tvorchuy rozvytok osobystosti v umovah neperervnoyi osvitu / Zyazyun I. A. Neperervna profesiyna osvita : problem, poshyku, perspektivu : monografiya / za red. I. A. Zyazyuna. – K. : Vipol, 2014. – S. 11–57.
6. Kan-Kalik V. A. Pedagogicheskaya deyatelnost' kak tvorcheskyy process : issledovaniya subyektivno–emocionalnoy sfery tvorcheskogo processa pedagoga / V. A. Kan-Kalik. – Groznuy, 1976. – 286 s.
7. Kuzmina N. V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya : uchebnoye posobiye / Kuzmina N. V. – L. : LGY, 1980 – 172 s.
8. Rozvytok tvorchoho potentsialy maybutnogo vchutelya yak factor yogo profesiynoyi samorealizaciyi // Zhuttetvorchist osobystosti : koncepciya, dosvid, problemy: nayk.-metod.zb. / za red. I. G. Yermakova, G. M. Nesen. – Zaporizhzhya : Hortuckuy navchalno-reabilitaciyunuy bagatoprofilnuy centr, 2006. – 592 s.
9. Sysoyeva S. O. Teoretichni i metodichni osnovy pidgotovku vchutelya do formuvannya tvorchoyi osobystosti ychnya : dys. dokt. ped. nauk : 13.00.04 "Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity" / S. O. Sysoyeva. – K. 1997.- 428s.
10. Skoryk T. G. Osobystisno-oriyentovana robota z pidvyschennya fahovogo rivnya vchyteliv / Skoryk T. G. // Dyrektor shkoly. – 2014. – № 17(305). – S. 8–12.

Запорожцева Ю. С. Реализация творческого потенциала педагога как условие развития его профессиональной деятельности

В статье раскрывается значение и некоторые условия реализации творческого потенциала педагога на этапе современного развития общества, что является важным показателем процесса формирования, становления и развития профессиональной деятельности педагога. Автор обращает внимание на значение компетентностного подхода в раскрытии творческого потенциала педагога в течении всей профессиональной деятельности. Выявлены некоторые условия развития и реализации творчества учителя, самореализации в педагогической деятельности. Достаточно внимания автор уделяет организации планирования управленческого процесса с учетом раскрытия креативности педагогического коллектива.

Ключевые слова: творческий потенциал, развитие, творчество, активная деятельность, профессиональная деятельность, интеллектуальная активность, креативность, исследовательская деятельность.

Zaporozhtseva Y. S. Implementation of the Teacher' Creative Potential as a Condition of the Development of his Professional Activities

The specifics of educational work is that modern society needs a teacher who has knowledge of the European level, is interesting to children and satisfies the challenges of time. A successful teacher is the one who constantly, throughout his life, creatively develops in his professional activities. The main is the creative potential of the worker, the teacher – his professionalism, erudition, creativity of thinking, ability to create, to be open to change. A creative teacher, and especially a pedagogue-innovator, creates his own pedagogical system, but it is only a means to obtain the best result in these conditions. Pedagogical activity is a process of constant creativity. Among the important priorities of the creative personality of the teacher, scientists emphasize: the desire for self-realization, admiration for business as a vocation, authenticity of the individual, independence of judgment, individuality and flexibility, criticality and high degree of reflection. In managerial planning, special attention should be paid to the development of collective creative activity of teachers. In view of such requirements, it seems advisable to introduce a transition from the passive information position of the teacher "I am taught" to the internal active position "I am studying" in such an environment where the informational approach is replaced by the integration of teacher's knowledge in his professional activity: simulated problem situations are taken into account needs, experience of teachers. Such developmental education aims at independent, research and creative expression of his own professional activity of the teacher, promotes the emergence of cognitive interests and motives, which in general contributes to the development of his professional activities.

Key words: creativity, development, creativity potential, professional activity, creation work, intellectual activity, research activity.

УДК 371.83

Ю. В. Ївженко,
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник
(ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти", м. Київ)
metody@ukr.net

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО ГРОМАДЯНСЬКОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті представлено дослідження проблеми формування почуття громадянськості у студентів у діяльності молодіжних громадських організацій. Здійснено аналіз педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури. Наведено теоретичне узагальнення наукових поглядів на "громадянськість", "громадянське виховання", "громадянське становлення". Уточнено сутність поняття "почуття громадянськості", визначено структурні компоненти, критерії ефективності формування почуття громадянськості в студентів, показники та рівні їх прояву; розроблено структурно-функціональну модель, визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування почуття громадянськості в студентів у молодіжних громадських організаціях та експериментально перевірено їх ефективність. Подано теоретичні результати дослідження щодо формування почуття громадянськості в студентів у діяльності молодіжних громадських організацій у демократичному середовищі соціально-громадської взаємодії, сприятливого щодо громадянського становлення особистості. Проведено аналіз експериментальної роботи, у тому числі, інформаційно-просвітницької роботи зі студентами щодо формування почуття громадянськості та підвищення рівня науково-методичної підготовки педагогів закладів вищої освіти, лідерів молодіжних громадських організацій та удосконалення форм і методів їх діяльності.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, патріотичне виховання, демократичне середовище, громадянське становлення, почуття громадянськості, громадська активність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Процес відродження незалежної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає посилення громадянського виховання молоді [10]. Спираючись на Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, затверджену Указом Президента України від 13.10.2015 року №580/2015, основними складовими національно-патріотичного виховання підростаючого покоління мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. На сучасному етапі суспільство потребує соціально активних, національно свідомих, патріотично налаштованих громадян, з високим почуттям громадянськості та глибокою громадянською відповідальністю. Слід зазначити, що загострюються проблеми громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів, зокрема коледжів, та підвищується роль молодіжних громадських організацій.

Аналіз проблеми підтверджує, що стан сформованості почуття громадянськості студентської молоді на цьому етапі розвитку суспільства є недостатнім [1]. У молоді змінюються усталені духовні цінності, збільшуються прояви насилля, нехтуються моральні норми поведінки, що призводить до негативних соціальних проблем. У частини студентської молоді є проблеми у спілкуванні та розумінні сутності соціальних процесів у суспільстві, що породжує конфлікти, стресові ситуації, асоціальну поведінку. Викликає занепокоєння те, що багато вищих навчальних закладів не приділяють значної уваги питанням громадянського виховання, пояснюючи тим, що студенти – це дорослі особи. Наслідком цього є поява у студентів апатії до навчання та

громадської діяльності, наркоманія, залежність від віртуального комп'ютерного середовища, багато молоді навчається за кордоном і не має наміру повернутися. Саме тому проблема формування громадянських цінностей у студентської молоді стала темою дослідження наукової школи "Формування ціннісних компетенцій в учнівської та студентської молоді", керівником якої є О. А. Удалова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам виховання громадянськості у молоді присвятили свої роботи Л. В. Барановська, Ю. І. Завалевський, О. Ф. Кошолуп, М. Л. Кузякіна, К. А. Пекач, С. Г. Рябов, Л. О. Рехтета, О. В. Сухомлинська, К. І. Чорна та ін. Так Т. В. Гребеник досліджувала управління процесом громадянського виховання студентів закладів вищої освіти, А. Г. Сігова розглядала процес формування громадянської позиції студентської молоді, А. П. Панчук приділяла увагу питанню громадянського виховання студентів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності, В. П. Шабанов вивчав педагогічні умови успішної громадянської соціалізації студентів.

Проте дослідження останніх років (І. Д. Бех, В. О. Білоусова, Н. П. Дерев'янку, М. Б. Євтух, В. Г. Кузь, Є. П. Постовойтов, І. Д. Сахневич, В. П. Струманський, В. Є. Штифурак та ін.) свідчать, що існують проблеми щодо формування почуття громадянськості, громадянських цінностей, патріотизму в підростаючого покоління.

Мета статті: дослідження проблеми формування почуття громадянськості в умовах демократичного середовища закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наголосимо, що громадянськість як комплексне психологічне утворення є частиною громадянської компетентності, яка розуміється як здатність людини до активної діяльності та розвитку демократичного суспільства. Громадянськість містить три складові: знання, почуття громадянськості, практичні дії.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених із проблеми дослідження засвідчив значний інтерес до формування почуття громадянськості у зв'язку зі змінами педагогічних підходів до громадянського виховання та освіти студентської молоді під впливом соціальних, політичних та економічних трансформацій у суспільстві [3; 5; 9].

На основі наукових досліджень та аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури проаналізовано сутність понять "громадянськість", "громадянське виховання", "почуття громадянськості студентів", уточнено сутність поняття "формування почуття громадянськості" студентів, визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості почуття громадянськості студентів коледжів, проаналізовано та розкрито особливості демократичного виховного середовища молодіжної громадської організації студентів як педагогічної системи [2; 4; 6; 8].

Таким чином, принциповою позицією, на якій будується науково-теоретична база педагогічного дослідження, є розуміння громадянськості як важливого соціально-культурного явища, що спрямовує особистість на служіння суспільству, Батьківщині, підпорядкуванню особистих інтересів громадянським. Громадянськість вважають однією з найбільш значущих цінностей, яка пронизує всі сфери життя суспільства і держави.

Для нашого дослідження стало важливим виокремлення у сучасній психологічно-педагогічній літературі сутнісної характеристики почуття громадянськості особистості як основи життєдіяльності людини. Тобто почуття громадянськості формується у процесі спрямованого виховання та залучення молоді до громадсько-суспільних відносин.

Опираючись на педагогічні наукові дослідження, ми з'ясували, що почуття громадянськості – це переживання, на базі яких у майбутньому формується громадянська, правова позиція особистості, її людська національна гідність.

Нами розглянуто основні компоненти формування почуття громадянськості: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Уточнено, що когнітивний компонент орієнтує на розвиток знань щодо громадянської свідомості, совісті, мужності та формування почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку, громадянської відповідальності.

Зміст когнітивного компонента визначається знаннями студентів прав і обов'язків громадянина України, Конституції України, структури державного управління, державних символів, традицій, ролі громадянських інститутів у суспільстві. Цей компонент припускає

розуміння сутності громадянськості, громадянської позиції, ціннісних орієнтації громадянського спрямування.

Критерієм сформованості когнітивного компонента формування почуття громадянськості є громадянський світогляд із такими показниками:

- 1) уявлення про зміст понять, що входять до понятійного компонента "громадянськість";
- 2) обізнаність з громадянськими цінностями;
- 3) розуміння складових почуття громадянськості.

Наголосимо, що емоційно-ціннісний компонент передбачає наявність у студентів ціннісних орієнтацій громадянського спрямування, які визначають їх цілі, способи та засоби реалізації цих цілей, спрямованість, а також оцінку результатів громадянської діяльності особистості. Сформованість цього компонента визначається критерієм громадянської компетентності за такими показниками:

- 1) вияв громадянських цінностей особистості;
- 2) сприйняття почуття громадянськості студентів для індивідуального життєвого проекту;
- 3) зацікавленість студентів щодо прояву громадянської активності у діяльності молодіжних громадських організацій.

Поведінково-діяльнісний компонент формування почуття громадянськості у демократичному виховному середовищі молодіжних громадських організацій направлений на розвиток умінь і навичок громадської діяльності студентів, розроблення та виконання суспільно значущих проектів.

Сформованість цього компонента визначається критерієм *громадянської діяльності*, який включає в себе такі показники:

- 1) здатність на основі сформованого почуття громадянськості самостійно обирати громадянську позицію;
- 2) вияв громадянської позиції у вирішенні суспільних проблем;
- 3) стан активної участі студентів у реалізації суспільно значущих проектів.

Критерій визначає ступінь мотивації до активної громадянської діяльності, відповідно до ціннісних орієнтацій і громадянської позиції, розвитку інтересу до діяльності молодіжних громадських організацій.

Для порівняння ефективності педагогічної діяльності серед студентської молоді було визначено рівні сформованості почуття громадянськості у демократичному виховному середовищі.

Ми проаналізували зміст життєвих цінностей української молоді, які зумовлюють її життєдіяльність та пов'язані між собою: суспільні відносини з іншими людьми, вчинки та поведінка, ставлення до власного здоров'я, а також духовно-практична діяльність молоді. А також визначили рівень сформованості громадянських цінностей у студентів: відповідальність, громадянський обов'язок, відданість своїй Батьківщині.

Проаналізовано демократичне виховне середовище молодіжної громадської організації. Для неї характерними є такі умови: добровільна участь; демократичний характер прийняття рішень; організація спільної діяльності із суспільним спрямуванням та мотивація участі; можливість прояву громадянських якостей, громадянської активності; бажання до розвитку, самореалізації, самоствердження, свободи.

Аналізуючи проблему формування почуття громадянськості у студентів, слід констатувати, що це складна, багатогранна система, у якій можна виділити деякі самостійні структурні елементи: громадянський та культурний розвиток молоді, громадянські цінності; рівень взаємодії між молоддю та іншими суб'єктами соціально-політичного процесу; громадянська активність; розвиток громадянського суспільства; відповідність політичних й управлінських рішень, що приймаються компетентними владними органами, потребам молоді. Необхідність формування почуття громадянськості в особистості на сучасному етапі має значення як у теоретичній, так і практичній площині.

Розроблена нами концепція формування почуття громадянськості молоді у діяльності громадських організацій полягає в тому, що активність громадських організацій стає відчутною у всіх стратегічно важливих напрямках державної політики. Участь громадських організацій більше не розглядається як щось виняткове і стає предметом розгляду в усіх державних стратегічних напрямках розвитку суспільства. Крім того, включення ініціатив молодіжних організацій до

державних програм сприяє врахуванню громадянської позиції молоді як повноправного учасника процесу розвитку суспільства.

Результати констатувального експерименту підтвердили наше припущення про існування суперечностей у системі діяльності закладів вищої освіти і громадських організацій щодо змісту форм, методів громадянського виховання студентів, існування яких актуалізує напрям нашого дослідження.

Слід зазначити, що за результатами констатувального етапу експерименту значна кількість студентів має низький та середній рівні сформованості почуття громадянськості. Це свідчить про недостатню підготовленість студентів до діяльності в умовах громадської організації; не всі студенти отримують задоволення від громадської діяльності; мають слабку ініціативу щодо визначення і розв'язання сучасних соціальних проблем, не вміють співпрацювати та налагоджувати партнерські зв'язки з представниками інших соціальних інститутів; мають проблеми самостійно здійснювати громадянський вибір на основі почуття громадянськості та сформованих цінностей.

За результатами вивчення сучасних умов громадянського становлення студентської молоді, глибинних перетворень у свідомості особистості на наступних етапах дослідження ми зосередилися на умовах розвитку громадянського виховання в умовах творчої діяльності в громадських організаціях студентів і вирішення проблем громадської активності на теоретичному, методичному, емпіричному, прикладному та практичному рівнях.

Таким чином, ми дослідили умови взаємодії механізмів формування почуття громадянськості особистості, організації й саморегуляції демократичного процесу в різних напрямках: репродуктивній і продуктивній позиції, діалогічних і групових рішеннях. За результатами формувального експерименту встановлено, що когнітивний компонент формування почуття громадянськості розвивається не лише шляхом усвідомлення студентом особистої значущості громадянської активності, знань і розуміння цілей, але й смислу. Емоційно-ціннісний компонент моделі формування почуття громадянськості характеризується прагненням студента до усвідомлення необхідності прояву громадянської активності в процесі життєдіяльності у суспільстві.

З огляду на багатоаспектність отриманих експериментальним шляхом даних, з метою більш детального аналізу з використанням T – критерію Вілкоксона результатів формувального етапу експерименту проведено аналіз показників сформованості почуття громадянськості студентів для оцінки зсувів. З'ясовано, що найбільш вагомі зміни показників відбулися за когнітивним та поведінково-діяльним критеріями. Здобуті результати засвідчили ефективність проведеної роботи і досягнення мети дослідження, а саме інтенсивність зсувів у бік зменшення низького рівня не перевищує інтенсивності зсувів у бік середнього та високого рівнів та приймається на рівні значущості 0,05 (або 5 %).

На практичному рівні встановлено, що умовою реалізації особистісно-орієнтованої системи формування почуття громадянськості є впровадження в практику методики рефлексивної самодіагностики, технології науково-методичного забезпечення рефлексивної дії. Серед оптимальних умов ми визначаємо діалогічність спілкування, паритетність усіх суб'єктів спілкування у системі "студент-студент", "викладач-студент", впровадження демократичного середовища, проведення громадянського навчання для студентів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, у дослідженні теоретично узагальнено проблеми формування почуття громадянськості студентів в умовах демократичного суспільства, яке визначалося розробкою експериментальної структурно-функціональної моделі формування почуття громадянськості у студентів закладів вищої освіти (коледжів), впровадження інноваційних форм і методів роботи з громадськими молодіжними організаціями, а також обґрунтовано та перевірено педагогічні умови відповідної діяльності.

1. На основі результатів формувального експериментального дослідження розроблено науково-практичні рекомендації щодо управління процесом формування почуття громадянськості студентів коледжів.

Науково-дослідна робота дозволила нам розробити ефективну структурно-функціональну модель педагогічної системи, в якій закладена ідея активізації діяльності громадських організацій та навчальних закладів, здатних впливати на індивідуальні особливості студентської

молоді згідно з вимогами демократичного суспільства щодо громадянської поведінки особистості.

З множини взаємозалежних компонентів навчально-виховної роботи виявлено, що формування почуття громадянськості у студентів у поєднанні з метою та завданням дослідження щодо реалізації змісту, форм діяльності, визначення критеріїв ефективності громадянського виховання студентів обумовлено процесом демократичного розвитку громадянського суспільства.

2. Науково-теоретичний аналіз літератури з проблем формування почуття громадянськості у студентів засвідчив об'єктивну потребу в розробці педагогічних умов, оновленого змісту й засобів щодо управління діяльністю молодіжних громадських організацій. З'ясовано, що основою для активної діяльності студентської молоді є розвиток позитивної самооцінки й оцінки інших, способу прояву громадянської позиції, вироблення відповідних поглядів, почуттів, формування умінь, навичок громадської діяльності.

Визначена роль молодіжних громадських організацій у формуванні почуття громадянськості у студентів. Крім того, дослідження інноваційного досвіду вищих навчальних закладів дозволило запровадити ефективні форми і методи формування почуття громадянськості студентів у процесі діяльності громадських об'єднань.

3. На основі аналізу соціально-педагогічних джерел розкрито сутність поняття "почуття громадянськості", під яким розуміємо комплекс духовно-моральних переживань особистості за долю Батьківщини, що виявляється у почутті патріотизму, морально-естетичних почуттях та національно-культурній ідентичності, громадянській гідності, громадянській відповідальності, громадянському обов'язку, громадянській совісті, громадянській мужності, шанобливому ставленні та любові до рідного краю, що відображається у соціально значущих діях, вчинках, спрямованих на забезпечення соціальних інтересів та прав людини, а також зміну соціального середовища відповідно до моральних цінностей і актуальних суспільних завдань.

Змістова частина експериментальної роботи була спрямована на забезпечення формування почуття громадянськості студентів послідовно, тобто кожен із наступних етапів містив у собі елементи розвитку та перетворення особистості. На початку експерименту в різних аспектах наукового пошуку підвищилися знання студентів щодо сутності громадянських цінностей, які впливають на здатність особистості проявляти почуття громадянськості, тобто відбувався процес особистісних перетворень та усвідомлення важливості громадянського становлення, що засвідчило готовність індивіда до переходу на новий етап активної громадської діяльності відповідно до окреслених педагогічних умов.

Проаналізовано, що сформоване почуття громадянськості може корелювати індивідуальні особливості особистості, при цьому актуалізуються саморозвиток, професійне самовдосконалення студентів в умовах сучасного навчального закладу. Ми орієнтувалися на розвиток громадської активності особистості й переконалися, що вона стає особистісно-орієнтованою, вмотивованою і впливає на формування почуття громадянськості як основи морального становлення особистості.

4. Визначено структурні компоненти, критерії та показники сформованості почуття громадянськості. Компонентами формування почуття громадянськості студентів є когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний. Визначені критерії характеризуються відповідними показниками, а саме: уявлення про зміст понять, що входять до понятійного компонента "громадянськість"; обізнаність з громадянськими цінностями; розуміння складових почуття громадянськості; сприйняття почуття громадянськості студентів для індивідуального життєвого проекту; вияв громадянських цінностей; зацікавленість студентів щодо прояву громадянської активності у діяльності молодіжних громадських організацій; здатність на основі сформованого почуття громадянськості самостійно обирати громадянську позицію; вияв громадянської позиції у вирішенні суспільних проблем; стан активної участі студентів у реалізації суспільно значущих проектів.

Розроблено й апробовано структурно-функціональну модель процесу формування у студентів почуття громадянськості, яка включає такі складові: діагностичний блок (мета, завдання), змістово-технологічний блок (компоненти формування почуття громадянськості, методи виховного впливу, форми роботи зі студентами, форми роботи з педагогами, етапи

реалізації, педагогічні умови), контрольно-оцінний блок (кінцевий результат, рівні сформованості почуття громадянськості у студентів).

5. У ході дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови, що передбачають використання у діяльності молодіжних громадських організацій демократичних принципів; упровадження інноваційних форм і методів роботи, спрямованих на формування почуття громадянськості студентської молоді; інформаційно-просвітницьку роботу щодо формування почуття громадянськості студентів; підвищення рівня науково-методичної підготовленості педагогів закладів вищої освіти, лідерів молодіжних громадських організацій щодо забезпечення громадянського становлення студентів.

За результатами формувального експерименту удосконалено систему громадянської підготовки студентів: це створення середовища соціально-громадської взаємодії, де відбувалася підготовка студентів до творчої діяльності через участь у акціях, презентаціях, засіданнях "круглих столів", семінарах, соціальних проектах, які проводилися громадськими організаціями, педагогічними колективами освітнього закладу, органами державної влади.

Отримані статистичні дані свідчать про закономірність позитивного зростання рівня розвитку почуття громадянськості, громадянської самосвідомості студентів у процесі впровадження навчально-виховних технологій, методик, які активізували переосмислення системи критеріїв і норм оцінки творчої громадської діяльності в цілому та вплинули на самовдосконалення кожної особистості.

6. Експериментально перевірено ефективність процесу формування у студентів почуття громадянськості в діяльності молодіжної громадської організації, підтверджено шляхом порівняння результатів констатувального та контрольного етапів експерименту: кількість студентів експериментальної групи, які мають високий рівень почуття громадянськості, зросла з 6,2% на початку проведення експериментальної роботи до 30,9% після її завершення; частка студентів ЕГ, які мали середній рівень сформованості прочуття громадянськості, збільшилася з 55,6% до 53,1%; натомість з 31% до 12,3% зменшився відсоток студентів з низьким рівнем сформованості почуття громадянськості. Динаміка аналогічних показників студентів контрольних груп була незначною.

7. Таким чином, використання розроблених технологій досліджень дають право стверджувати, що апробовані педагогічні умови підтвердили свою ефективність щодо формування почуття громадянськості у студентів. Одержані наукові висновки мають важливе значення для педагогічної теорії й практики. Реалізацію педагогічних умов у процесі дослідження було спрямовано на якісне перетворення існуючої педагогічної практики у закладах вищої освіти, а також на подальший розвиток теоретико-методологічних засад виховання громадянськості в сучасних умовах демократизації суспільства.

Проведене нами дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми громадянського виховання студентської молоді, результати експериментальної роботи засвідчили, що перспективним напрямом подальшого дослідження може стати: включення у тематику наукових педагогічних досліджень проблеми громадянського виховання студентської молоді у діяльності молодіжних громадських організацій; упровадження факультативних курсів, окремих модулів як основи навчально-методичного забезпечення громадянського виховання студентів; дослідження ролі закладів вищої освіти щодо формування в системі навчально-виховної діяльності почуття громадянськості у студентів; вивчення міжнародного досвіду та його використання вітчизняними освітніми закладами; обговорення на наукових конференціях, круглих столах проблем громадянського виховання студентів в умовах громадських організацій.

З огляду на актуальність досліджуваної теми, рекомендується розробити методологію розвитку громадських організацій молоді щодо формування почуття громадянськості у студентів, удосконалити підготовку та перепідготовку педагогів до роботи з громадськими організаціями студентів.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо формування почуття громадянськості у студентської молоді в умовах діяльності молодіжних громадських організацій та узагальнення результатів констатувального експерименту дозволили нам зробити висновок, що активна суспільна діяльність громадських організацій значно впливають на розвиток громадянських якостей молоді людини і створюють сприятливі умови для розвитку демократичного середовища у закладі вищої освіти.

У межах нашого наукового дослідження теоретико-методологічний аналіз проблем формування почуття громадянськості, громадянських цінностей, рівень громадської активності студентської молоді дає підстави стверджувати, що основою розвитку громадянської позиції у молоді в сучасних умовах є формування національно-патріотичних якостей на основі гуманістичної спрямованості, правової свідомості у системі громадянського виховання. Виходячи із завдань дослідження, подальший розвиток теорії громадянського виховання студентів вимагає зваженого використання різних концептуальних підходів до вирішення проблеми. Так залучення студентів до діяльності молодіжних громадських організацій буде успішним за умови використання інноваційних форм і методів роботи, проведення систематичної інформаційно-просвітницької роботи зі студентами, підвищення рівня підготовленості педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Баранова Л. В. Ціннісний аспект формування сучасного фахівця для діяльності у сфері цивільної авіації / Баранова Л. В. // Проблеми освіти : збірник наукових праць / ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти". – Вінниця : ТОВ "Нілан – ЛТД", 2018. – Вип. 88. Ч. 1. – С. 18–29.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : особистісно орієнтований підхід. Науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 342 с.
3. Завалевський Ю. І. Громадянське виховання старшокласників : проблеми, досвід, перспективи : навч.-метод. посіб. / Ю. І. Завалевський. – К., 2003. – 104 с.
4. Сухомлинський В. О. Виховання почуттів // Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т.5. – С. 176–195.
5. Рехтета Л. О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Рехтета Л. О. – Миколаїв, 2003. – 159 с.
6. Рябов С. Г. Демократична громадянськість : Концептуально-методологічні проблеми громадянської освіти : конспект лекцій / С. Г. Рябов. – Київ, 2001. – 143 с.
7. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : [монографія] / Поліщук Ю. Й. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 432 с.
8. Пометун О. Кроки до демократії : уроки громадянської освіти / за ред. О. І. Пометун. – Київ : АПН, 2001. – 128 с.
9. Чорна К. І. Особистісно зорієнтована система громадянського виховання школярів / Чорна К. І. // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. пр. – Київ, 2000. – С. 23–29.
10. Хартия основных прав Европейского Союза (Ницца, 7 декабря 2000 года) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_524.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Baranova L. V. Tsinnisnyy aspekt formuvannya suchasnoho fakhivtsya dlya diyalnosti u sferi tsivilnoyi aviatsiyi // Problemy osvity : zbirnyk naukovykh prats / DNU "Instytut modernizatsiyi zmistu osvity". – Vinnytsya : TOV "Nilan – LTD", 2018. – Vyp. 88. – CH. 1. – S. 18–29.
2. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti : osobystisno oriyentovanyy pidkhid. Naukovo-praktychni zasady : navch.-metod. posib. / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2003. – Kn. 2 – 342 s.
3. Zavalevskyy YU. I. Hromadyanske vykhovannya starshoklasnykiv: problemy, dosvid, perspektyvy : navchalno-metodychnyy posibnyk. – Kyiv, 2003. – 104 s.
4. Sukhomlynskyuy V. O. Vykhovannya pochuttiv // Vybrani tvory / V. O. Sukhomlynskyuy. – K. : Radyanska shkola, 1976. – T.5. – S. 176–195.
5. Rekhteta L. O. Hromadyanske vykhovannya uchniv osnovnoyi shkoly v pozaurachniy diyalnosti : dys. kand. ped. nauk: 13.00.07 / Rekhteta L. O. – Mykolayiv, 2003. – 159 s.
6. Ryabov S. H. Demokratychna hromadyanskist: Kontseptualno-metodolohichni problemy hromadyanskoiy osvity : konspekt lektsiy / Ryabov S. H. – Kyiv, 2001. – 143 s.
7. Polishchuk YU. Y. Sotsialno-pedahohichna diyalnist suchasnykh hromadskykh molodizhnykh obyednan v Ukraini : [monohrafiya] / Polishchuk YU. Y. – Ternopil : TNPU, 2005. – 432 s.
8. Pometun O. Kroky do demokratiyi: uroky hromadyanskoiy osvity / za red. O. I. Pometun. – Kyiv : APN, 2001. – 128 s.
9. Chorna K. I. Osobystisno zoriyentovana systema hromadyanskoho vykhovannya shkolaryariv / Chorna K. I. // Moralno-dukhovnyy rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh (Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivskoyi molodi) : zb. nauk. pr. – Kyiv, 2000. – S. 23–29.

10. Khartyya osnovnykh prav Evropeyskoho Soyuzu (Nytstsa, 7 dekabrya 2000 hoda) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_524.

Ивженко Ю. В. Гражданское становление студентов: научные достижения

В статье представлено исследование проблемы формирования чувства гражданственности у студентов в деятельности молодежных общественных организаций. Осуществлен анализ педагогической, психологической, философской, социологической литературы. Приведено теоретическое обобщение научных представлений о "гражданственности", "гражданское воспитание", "гражданское становление". Уточнена сущность понятия "чувство гражданственности", определены структурные компоненты, критерии эффективности формирования чувства гражданственности у студентов, показатели и уровни их проявления; разработана структурно-функциональную модель, определены и обоснованы педагогические условия формирования чувства гражданственности у студентов в молодежных общественных организациях и экспериментально проверена их эффективность. Представлены теоретические результаты исследования по формированию чувства гражданственности у студентов в деятельности молодежных общественных организаций в демократической среде социально-общественного взаимодействия. Проведен анализ экспериментальной работы, в том числе информационно-просветительской работы со студентами по формированию чувства гражданственности, научно-методической подготовки педагогов высших учебных заведений с лидерами молодежных общественных организаций, совершенствованию форм и методов их деятельности.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, гражданское становление, чувство гражданственности, общественная активность.

Yivzhenko Yu. V. Civic formation of students: scientific achievements

The research of the problem of forming the sense of citizenship among the students in the activities of youth public organizations is represented in the article. The analysis of pedagogical, psychological, philosophical, and sociological literature is carried out. The theoretical generalization of scientific views on "citizenship", "civic education", "civil formation" is given. The essence of the concept of "the sense of citizenship" is specified in the article. Structure components, effectiveness criteria of forming the sense of citizenship in the students, the indicators and level of their manifestation are determined. The structural-functional model was developed as well. Pedagogical conditions for forming the sense of students' citizenship in youth public organizations were determined and substantiated; their effectiveness was verified experimentally. The theoretical results of the research on the formation of a sense of citizenship among the students in the activities of youth public organizations in the democratic environment of social and public interaction of a favourable person's civic formation are presented. The analysis of experimental work, including informational and educational work with students on forming the sense of citizenship and raising the level of scientific and methodological training of teachers of higher education institutions, leaders of youth NGO's and improving forms and methods of their activity was performed.

Key words: sense of civic engagement, citizenship, civic education, patriotic education, civic development, sense of citizenship, social activity.

О. М. Коваленко,
кандидат історичних наук,
член-кореспондент АМСКП "Полісся", провідний науковий співробітник
відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти
(Інститут вищої освіти НАПН України, м. Київ)
whaitangel2007@gmail.com

ПРАВОВІ МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ВРЯДУВАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ (ДОСВІД ФРАНЦІЇ)

Стаття присвячена дослідженню законодавства в освітній сфері Франції, проведено правовий аналіз нормативно-правової бази. Проаналізовано принципи вищої освіти та особливості державного регулювання у сфері вищої освіти Франції. Зокрема, законодавство Франції, на відміну від українського, гарантує доступність вищої освіти кожному. Вища освіта Франції доступна не тільки випускникам французьких шкіл, але й іноземним абітурієнтам. Студенти французьких університетів мають можливість вільно переходити з одного університету в інший протягом усього періоду навчання. Законодавство в освітній сфері Франції, порівняно із вітчизняним, містить низку переваг, які необхідно врахувати при реформуванні нормативно-правової бази у сфері вищої освіти України.

Ключові слова: *нормативно-правове регулювання, освітнє законодавство, право на освіту, академічна автономія, інклюзивна освіта.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Освіта є базисом для розвитку будь-якого суспільства, і тому дослідження освітнього права є перспективним напрямом розвитку національної юридичної науки в умовах входження України до європейського освітнього простору. Для нашої держави надзвичайно важливим є вдосконалення на загально-правових принципах освітнього законодавства, оскільки досконалість та повнота нормативно-правової бази є необхідною умовою формування та реалізації державної освітньої політики. Таким чином, актуальними на цьому етапі є глибока та всебічна модернізація освітньої сфери з виділенням необхідних ресурсів для її упровадження. Для успішного здійснення процесів модернізації в євроінтеграційному контексті важливого значення набуває правове регулювання цієї сфери, яке стає інструментом розвитку вітчизняної вищої освіти. У свою чергу, Франція – одна із європейських країн, яка проводить активну політику із міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти. Саме ця країна є прикладом ефективного вирішення проблем, які виникають та пов'язані із освітньою сферою. Зважаючи на це, вивчення зарубіжного досвіду дасть змогу критично оцінити освітнє законодавство України, розкрити його недоліки та переваги, об'єктивно визначити напрямки удосконалення.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Проблематику правового регулювання освітньої сфери в європейських країнах та, зокрема, Франції досліджували такі вчені, як І. В. Артёмов, В. В. Астахов, О. М. Ващук, О. Л. Войно-Данчишина, О. А. Довгаль, В. І. Луговий, Т. М. Луценко, П. В. Нестеренко, О. В. Поступна, А. В. Ржевська, Я. О. Тицька, В. Д. Філіппова, Р. В. Шаповал.

Метою статті є дослідження та правовий аналіз нормативно-правової бази вищої освіти Франції, врахування зарубіжного досвіду для удосконалення освітнього законодавства нашої держави.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нормативно-правове регулювання освітньої сфери, проблема його вдосконалення та подальшого розвитку є однією із найактуальніших, зважаючи на те, що освітня галузь є пріоритетною та головною складовою гуманітарної сфери. Як зазначає Р. В. Шаповал, формування достатньої і прогресивної законодавчої бази освіти є одним із основних факторів, які можуть забезпечити можливість реалізації прав громадян на освіту. Тому прийняття достатньої, дієвої законодавчої бази галузі освіти, своєчасне внесення змін у діючі закони, а також реалізація вже прийнятих законів – актуальне, важливе і надто

складне державне завдання [1]. Право на освіту в Франції, як і в Україні, також проголошується на конституційному рівні, і його підґрунтям є Конституція Франції та Кодекс про освіту Франції. Франція – традиційно приваблива країна для отримання освіти за кордоном, яка відповідає найвищим світовим стандартам. Франція стабільно займає III місце у списку ЮНЕСКО серед найбільш популярних країн для міжнародних студентів. У 2015 році країна прийняла близько 300 тис. міжнародних студентів, поступаючись лише США та Великій Британії.

Відповідно до рейтингу QS World University Rankings, у 2015-2016 роках до списку топ-200 ВНЗ світу увійшли 5 французьких університетів, 4 з яких розташовані в Парижі: Ecole normale supérieure, Ecole Polytechnique, Université Pierre et Marie Curie (UPMC) і Ecole Centrale de Paris, та один у м. Ліон – École Normale Supérieure. Париж уже п'ять років поспіль (станом на 2016 рік) визнається найкращим містом у світі для студентів на основі сукупної оцінки за такими показниками, як рейтинг міста, кількість представлених національностей серед студентів, бажання студентів тут навчатися, активність роботодавців і вартість життя. Іншими популярними студентськими містами Франції є Тулуза (Toulouse), Ліон (Lyon), Лілль (Lille), Марсель (Marseille), Монпельє (Montpellier) і Страсбург (Strasbourg) [3].

У Франції на регіональному рівні функції державного управління освітою розподілені між 28 навчальними округами, які називаються академіями. Оскільки, згідно з територіально-адміністративним устроєм, Франція поділяється на 22 регіони, то території регіонів не завжди відповідають академіям. Кожну академію очолює ректор, призначуваний президентом, який і є представником міністра і вищою посадовою особою у своєму навчальному окрузі. Адміністративні повноваження ректора не поширюються, однак, на ВНЗ, що мають академічну автономію й право вибору своїх керівників: президента – в університеті, директора – у вищій школі й інституті. Стосовно ВНЗ ректор відповідної академії виконує функції канцлера університетів, які полягають у здійсненні координації між ВНЗ своєї академії й між ВНЗ і середніми школами з питань підготовки й підвищення кваліфікації викладачів [8].

Особливе місце в системі вищої освіти займають "великі школи", що перевищують за академічним престижем університети. Серед таких шкіл Вища нормальна школа. Політехнічна школа, Національна школа Східних мов та інші.

Більшість приватних університетів належить церкві, їх випускники мають, як правило, високу кваліфікацію і користуються великим попитом. Навчання в університеті поділене на кілька циклів. Після закінчення кожного з них присвоюється певний науковий ступінь та видається диплом. Студент, як правило, сам організовує свою роботу (відвідування занять не є обов'язковим), але двічі на рік необхідно здати встановлені екзамени. За їх результатами студентів поділяють на розряди, що має велике значення під час розподілу вакансій серед випускників. Провідними цілями освітньої реформи є:

1) отримання 80% учнів повної середньої освіти, що підтверджена дипломом бакалавра. Необхідність досягнення цієї мети визначається зростаючими потребами у висококваліфікованих кадрах. Серед загальної кількості дипломованих випускників необхідне найбільш інтенсивне зростання частки бакалаврів природничо-математичного профілю;

2) отримання всіма учнями професійної підготовки до закінчення школи. Висунення цієї мети пов'язане з необхідністю запобігти зростаючому серед молоді безробіттю;

3) створення системи безперервної педагогічної освіти;

4) технічне обладнання освітніх установ новими інформаційними та комунікаційними засобами;

5) розробка нового змісту та методів навчання відповідно до вимог НТП;

6) орієнтація школи на міжнародне співробітництво, на "підготовку європейця";

7) децентралізація управління освітою, що відбувається згідно з Законом 1985 року. У компетенції держави залишаються: визначення змісту освіти та загальна її організація; прийняття на роботу, навчання та оплата праці вчителів; загальне управління середніми навчальними закладами; часткове фінансування навчального процесу; деякі заклади середньої освіти (у тому числі колежі та ліцеї з викладанням на іноземних мовах), заклади вищої освіти [2].

Територіальні органи влади розробляють перспективні схеми розвитку освіти у регіонах та програми фінансування шкіл; відповідають за будівництво, реконструкцію, технічний стан, обладнання та функціонування колежів і ліцеїв. Для цього вони отримують від держави

відповідні кошти. Колежі та ліцеї розробляють проекти своєї діяльності, які є всеохоплюючими документами, що стосуються всіх сторін внутрішнього життя та зовнішніх зв'язків шкіл.

Самостійність колегів і ліцеїв поширюється на: формування класів і груп учнів; визначення принципу групування учнів; складання погодинного розкладу уроків на основі визначеної загальної кількості годин на викладання; визначення режиму роботи школи; вибір додаткових предметів і занять для підлітків та дорослих; зв'язки школи з її культурним, соціальним, економічним оточенням; вибір спеціальних тем навчання додатково до передбачених державними програмами; вибір факультативних предметів. Усі рішення, що стосуються шкільного життя, приймаються адміністративною радою школи за пропозицією керівника освітнього закладу [5].

Принципи вищої освіти Франції:

- високі стандарти навчальних програм і професійні викладачі;
- можливість розпочати навчання на бакалаврській програмі одразу після закінчення 11 класів української школи;
- зарахування до державних університетів без іспитів (єдина умова – високий рівень володіння французькою мовою – сертифікати мовних тестів DELF B2/ DALF C1-C2 або TCF-DAF);
- рівні права для громадян Франції та іноземців на отримання безкоштовної освіти в державних університетах (сплачуються лише щорічні реєстраційні збори у розмірі 300-700 євро залежно від освітнього закладу);
- можливість офіційного підробітку до 20 годин на тиждень під час навчання і до 40 годин на тиждень під час канікул;
- різноманітні знижки й пільги під час навчання (проїзний на транспорт, повернення до 40% коштів, витрачених на оренду житла);
- можливість подорожувати країнами Шенгенської зони;
- високі шанси знайти роботу після закінчення навчання [4].

Структура вищої освіти Франції є класичною для країн Європи і має три ступені:

- бакалаврат (Licence) – 3 роки навчання;
- магістратура (Master) – 1-2 роки навчання залежно від програми і напрямку освіти;
- докторантура (Doctorat) – навчання до 3 років, у тому числі захист дисертації.

Академічний рік у французьких закладах вищої освіти складається з двох семестрів. Набір студентів проходить раз на рік із початком навчання у вересні або жовтні залежно від університету. Щоб отримати повну вищу освіту, студент має вчитися 4-5 років, проте деякі спеціальності потребують довшого терміну навчання. Наприклад, студенти-медики навчаються від 5 до 11 років (залежно від напрямку).

Усі заклади вищої освіти Франції поділяються на два типи: державні університети (Universités Publiques) і так звані "вищі школи" (Grandes Ecoles/ Ecoles Supérieures).

Державні університети Франції (їх близько 80 по всій країні) відомі тим, що студенти до них не вступають, а "записуються". Законодавство Франції чітко визначає право кожного студента, який має атестат про завершену середню освіту, незалежно від його національності, бути прийнятим на I курс обраної ним спеціальності без додаткових іспитів. Власне, відбір відбувається безпосередньо під час першого року навчання на основі рейтингу успішності або за результатами спеціалізованих іспитів у кінці року (зокрема, для студентів медичних спеціальностей). Результатом такого відбору є відсіювання до 50-60% студентів, які були прийняті на I курс навчання [6].

Цікавою особливістю навчання у Франції є можливість вільно переходити з одного університету в інший протягом усього періоду навчання. Фактично, щороку можна переходити в інший університет на споріднену спеціальність без складання іспитів. Студенти, які хочуть повністю змінити напрям навчання, при переході в інший університет мають скласти академічну різницю.

Навчання в державних університетах дуже доступне за вартістю. На початку кожного навчального року студенти сплачують лише "реєстраційні внески" у розмірі 300-700 євро за користування навчальною базою, бібліотекою, лабораторіями університету. "Вищі школи" вважаються більш престижними освітніми закладами, а навчання тут зазвичай більш якісне і вузькоспеціалізоване. "Вищі школи" можуть бути як державними, так і приватними (в основному

навчають за програмами напрямків бізнес, економіка, мода і мистецтва). "Вищі школи" поділяються на декілька типів залежно від спеціалізації: вищі інженерні школи, вищі педагогічні школи, вищі військові школи, вищі комерційні школи і школи управління, вищі ветеринарні школи та інші. Вищі комерційні школи часто є єдиним можливим шляхом отримання престижного диплому в сфері бізнес-менеджменту, а також диплому магістра ділового адміністрування (MBA) у Франції. Найвідомішими комерційними школами є HEC Paris, INSEAD, ESSEC. Серед державних університетів програми MBA пропонує Université Paris-Dauphine (Париж) [7].

Студенти "вищих шкіл" можуть також обрати між навчанням французькою й англійською мовами (англійською пропонується близько 600 програм). Навчання у "вищих школах" платне і залежно від форми власності (державна або приватна) коливається від 2 до 25 тис. євро на рік. Проте випускники "вищих шкіл" мають набагато більше шансів знайти високооплачувану, престижну і перспективну роботу в майбутньому.

Вступ до закладів вищої освіти Франції.

Студенти з інших країн, які хочуть вступити на I або II курс бакалаврату державного університету, мають обрати три освітні заклади і надіслати пакет документів через представництво урядової французької організації Campus France до 31 січня того року, в якому планують розпочати навчання. Подавати документи можна лише на програми одного напрямку (право, економіка, література, інженерія тощо). Якщо атестат ще не отримано, подається виписка з оцінками на останні 5 семестрів навчання. Вступники на II курс навчання мають додатково до атестату про завершену середню освіту подати відомість з оцінками за перший рік навчання.

Для вступу на III курс бакалаврату або на магістерську програму необхідно контактувати з навчальним закладом напряму (можна обрати будь-яку кількість освітніх закладів). Строки подачі документів визначають навчальні заклади. Такі студенти, окрім наявних документів про отриманий рівень освіти, подають також детальне резюме і мотиваційний лист. Отримавши всю необхідну інформацію від апліканта, обраний університет пропонує йому відповідний курс навчання, іноді висунувши певні додаткові умови (обов'язкове відвідування додаткових занять, сертифікат зі знання мови, надолуження різниці з певних академічних предметів тощо) [7].

Для того, щоб бути зарахованим на навчання до "вищої школи", випускники середніх шкіл (і французи, й іноземці) мають навчатися протягом двох-трьох років на підготовчих курсах. Подати заявку на вступ до "вищої школи" можна з січня по березень. Ті, хто вже має ступінь бакалавра або магістра, додаткової підготовки не потребують. Директор закладу разом із викладачами проводять суворий відбір лише найкращих кандидатів, які потім можуть бути запрошені на співбесіду або на додаткове тестування. Структура підготовчих програм передбачає ряд доволі складних іспитів, за результатами яких відбирають винятково найсильніших і найталановитіших студентів. Основний курс навчання у "вищій школі" триває три роки. Випускники таких закладів одразу отримують ступінь магістра.

Для студентів з інших країн потрібно скласти тести на підтвердження рівня французької мови. Французькі університети приймають результати наступних іспитів:

- TCF-DAP (Test de connaissance du français – Demande d'admission préalable) – спеціалізований тест з французької мови Міністерства вищої освіти та досліджень Франції для тих, хто вступає на перший курс бакалаврату французького університету. Тест складається з перевірки розуміння усної мови, знання граматики і лексики, розуміння письмової мови та аргументованого есе. Усіх кандидатів оцінюють за шкалою від A1 до C2 (успішна оцінка — B2 і вище).

- DELF B2/ DALF C1-C2 – диплом середнього і поглибленого курсу французької мови — це дипломи, що видаються Французьким Міністерством національної освіти. Вони створені спеціально для іноземців і дають змогу оцінювати загальний рівень знання мови. Під час тесту відбувається перевірка чотирьох основних мовних навичок: читання, говоріння, аудіювання і письма.

- TAGE-MAGE (Test d'Aptitude aux Etudes de Gestion, французький аналог тесту GMAT) – тест для студентів, які бажають навчатися на магістерських програмах економічного та бізнес спрямування у французьких закладах вищої освіти. Тест складається з 90 запитань, а його результат оцінює рівень аналітичного письма апліканта, рівень його логічного мислення і здатність вирішувати типові завдання з математики та економіки [8].

Освітнє законодавство Франції гарантує безперервність освіти як національного обов'язку, закріпленого в статті Кодексу про освіту Франції. Сутність принципу безперервності освіти законодавець вбачає в можливості кожного протягом усього життя підвищувати свій рівень підготовки й адаптуватися до економічних і соціальних змін і підтвердити отримані знання [4].

Висновки. Отже, згідно законодавства вища освіта у Франції має дещо незвичайну структуру і ділиться на три цикли різної тривалості та інтенсивності.

На першому циклі навчаються студенти, що вже мають ступінь бакалавра з однієї із гуманітарних або технічних спеціальностей. Два роки на цьому етапі досить для одержання диплому DUT або DEUG. Наступний цикл припускає трирічне навчання; повне проходження цього етапу дозволяє студентові одержати рівень магістра. Від подальшого навчання на цьому етапі можна відмовитися. Третій цикл – це поглиблене вивчення, вузька спеціалізація і самостійна дослідницька діяльність. Звання, що одержуються після закінчення третього циклу, відповідають як мінімум кандидатському рівню.

Вища освіта "скороченого" циклу. Скорочений цикл вищої освіти у Франції розпочинається з одержання ступеня бакалавра, після чого навчання може бути продовжене в одному з основних французьких закладів вищої освіти – вищій школі або університеті. Тривалість скороченого циклу – два роки. Оволодіння курсом дозволяє одержати один із дипломів з наступного списку DUT, DEUST, BTS, Licence professionnelle. Головною метою є одержання професійних практичних навичок у максимально стислі терміни. Наголос робиться на вузьку спеціалізацію в тій або іншій галузі. Одержати диплом скороченого циклу можна в приватному або державному університеті, ліцеї.

Вища освіта "довготривалого" циклу. Довготривалий цикл вищої освіти припускає навчання в університеті. Вступ до університету здійснюється без попередніх іспитів. Наявність ступеня бакалавра також не є обов'язковим — замість цього можна скласти іспит ESEU. Проте такий шлях можливий лише для тих абітурієнтів, які вже мають досвід роботи з обраною спеціальністю.

Освіта в університеті також розділяється на три цикли:

– дворічний цикл дозволяє одержати загальноосвітній університетський диплом, проте його наявність не має великого значення у працевлаштуванні;

– другий цикл освіти дозволяє одержати ліцензію або професійну освіту (диплом MST);

– третій цикл розділяється на дві частини, проходження яких дозволяє одержати дипломи DESS (вища спеціальна освіта) або DEA (дослідницька спеціалізація).

Законодавство в освітній сфері Франції, порівняно із вітчизняним, містить низку переваг, які необхідно врахувати при реформуванні нормативно-правової бази у сфері вищої освіти України.

Зокрема, законодавство Франції, на відміну від українського, гарантує доступність вищої освіти кожному. Вища освіта Франції доступна не тільки випускникам французьких шкіл, але й іноземним абітурієнтам. Студенти французьких університетів мають можливість вільно переходити з одного університету в інший протягом усього періоду навчання. Фактично, щороку можна переходити в інший університет на споріднену спеціальність без складання іспитів. Студенти, які хочуть повністю змінити напрям навчання, при переході в інший університет мають скласти академічну різницю.

Окрім різноманітних пільг, заклади вищої освіти гарантують працевлаштування своїм випускникам, чого так не вистачає українським студентам. Це базові найважливіші переваги французьких закладів вищої освіти, які забезпечуються освітнім законодавством Франції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кваніна В. В. Колізії в сучасному освітньому законодавстві: теоретико-методологічні аспекти дослідження та подолання / В. В. Кваніна // Право та освіта. – 2005. – № 4.
2. Кодекс про освіту Франції. Законодавча частина / В. М. Філіппова. – М. : Статут, 2003. – 270 с.
3. Мельничук О. Ф. Забезпечення конституційного права на освіту: досвід Франції / О. Ф. Мельничук // Журнал східноєвропейського права. – 2014. – № 6. – С. 15–20.
4. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть. (Спроба прогностичного аналізу) / Андрущенко В. П. // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–

17.

5. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 630 с.
6. Abouville A. Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel / Abouville A., Bernier M. M., Carpentier P. A. – Dunod, 2000. – 203 p.
7. Brucy G. Histoire de l'éducation. Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences. – Paris : Belin, 1998. – 285 p. Cohen-Scali V. Alternance et identité professionnelle. Formation permanente, éducation des adultes. – Paris : PUF, 2000. – 219 p.
8. Frémy D. Tout sur tout, tout de suite / Frémy D., Frémy M. Quid. Tout sur tout, tout de suite. – Paris : Laffont, 2005. – 2190 p.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kvanina V. V. Koliziyi v suchasnomu osvithomu zakonodavstvi: teoretyko-metodologichni aspekty doslidzhennya ta podolannya / V. V. Kvanina // Pravo ta osvita. – 2005. – № 4.
2. Kodeks pro osvitu Franciyi. Zakonodavcha chastyna / V. M. Filippova. – M. : Statut, 2003. – 270 s.
3. Melnychuk O. F. Zabezpechennya konstytucijnogo prava na osvitu : dosvid Franciyi / O. F. Melnychuk // Zhurnal sxidnoyevropejskogo prava. – 2014. – № 6. – S. 15–20.
4. Andrushhenko V. P. Osnovni tendenciyi rozvytku vyshhoyi sovity Ukrayiny na rubezhi stolit'. (Sproba prognostychnogo analizu) // Vyshha osvita Ukrayiny. – 2001. – № 1. – S. 11–17.
5. Neperervna profesijna osvita : problemy, poshuky, perspektyvy : monografiya / za red. І. А. Zyazyuna. – К. : Vipol, 2000. – 630 s.
6. Abouville A. Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel / Abouville A., Bernier M. M., Carpentier P. A. – Dunod, 2000. – 203 p.
7. Brucy G. Histoire de l'éducation. Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences. – Paris : Belin, 1998. – 285 p. Cohen-Scali V. Alternance et identité professionnelle. Formation permanente, éducation des adultes. – Paris : PUF, 2000. – 219 p.
8. Frémy D. Tout sur tout, tout de suite / Frémy D., Frémy M. Quid. – Paris : Laffont, 2005. – 2190 p.

Коваленко О. М. Правовые механизмы обеспечения эффективного университетского управления в европейских странах (опыт Франции)

Статья посвящена изучению законодательства в образовательной сфере Франции, юридическому анализу правовой базы. Анализируются принципы высшего образования и особенности государственного регулирования в области высшего образования Франции. Французское право, в отличие от украинского, гарантирует доступ к высшему образованию для всех. Высшее образование во Франции доступно не только французским выпускникам школ, но и иностранным участникам. Студенты из французских университетов имеют возможность свободно перемещаться из одного университета в другой на протяжении всего периода обучения. Законодательство в образовательной сфере Франции, по сравнению с отечественным, имеет преимущества, которые нужно учитывать в процессе реформирования нормативно-правовой базы в сфере высшего образования.

Ключевые слова: *нормативно-правовое регулирование, законодательство в области образования, право на образование, академическая автономия, инклюзивное образование.*

Kovalenko O. M. Legal mechanisms for ensuring effective university governance in European countries (the experience of France)

The article is devoted to the study of legislation in the educational sphere of France, a legal analysis of the legal framework. The principles of higher education and the specifics of state regulation in the field of higher education of France are analysed. French law, unlike the Ukrainian one, guarantees access to higher education for everyone. Higher education in France is available not only to French school graduates but to foreign entrants. Students from French universities have the opportunity to move freely from one university to another throughout their entire period of study. In fact, every year you can go to another university for a related specialty without taking exams. In addition to various privileges, higher education institutions guarantee the employment of their graduates, which is so lacking for Ukrainian students. These are the basic most important advantages of French universities,

which are provided by the educational law of France. A number of conditions are necessary for the successful coordination of multifunctional educational links within a particular state, a specific national legal system, and at an interstate level, among which a strong legal education base is a central place - a system of normative and legal documents fixing the main directions national and international policy in the field of education and upbringing. Structural elements of the mechanism of effective governance at universities are: the norm of law, the legal fact (the actual composition), legal relations in the field of education, acts of the implementation of subjective rights and legal obligations, and acts of the application of law, which in its sequence form the process (stages) of legal regulation. the main directions of national and international policy in the field of education and upbringing.

Keywords: *legal regulation, education legislation, right for education, academic autonomy, inclusive education.*

УДК378: 373.31+372.874

Н.Є. Колесник,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
kolesnik@zu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-9384-9369

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розкриті особливості цієї підготовки з урахуванням сучасних тенденцій модернізації професійної освіти, обґрунтовано її закономірності та специфічні принципи в художньо-естетичному аспекті. Визначено основні наукові підходи підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. Охарактеризовано системний, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, технологічний, культурологічний підходи педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у художньо-естетичному аспекті.

Ключові слова: *підготовки майбутніх учителів початкової школи; системний підхід; діяльнісний підхід; компетентнісний підхід; акмеологічний підхід; технологічний підхід; культурологічний підхід; предметно-перетворювальна компетентність.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасного суспільства, зокрема системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, стає входження України до європейського освітнього простору. Конституція України, закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма "Вчитель", Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Галузеві концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, в документах "Про державний вищий навчальний заклад освіти" демонструють спроможність країни перетворювати освітній простір до вимог і стандартів Болонської декларації та Концепції "Нової української школи" зумовлюють об'єктивні орієнтири стратегії розвитку української національної освіти, що спрямовує освітній процес на гуманістичні цінності, розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи, визначає удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів.

Процеси демократизації, фундаменталізації, гуманітаризації освіти, формування предметно-перетворювальної компетентності у підготовці майбутніх учителів початкової школи діють на сучасні тенденції в суспільстві. Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу сприяє формуванню гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця, здатного брати участь у

діалозі культур, розвиває творчий потенціал особистості.

Нині у світовому співтоваристві виникла необхідність удосконалення освітньої стратегії. Сучасний розвиток суспільства, глобальні соціальні, технологічні й інформаційні зміни вимагають нових підходів у підготовці фахівців усіх рівнів та галузей діяльності людини. Одним із важливих напрямів сучасної вітчизняної педагогічної науки є розроблення концептуальних підходів до визначення мети і змісту навчання та виховання учнів шкіл, пошуку нових ефективних шляхів їхнього розвитку. Особливо складні завдання у цьому процесі постають перед педагогічною підготовкою майбутніх учителів початкової школи у художньо-естетичному аспекті.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, як складова професійної освіти, потребує узгодження з філософією освіти та філософією культури сучасного періоду, що спонукають до організації педагогічного процесу, побудованого на засадах системного, діяльнісного, компетентнісного, акмеологічного, технологічного, культурологічного підходів, які забезпечують формування у студентів спеціальності 013 "Початкова освіта" системи інтегрованих художньо-педагогічних знань, комплексних кваліфікаційних умінь та вільний і творчий розвиток особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи показує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань філософії освіти і багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної підготовки (А. Алексюк, В. Бойчук, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Горська, П. Гусак, В. Євдокимов, О. Пехота, М. Шкіль, О. П. Хижна, О. Г. Ярошенко та ін.), питань філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Б. Кедров, С. Клепко, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, В. С. Лутай та ін.), системи психолого-педагогічної та методичної підготовки (К. Авраменко, Н. Дем'яненко, О. Кульчицька, О. Пономарьова, С. Сисоєва, Л. О. Хомич, Я. В. Цехмістер та ін.), теоретико-методичних основ підготовки майбутніх фахівців (В. Бутенко, С. Гончаренко, А. Линенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Савенкова, В. Тименко, О. Шевнюк, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті, як складової частини нашого дослідження, є проаналізувати проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів у художньо-естетичному аспекті, розкрити методологічні основи професійної підготовки студентів спеціальності 013 "Початкова освіта" у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасні тенденції розвитку системи освіти потребують теоретичного осмислення та спонукають до практичного оновлення змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, мета якої полягає у контексті гуманістичної парадигми освіти впливає із загальнолюдських ідеалів, національних традицій, соціального замовлення суспільства, держави, є комплексною та включає освітній, виховний, розвивальний, а також компетентнісний компоненти, які тісно пов'язані між собою та спрямовані на залучення студентів до оволодіння загальнолюдськими цінностями, системою гуманітарних, фундаментальних і професійно орієнтованих знань, способами творчої професійно-художньої діяльності, багатством духовної та матеріальної культури людства в цілому і зокрема українського народу та на цій основі виховання особистісних і професійно значущих якостей студентів [5, с. 44].

Проблемі застосування системного підходу в наукових дослідженнях як методу наукового пізнання, як загальної методології дослідження присвячені праці В. Беспалька, І. Блауберга, Б. Гершунського, І. Каньковського, В. Кузьміна, В. Садовського, Б. Українцева, І. Фролова, Є. Юдіна та ін. В аспекті нашої проблеми такий підхід дає змогу розглядати будь-яке явище об'єктивної з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин. Принципи діалектики, покладені в основу системного підходу, дозволяють розглядати й моделювати об'єкти та явища у вигляді систем.

Вагомий внесок у теорію й практику діяльнісного підходу розробили такі вчені: О. Антонова, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Коваль, С. Коробко, Л. Кочина, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Проскура тощо. Методологічним концептом проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачалося вивчення діяльнісного підходу в контексті художньо-естетичного аспекту.

Діяльнісний підхід відображає структуру змісту підготовки студентів до художньо-педагогічної діяльності з позиції міждисциплінарних інтегративних зв'язків (філософії, естетики, педагогіки, психології, фахових дисциплін), а також з позиції більш загальних систем – культури, освіти, науки та забезпечували цілісність підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до сучасних поглядів, реалізація гуманістичної парадигми в освіті має бути спрямована на підвищення загальної культури особистості, залучення студентської молоді до національних і загальнолюдських цінностей, що потребує посилення культурологічного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Сучасна педагогічна освіта передбачає художньо-естетичний аспект у підготовці майбутніх фахівців, який орієнтований на формування творчої особистості шляхом цілеспрямованого впливу на інтелектуальну й емоційно-почуттєву сфери свідомості майбутніх учителів початкової школи.

Останніми десятиріччями виник новий напрям у теорії педагогічної освіти – компетентнісний підхід, що є основою освітніх програм в усіх розвинених країнах. Постійна зміна вимог до фахівця з боку суспільства та ринку праці неминуче привели до необхідності перегляду освітнього процесу та його результатів. Головними цілями освіти нині є компетентності та забезпечення їх формування.

Під компетентнісним підходом розуміється спрямованість освіти на розвиток особистості учня в результаті формування в нього таких особистісних якостей, як компетентність, за допомогою вирішення професійних і соціальних завдань в освітньому процесі. Він є основним і в сучасній модернізації вищої освіти в Україні. Відповідно до цього має бути реалізований і зміст педагогічної освіти. Теоретичні проблеми компетентнісного підходу до навчання розглядалися у дослідженнях С. Бондар, І. Єрмакова, О. Кононко, О. Овчарук, І. Родигіної, Д. Рум'янцевої, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторського та ін. Проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів закладів середньої освіти на основі дослідження різних аспектів компетентнісного підходу розглянута в роботах І.Анісімова, Н. Артеменко, С. Ільченко, Т. Нечипорука, О. Сіланова, І. Сотніченкота ін.

Компетентнісний підхід в аспекті нашого дослідження визначається як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей [4, с. 123].

Виховання естетичної та художньої культури особистості в системі освіти, як слушно зауважує І. Зязюн, передбачає: гармонізацію особистості, розвиток її духовності; забезпечення цілісності суб'єктивної картини світу; наповнення гуманістичним змістом професійних знань; формування професійно значущих естетичних якостей і художніх здібностей; вироблення активного творчого ставлення до навколишньої дійсності, спроможності знаходити прекрасне в житті та професійній діяльності, прагнення зберігати і примножувати його [1, с. 258]. Особливо важливо це для майбутнього вчителя, високий рівень художньої культури якого виявляється в почутті задоволення від процесу та результатів своєї професійної діяльності та зумовлює прагнення до оригінального, творчого вирішення поставлених педагогічних завдань.

В аспекті нашої проблеми культурологічний підхід передбачає аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів як соціокультурного феномена, що ґрунтується на врахуванні найновіших досягнень культури й цивілізації; зорієнтованість педагогічного процесу на кращі взірці народної культури, міжкультурну взаємодію та інтегративний підхід.

Основним призначенням педагогічних технологій, на думку академіка О. Савченко, має стати рух від "людини освіченої – до людини культури", тобто сьогодні необхідно здійснити культуротворчий підхід до освіти [6, с. 4].

Головним атрибутом індивідуальної парадигми майбутніх учителів початкової школи є свобода творення, яка виявляється у творенні себе як педагога, власної духовності й культури. Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи у контексті художньо-естетичного аспекту розглядається як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз професійно-педагогічної освіти крізь призму культурологічних понять: "культура", "творча діяльність", "предметно-перетворювальна діяльність", "культурологічний підхід", "культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів".

Удосконалення педагогічної освіти в сучасних умовах потребує звернення до міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину – акмеології, яка досліджує процес досягнення людиною вершин її творчості, професіоналізму і є своєрідною теорією найвищих досягнень людини на етапі її зрілості, включаючи професійну самосвідомість, самотворення, самоудосконалення і саморегуляцію.

Теоретичні засади акмеології як наукової дисципліни обґрунтували Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн та ін. Акмеологія творчості – один із провідних напрямів розвитку акмеології освітнього процесу. В даному напрямку творчість ми розглядаємо як акмеологічну категорію, вияв високого рівня творчих здібностей людини й мотивації її життєдіяльності та досягнень. Акмеологія творчості вивчає вершини самореалізації творчого потенціалу вчителя початкових класів й молодшого школяра, розробляє способи формування акмеологічного середовища у підготовці майбутніх учителів початкової школи й педагогічні технології розвитку творчості в навчально-виховній та позааудиторній діяльності.

Одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення вищої педагогічної освіти є реалізація концепції акмеологічного підходу, яка розглядає основного суб'єкта професійного становлення – студента як індивіда, особистість, суб'єкта діяльності й індивідуальність і орієнтується на досягнення кінцевого результату – високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності.

Визнання педагога ключовою фігурою оновлення освіти змушує серйозно замислитись над тими аспектами її управління, які працюють на піднесення особистості педагога, його професіоналізму. До таких аспектів насамперед необхідно віднести й підготовку майбутніх учителів початкової школи в контексті художньо-естетичного аспекту.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті технологічного підходу є структурним елементом професійної підготовки.

Незаперечно, що праця вчителя початкових класів є складною і різноманітною. Вона передбачає низку науково-організаційних аспектів, до яких належать: планування роботи майбутнього вчителя на уроці (написання конспекту уроку); організація навчальної діяльності учнів (передбачає теоретичне ознайомлення з новим матеріалом, демонстрація особистого вміння виконувати окремі дії); стимулювання навчальної діяльності учнів (оцінка діяльності учня за 12-бальною системою); контроль за виконанням навчальних дій (види та форми контролю (усний, письмовий, комплексний, тестовий і ін.); аналіз результатів навчальної діяльності школярів (учитель вносить корективи для засвоєння учнями матеріалу на основі оцінок або результатів виконання інших робіт); діяльність майбутнього вчителя початкових класів спрямована на розвиток логічного мислення та культури спілкування учнів [3, с. 52].

Важливою складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до своєї діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури і освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського і світового мистецтва.

Тому для підготовки майбутніх учителів початкової школи в художньо-естетичному аспекті використовують технологічний підхід.

Особливістю художньої діяльності є те, що в ній зафіксовані всі види людської діяльності: пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає до глибини об'єкта, вивчає його не змінюючи; предметно-перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні чи реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало; ціннісно-орієнтовна, що визначає значення об'єкта для суб'єкта, причому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами і намірами; комунікативна, яка забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів.

У зв'язку із цим важливим для нашого дослідження є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Зокрема, проектний вид діяльності потребує від студентів оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчать складати план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів художньо-конструкторського проекту.

Розробляючи і впроваджуючи нові технології у навчальний процес трудового навчання молодших школярів, слід подбати про те, щоб змінити ставлення учнів до праці, стимулювати позитивну мотивацію і прагнення займатися предметно-перетворювальною діяльністю з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного молодшого школяра.

При використанні новітніх технологій у майбутніх учителів формуються не тільки цілісні уявлення про загальні засади педагогічних інновацій, системні та модульні інноваційні педагогічні технології [2, с. 35]. Студенти, насамперед, вивчають особливості та методiku використання інноваційних технологій у освітньому процесі (технологія розвивального навчання, технологія організації навчальної проектної діяльності в початковій школі, технологія диференційованого навчання, ігрові навчальні технології, інтерактивні технології розвитку критичного мислення молодших школярів, впровадження інтеграції у освітній процес початкових шкіл, технологія проблемного навчання, форми та методи колективного навчання на уроках в початкових класах, методика використання інтерактивних вправ у навчально-виховному процесі початкових шкіл і ін.)

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, аналізуючи методологічні основи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів у художньо-естетичному аспекті вважаємо доцільним наголосити, що необхідні ціннісні орієнтації всебічно розвиненої особистості неможливо сформувані без глибокого та систематичного пізнання народної духовної та матеріально-побутової культури. Якість початкової освіти визначається не лише засвоєнням учнями предметних компетентностей, а й ключових, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи. Успіх реалізації методичної складової підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації й сучасних технологій навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Зязюн І. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навчальний посібник / І. Зязюн, В. Семашко та ін. ; ред. М. М. Закович. – К. : Знання, 2007. – 567 с.
2. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. – Серія "Педагогіка". // За заг. ред. Нісімчука А.С., Бенери В.Є. – Кременець: ВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка, 2013. – Вип. 1. – С. 34-39.
3. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання уроків трудового навчання засобами дизайн-проектів // Креативна педагогіка: збірник наукових праць. – Вип.1(20). – Вінниця – Київ, 2017. – С. 50-55.
4. Колесник Н.Є. Реалізація компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "New Trends of Global scientific ideas. 2016", the 10th of March, 2016, Geneva (Switzerland). – Vol. 1. – P. 115-124.
5. Концепція професійно-художньої освіти / В. О. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2000. – №2. – С. 43-47.
6. Савченко О.Я. Школа культури – діалог з В.О. Сухомлинським // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 1-5.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Ziaziun I. Kulturolohiia: ukrainska ta zarubizhna kultura : navchalnyi posibnyk / I. Ziaziun, V. Semashko ta in. ; red. M. M. Zakovych. – K. : Znannia, 2007. – 567 s.
2. Kolesnyk N.Ie. Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii na urokakh trudovoho navchannia // Naukovyi visnyk Kremenetskoho oblasnoho humanitarno-pedahohichnoho instytutu im. Tarasa Shevchenka. – Serii "Pedahohika". // Za zah. red. Nisimchuka A.S., Benery V.Ie. – Kremenets: VTs KOHPI im. Tarasa Shevchenka, 2013. – Vyp. 1. – S. 34-39.
3. Kolesnyk N.Ie. Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykladannia urokov trudovoho navchannia zasobamy dyzain-proektiv // Kreatyvna pedahohika: zbirnyk naukovykh prats. – Vyp.1(20). – Vinnytsia – Kyiv, 2017. – S. 50-55.

4. Kolesnyk N.Ie. Realizatsiia kompetentnisoho pidkhotu v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do formuvannia predmetno-peretvoriuvanoi kompetentnosti uchniv // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "New Trends of Global scientific ideas. 2016", the 10th of March, 2016, Geneva (Switzerland). – Vol. 1. – P. 115-124.

5. Kontsepsiia profesiino-khudozhnoi osvity / V. O. Radkevych // Profesiino-tekhnichna osvita. – 2000. – №2. – S. 43-47.

6. Savchenko O.Ia. Shkola kultury – dialoh z V.O. Sukhomlynskym // Pochatkova shkola. – 2006. – № 12. – S. 1-5.

Колесник Н.Е. Методологические основы педагогической подготовки будущих учителей начальной школы к художественно-эстетической деятельности

В статье проанализированы методологические основы подготовки будущих учителей начальной школы. Раскрыты особенности этой подготовки с учетом современных тенденций модернизации профессионального образования, обоснованно ее закономерности и специфические принципы в художественно-эстетическом аспекте. Определены основные научные подходы подготовки будущих учителей начальной школы к формированию предметно-преобразовательной компетентности учащихся. Охарактеризованы системный, деятельностный, компетентностный, акмеологический, технологический, культурологический подходы к педагогической подготовке будущих учителей начальной школы в художественно-эстетическом аспекте.

Ключевые слова: *подготовки будущих учителей начальной школы; системный подход; деятельностный подход; компетентностный подход; акмеологический подход; технологический подход; культурологический подход; предметно-преобразовательная компетентность.*

Kolesnyk N.Ye. Methodological foundations of pedagogical training of the prospective teachers of elementary for artistic and aesthetic activities

The article analyzes the methodological bases of the preparation of future teachers of elementary school. The peculiarities of this training are revealed taking into account modern tendencies of modernization of vocational education, its laws and specific principles in the artistic and aesthetic aspect are substantiated. The basic scientific approaches of preparation of the future teachers of elementary school for formation of subject-transformative competence of pupils are determined. The systematic, activity, competence, acmeological, technological, and cultural approaches of pedagogical preparation of future teachers of elementary school in the artistic and aesthetic aspect are characterized.

Key words: *preparation of future teachers of elementary school; system approach; activity approach; competency approach; acmeological approach; technological approach; culturological approach; subject-transformative competence.*

УДК 374.7.091.004.032.6

І. В. Колеснікова,

кандидат педагогічних наук, викладач

(Комунальний заклад "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради)

Irina.kolesnikova@ukr.net

ORCID: 0000-0001-5444-1176

РОЗВИТОК МЕДІАКУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. Актуальність матеріалу, викладеного в статті, обумовлена зміною вимог до професійної діяльності педагогів в умовах інформаційного суспільства. Модернізація системи освіти актуалізувала питання розвитку медіакультури вчителів.

Встановлено, що використання засобів ІКТ сприяє підвищенню рівня медіакультури, яка виявляється у здатності педагогів орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію з різних джерел та вмінні оперувати нею.

Ключові слова: *медіакультура, інформаційно-комунікаційні технології, засоби ІКТ, післядипломна педагогічна освіта.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Модернізація системи освіти в Україні, зміна вимог до професійної діяльності педагогів в умовах інформаційного суспільства вимагає підвищення рівня медіакультури вчителів, що сприяє розвитку їх інформаційно-цифрової компетентності, медіаграмотності – необхідних умов успішної життєдіяльності.

У Концепції Нової української школи зазначається, що нова школа потребує нового вчителя, який вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних інформаційних засобів, працювати з великими масивами даних, робити й презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо [1].

На сьогодні інформаційні ресурси України й світу все ще не використовуються педагогами в повному обсязі. Однією з причин є відсутність достатнього рівня їх медіакультури – особливого типу культури інформаційного суспільства.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Значний внесок в осмислення поняття медіакультури зробили як зарубіжні (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, М. Маклюен, Е. Тоффлер, К. Леві-Стросс та ін.), так і вітчизняні (О. Барішполець, Н. Габор, Ю. Казаков, О. Коневщинська, Л. Масол, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятиник, О. Спірін та ін.) науковці.

Питанням використання ІКТ в освітньому процесі присвячені дослідження таких науковців, як О. Бондаренко, В. Варченко, О. Дмитрієва, М. Жалдак, В. Заболотний, Г. Козлакова, М. Левшин, Н. Макарова, О. Міщенко, С. Новіков, Т. Полілов, Ф. Ривкінд та ін.

Особливий інтерес медіакультура викликає у всіх, хто вивчає проблеми цифрових технологій, інформаційного простору, перетворення сучасної культури.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасне інформаційне суспільство зумовило зміни в професійній діяльності вчителів. Питання підготовки педагогів до роботи в нових умовах є надзвичайно актуальними. Інформаційні технології диктують нові вимоги до професійних якостей педагогів, до методичних і організаційних аспектів освітнього процесу. Учителі мають можливість застосовувати в професійній діяльності такі засоби ІКТ, як електронні підручники, словники та довідники, презентації, програми, здійснювати різні види комунікації – чати, форуми, блоги, використовувати електронну пошту, проводити телеконференції, вебінари й багато іншого. Це сприяє оновленню змісту навчання, швидкому обміну інформацією між учасниками освітнього процесу. З упровадженням нових технологій педагоги отримують потужний стимул для самоосвіти, професійного зростання й творчого розвитку в галузі медіакультури.

Особливого значення проблема медіакультури набуває у професійній діяльності вчителя, оскільки сучасне інформаційне суспільство ставить відповідні вимоги до професійної підготовки педагогів, серед яких вагомими є володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та методиками презентації навчальної інформації, здатність забезпечувати творчо-пошуковий характер навчання, вміння використовувати мультимедійні засоби навчання.

Медіакультуру розглядатимемо як рівень розвитку особистості, що виявляється у її здатності ефективно взаємодіяти з інформаційним простором, використовувати інформаційно-комунікаційні технології для засвоєння нових знань, знаходження, опрацювання, зберігання, передачі та представлення інформації [2].

Для розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації можна виокремити такі засоби навчання: інформаційно-комунікаційні технології, медіаосвітні ресурси, хмарні технології та ін.

Відзначимо, що в цілому засоби навчання виконують різноманітні функції: зміна ролі викладача як джерела знань (освітні медіаресурси, ІКТ); конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості; є прямими об'єктами вивчення, дослідження (програмне та апаратне

забезпечення); сприяють оволодінню уміннями та навичками (медіазасоби, ІКТ та ін.); є символічними засобами (макети, графіки, діаграми тощо).

Охарактеризуємо інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) як дієвий інструмент розвитку медіакультури вчителів.

Використання ІКТ у процесі розвитку медіакультури вчителів на курсах підвищення кваліфікації забезпечує:

- розвиток медіакультури;
- підвищення мотивації до навчання завдяки новим формам роботи;
- індивідуалізацію навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє;
- об'єктивність контролю;
- активізацію навчання завдяки використанню швидкозмінних форм подачі інформації;
- формування вмінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності в сучасних умовах;
- доступ учителів до інформаційних ресурсів, можливість оперативно отримувати необхідну інформацію;
- інтенсифікацію самостійної роботи педагогів у міжкурсовий період [3].

Так інформаційно-комунікаційні ресурси стимулюють професійний розвиток педагогів та мотивують учителів до неперервного навчання. Вони є засобом формування критичного мислення та розвитку творчих здібностей, засобом стимулювання бажання самоосвіти, самовдосконалення, прагнення до оновлення знань.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні навчального матеріалу потребує врахування низки особливостей: інтерактивність (як процес від обміну інформацією до дії); мультимедійність (представлення об'єктів і процесів з використанням фото, відео, графіки, анімації, звуку); здатність до моделювання реальних об'єктів і процесів з метою їх дослідження; комунікативність (можливість безпосереднього спілкування, оперативність представлення інформації, контроль за станом процесу шляхом об'єднання комп'ютерів у локальні мережі); продуктивність (досягнення результату через власну самостійну діяльність).

З урахуванням функціонального навантаження вчителів у процесі підвищення кваліфікації, ІКТ використовуються як педагогічні засоби, зокрема:

- як засоби обробки інформації для створення медіатекстів (різного типу документів);
- як засоби оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками (робота слухачів курсів з електронними словниками, енциклопедіями, інформаційними Інтернет-порталами безпосередньо під час навчальних занять);
- як засоби комунікації (у формі Інтернет-конференцій, вебінарів, для обміну інформацією у мережевому інформаційному просторі навчального закладу).

Необхідно зазначити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах післядипломної освіти орієнтоване на індивідуалізацію навчання в умовах колективної діяльності, в межах єдиного освітнього процесу. За цих умов кожен слухач курсів залучається до активної, особистісно орієнтованої діяльності. Використання педагогами ІКТ у практичній роботі дає можливість: підвищувати професійний рівень; займатися самоосвітою, самовдосконаленням; отримувати найсучаснішу інформацію з різних джерел, оновлювати навчальний та дидактичний матеріали; мати доступ до методичної бази розробок навчального матеріалу; спілкуватися з колегами у форумах, чатах; публікувати особисті матеріали в Інтернет-виданнях; обмінюватися досвідом роботи з колегами з інших регіонів і країн.

Таким чином, ІКТ дають можливість вибирати оптимальний темп навчання, контролювати та корегувати хід засвоєння матеріалу, за таких умов результат роботи є не віддаленим, а наявним (створеним та оціненим безпосередньо на занятті). Водночас, кожен слухач отримує можливість реалізувати власні методи й прийоми засвоєння матеріалу, а також його перевірки.

Оптимальне використання ІКТ у навчальному процесі в цілому, і для розвитку медіакультури вчителів зокрема, залежить і від програмного забезпечення. Як правило, комп'ютерні програми, які використовують у навчанні, поділяють на:

- навчальні – спрямовують процес навчання залежно від наявного рівня знань та індивідуальних здібностей педагогів, а також сприяють засвоєнню нової інформації;
- діагностичні (тестові) – призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь, навичок і здібностей;

- тренувальні – розраховані на повторення і закріплення пройденого матеріалу;
- імітаційні – представляють аспект реальності за допомогою певної кількості параметрів для вивчення його основних структурних, функціональних характеристик;
- моделюючі – відображають основні елементи і типи функцій, моделюють певну реальність;
- типу "мікросвіт" – подібні до імітаційно-моделюючих, однак вони не відображають реальність, а забезпечують створення віртуального навчального середовища;
- бази даних – сховища інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою запитів на пошук знаходять необхідні відомості;
- інструментальні програми засобів – забезпечують виконання конкретних операцій, наприклад, оброблення текстів, складання таблиць, редагування графічної інформації [4].

Поява освітніх онлайн-платформ, відкритого освітнього контенту вимагає активного застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмарних технологій, у закладах післядипломної педагогічної освіти. Їх використання у навчальному процесі надає йому властивостей адаптивності, гнучкості, відкритості та мобільності. Запровадження хмарних технологій веде до зміни ролі викладача, до появи нових методів, організаційних форм і засобів навчання.

Наразі найпопулярнішими в освіті є хмарні сервіси корпорації Google, перевагами яких є вільне поширення, безкоштовність, об'єднаність єдиним інтерфейсом. Хмарні технології та хмарні сервіси надають безліч можливостей для покращення освітнього процесу. На основі сучасних мережевих технологій з'являється можливість звернення до віддалених освітніх ресурсів у режимі он-лайн. Найбільш поширеним напрямом використання хмарних технологій є застосування сервісу Google Docs (Документи Google), за допомогою якого педагоги виконують спільні проекти, обговорюють їх, публікують результати в мережі Інтернет. Крім зазначеного сервісу, інструментами цієї технології є електронна пошта Gmail, календар Google, диск Google – сховище для зберігання власних файлів, сайти Google – інструмент, який дозволяє створювати сайти за допомогою стандартних шаблонів, що слугує засобом узагальнення педагогічного досвіду вчителя та засобом комунікації з учнями, батьками, колегами. На хмарному сервісі Google Drive педагоги зберігають різноманітні методичні матеріали, створюють документи, таблиці, презентації, форми, малюнки, карти, сайти. Хмарні сервіси умовно поділяються на такі: для зберігання інформації (Google Диск, Google Форми (документи, презентації, анкети тощо), YouTube); для здійснення комунікації (Gmail, соціальна мережа Google+, Hangouts); для організації професійної діяльності (Google Календар, Google Keep) [5].

Окрім зазначеного, хмарні технології можуть слугувати платформою для створення не лише інформаційно-освітнього простору закладу післядипломної освіти, але й єдиного інформаційного простору регіону. Так у КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" впроваджено платформу для дистанційного навчання Moodle з метою організації підвищення кваліфікації вчителів області в курсовий та міжкурсний періоди (інформаційно-освітній сайт КЗ "ЖОППО" ЖОР (zipro.net.ua), платформа moodle.zipro.net.ua).

Зміст навчання на платформі включає вивчення окремих тем навчальних модулів (суспільно-гуманітарного, професійного, методичного), виконання завдань, участь в Інтернет-заняттях, проходження контролю (діагностичний модуль), отримання консультацій викладачів тощо.

Викладачами та методистами інституту розроблені дистанційні курси, які розміщені на платформі для дистанційного навчання. На платформі Moodle матеріали розташовуються у вигляді діяльності "Урок" (лекційні, практичні заняття), що являє собою послідовність веб-сторінок з матеріалами, які пов'язані навігаційними переходами.

Для представлення теоретичного матеріалу у відповідних темах розташовуються електронні конспекти лекцій, практичних занять. Вони включають: матеріали, структура яких відображає логіку навчання, надає теоретичні відомості з теми; мультимедійні презентації; електронні матеріали для візуалізації: аудіо й відеоматеріали, довідкові та нормативні документи.

Методичні матеріали розміщуються у секції із загальною інформацією про курс або у відповідній темі у вигляді ресурсів "Файл" або "URL" (веб-посилання) на відповідний ресурс у мережі Інтернет.

Для роботи з тестовими завданнями платформа має спеціальний вид діяльності "Тест". Тести створюються в самій системі або імпортуються зі спеціального розробленого тестового файлу. Створені тестові завдання характеризуються рядом параметрів: тип тесту (для якого тестування призначено); види питань у тесті (вірно/невірно, одинарний або множинний вибір правильних відповідей, числова відповідь, коротка при введенні з клавіатури тощо); максимальна кількість балів за тест; оцінка за кожну відповідь (від 0% за неправильну до 100% за повну відповідь); похідний бал; режим подачі слухачу (яку кількість питань від загального об'єму повинен містити тест); пропонуваній час тестування; кількість спроб.

Зокрема, для слухачів курсів підвищення кваліфікації пропонується вивчення курсу "Використання хмарних сервісів Google у професійній діяльності вчителів", який містить навчальні матеріали про загальні характеристики хмарних сервісів, можливості їх використання, мультимедійні та відеоматеріали, тестові завдання.

Інформаційно-комунікаційні технології широко використовуються для розвитку медіакультури вчителів, а також для підтримки освітнього процесу під час курсової та міжкурсової підготовки педагогів, для їх самоосвіти та самовдосконалення. Зазначимо, що ІКТ розвивають здатність коректно висловлювати свої думки, формують логіку критичного мислення, вчать протидіяти маніпулятивному впливу інформації. Заняття без використання ІКТ у педагогічній діяльності – неможливе, та все ж таки варто пам'ятати про інтелектуальний, духовний та моральний розвиток особистості як педагогів, так і учнів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. В основі практико-орієнтованої взаємодії викладача та слухача курсів підвищення кваліфікації є використання форм, методів, засобів навчання, що мають перспективну спрямованість: орієнтують слухачів на подальшу роботу з учнями в межах проблеми розвитку медіакультури. Комплексне використання нових засобів навчання з традиційними дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння педагогами зростаючих обсягів інформації; забезпечити якісне практичне застосування теоретичних знань; допомогти вчителям самостійно здобувати нові знання; раціоналізувати працю викладачів та інших учасників навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Отримані результати свідчать про необхідність подальшого поглибленого теоретико-практичного вивчення змісту розвитку медіакультури вчителів у процесі підвищення кваліфікації, професійно-орієнтованої розробки та впровадження форм, методів і засобів підготовки педагогів до здійснення освітньої діяльності в умовах інформаційного суспільства, розробки методичних рекомендацій щодо забезпечення розвитку медіакультури в ході вивчення навчальних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Концепція Нової української школи [online]. – Доступно : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [online]. – Доступно : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
4. Дорошенко В. П. Якісна освіта та інформаційно-комунікаційні технології / В. П. Дорошенко // Економіка в школах України. – 2010. – № 11. – С. 8–14.
5. Кузьмина М. В. Облачные технологии для дистанционного и медиаобразования : учебно-метод. пособ. / Кузьмина М. В., Пивоварова Т. С., Чупраков Н. И. – Киров : Изд-во КОГОАУ ДПО (ПК) "Институт развития образования Кировской области", 2013. – 80 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [online]. – Dostupno : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.

2. Kontsepsiia vprovadzhennia media-osvity v Ukraini [online]. – Dostupno : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.

3. Koval T. I. Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly : informatsiini tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti : navch.-metod. posib. / T. I. Koval. – K. : Vyd. tsentr NLU, 2009. – 380 s.

4. Doroshenko V. P. Yakisna osvita ta informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii / V. P. Doroshenko // Ekonomika v shkolakh Ukrainy. – 2010. – № 11. – S. 8–14.

5. Kuzmina M. V. Oblachnyie tehnologii dlya distantsionnogo i mediaobrazovaniya : uchebno-metod. posob. / Kuzmina M. V., Pivovarova T. S., Chuprakov N. I. – Kirov : Izd-vo KOGOAU DPO (PK) "Institut razvitiya obrazovaniya Kirovskoy oblasti", 2013. – 80 s.

Колесникова И. В. Развитие медиакультуры педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий в учреждениях последипломного образования

В статье рассмотрена проблема развития медиакультуры учителей в учреждениях последипломного педагогического образования. Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена изменением требований к профессиональной деятельности педагогов в условиях информационного общества. Модернизация системы образования актуализировала вопросы развития медиакультуры учителей. Установлено, что использование средств ИКТ способствует повышению уровня медиакультуры, которая проявляется в способности педагогов ориентироваться в информационном пространстве, получать информацию из разных источников и умении оперировать ею.

Ключевые слова: медиакультура, информационно-коммуникационные технологии, средства ИКТ, последипломное педагогическое образование.

Kolesnikova I. V. The development of media culture in the teachers by means of information and communication technologies in the institutions of postgraduate education

The article deals with the problem of developing the media culture in the teachers in postgraduate pedagogical education institutions. The urgency of the material outlined in the article lies in the changes as for the requirements for the professional activities of the teachers in the conditions of information society. The modernization of the education system actualizes the issue of the development of media culture in the teachers. It has been established that the use of the tools of information and communication technologies creates favorable conditions for raising the level of teachers' media culture, which manifests itself in the ability of the teachers to orient themselves in information space, to receive information from different sources as well as the ability to operate it. For developing the media culture in the teachers in the process of advanced training, the following teaching aids are outlined: information and communication technologies, media education resources, cloud technologies, etc. Information and communication technologies are described as an effective tool for developing the media culture in the teachers. The advantages of using information and communication technologies in the process of improvement of qualification of pedagogical workers (individualization of provisional training, objectivity of control, activation of training, development of media culture, mastery of decision-making skills in difficult situation) and their functions (change of the role of the teacher as a source of knowledge, specifying and, deepening the information, promoting the acquisition of skills and abilities) are determined. It is noted that the use of information and communication technologies is focused on the individualization of education process in cooperative activity within a whole educational process. Under these conditions, every post-graduate student of the courses is involved in active, personally oriented activity. The information resources stimulate the professional development of the teachers and motivate them for continuing education. These resources are not only the means of forming critical thinking and developing creative abilities in the teachers, but also the means of stimulating the desire for self-education, self-improvement and aspiration for renewal of knowledge.

Key words: media culture, information and communication technologies, the means of information and communication technologies, institution of postgraduate pedagogical education.

АНАЛІЗ ПРАКТИКИ З ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Наукове вивчення педагогічних соціально-психологічних аспектів підготовки молоді до шлюбу, підвищення рівня розвитку культури шлюбно-сімейних відносин є однією з актуальних проблем психолого-педагогічної науки. Стаття розкриває особливості ціннісних орієнтацій учнів, їх уявлення про відповідальне батьківство та материнство. Подано аналіз практики формування сімейних цінностей, структурні компоненти, критерії та аксіологічні показники готовності учнів до створення сім'ї. Наголошується, що однією з актуальних проблем психолого-педагогічної науки є вивчення педагогічних, соціально-психологічних аспектів формування сімейних цінностей з метою підготовки молоді до шлюбно-сімейних взаємин.

Ключові слова: сім'я, шлюб, відповідальність, батьківство, сімейні цінності, психолого-педагогічна діагностика.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сім'я як спільність людей, пов'язаних подружніми стосунками, взаєминами батьків і дітей, веденням домогосподарства, – це первинний осередок суспільства з важливими соціальними функціями, який має особливе значення в житті кожної людини, забезпечує її захист, формує і задовольняє духовні потреби, забезпечує первинну соціалізацію. Сім'я є унікальним соціальним інститутом, посередником між індивідуумом і суспільством, через неї із покоління в покоління передаються фундаментальні цінності [1; 7].

Сімейна політика всіх цивілізованих країн своїм пріоритетним завданням вважає зміцнення інституту сім'ї. Але у сучасній системі виховання та освіти України існує недостатня система підготовки молоді до шлюбу і виконання подружніх обов'язків. Наукове вивчення педагогічних соціально-психологічних аспектів підготовки молоді до шлюбу, виведення на високий рівень розвитку культури шлюбно-сімейних відносин є однією з актуальних проблем психолого-педагогічної науки.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Аналіз соціологічних, психолого-педагогічних досліджень, праці вчених Г. М. Андрєєвої, Ю. В. Васильєвої, О. Л. Зверєвої, Т. А. Куликової, психолого-педагогічний досвід і практика дозволяють стверджувати, що в системі різноманітних соціальних інститутів і груп, які впливають на розвиток особистості, сім'я є не просто важливим, але й необхідним компонентом виховання.

Присвятили свої дослідження проблемі конструктивної взаємодії людини в сім'ї, її гармонійного існування, усвідомлення своїх потреб у сім'ї і їхній реалізації Ю. Е. Альошина, Л. Я. Гозман, А. Я. Варга, А. І. Захаров, А. С. Співаковська, А. Н. Обозова, Н. Н. Обозов, Е. Г. Ейдемільер, В. Є. Штифурак.

Сімейна проблематика досить широко представлена як у соціологічних (С. І. Голод, В. І. Зацепін, М. С. Мацковський, А. Г. Харчев, Д. М. Чечот та ін.), так і у психологічних (М. І. Алексєєва, Т. В. Буленко, Т. В. Балакун, С. В. Дворяк, З. М. Кісарчук, Г. С. Кочарян, А. С. Кочарян, Б. Г. Херсонський, В. В. Юстицький та ін.) роботах.

Мета статті. У даній статті ставимо за мету довести важливість формування сімейних цінностей в учнів.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сучасний науковий підхід до вивчення особистості вимагає врахування не тільки соціальних умов життя дитини, характеру впливу на неї зовнішнього середовища, але і виділення напрямів діяльності з учнями щодо сучасних уявлень і поглядів на шлюб та переконань у сфері сімейної політики [2;3].

Пізнати дитину, як зазначав К. Д. Ушинський, можна тільки у процесі розробки плану виховання цілісної особистості, використовуючи принцип всебічності та комплексності.

К. Д. Ушинський вважав, що педагогіка повинна мати у своєму розпорядженні наукові підходи до вивчення особистості.

Згідно завдань нашого дослідження в процесі констатувального етапу експерименту було визначено рівні сформованості стану готовності старшокласників до створення сім'ї.

Відповідно до теми дослідження, нами проведено:

- визначення компонентів, критеріїв і показників щодо рівня сформованості сімейних цінностей у старшокласників;
- створення методичного інструментарію для проведення експериментальної роботи;
- проаналізовано зміст роботи закладів загальної середньої освіти щодо формування у старшокласників готовності до сімейного життя;
- визначення рівнів сформованості у старшокласників сімейних цінностей.

Для наукового обґрунтування отриманих результатів у проведенні масового експерименту використовувались різні методи дослідження, зокрема: діагностичні (тести, опитувальники, анкети, соціометрія), формувальні (бесіди, вправи, ігри, творчі завдання, тренінги, проектування) та математичні (ресстрування, ранжування, моделювання).

Оцінка рівнів сформованості сімейних цінностей у старшокласників здійснювалась нами на основі розроблених критеріїв та показників, зокрема: когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного.

Кожен із компонентів характеризується критеріями, які, в свою чергу, містять відповідні показники сутності й особливостей сформованості сімейних цінностей у старшокласників.

Психолого-педагогічна діагностика будується на вивченні вихованості особистості учнів, сформованості типів характерологічних властивостей і соціальної спрямованості особистості. З огляду на це, вивчення характерологічних моделей поведінки старшокласників стає основою для створення психолого-педагогічної діагностики як інструмента пізнання результатів педагогічних впливів, що пояснюють причинно-наслідкові зв'язки появи відповідного рівня сформованості сімейних цінностей в учнів, котрі надають підстави для визначення перспектив подальшого становлення особистості в умовах педагогічного впливу [5].

Запропонована методика психолого-педагогічної діагностики носить орієнтовний характер, розкриває тенденції, що виявляються в поведінці певних типів характерологічних властивостей особистості учнів і спрямованість на створення сім'ї; вона дозволила вивчити більш постійні компоненти в структурі особистості, що становлять сутність учня як суб'єкта виховання.

Згідно наукових уявлень, сім'я є осередком для дитини, де формуються власні сімейні цінності [1;7].

На думку Н. Помиткіна, уявлення про майбутню сім'ю в підлітковому віці пов'язані або з наслідуванням батьківської моделі, або з прагненням "зробити все по-іншому". Унаслідок цього у свідомості підлітка постає образ сім'ї як відображення реального або ідеального (узятого з фільмів, книжок тощо) сімейного життя. При цьому формується він не одразу, а в процесі особистісного розвитку, поступово збагачуючись.

Наявність образу щасливої сім'ї має надзвичайно велике значення у взаєминах між хлопцями та дівчатами, а також у їхній готовності до подружнього життя. Цей образ включає в себе уявлення про сімейні взаємостосунки, побудовані на любові, повазі, свободі, рівності, довірі, чесності, мудрості й на природних сімейних цінностях, а також розуміння того, які якості необхідні чоловіку та дружині для створення щасливої сім'ї. Чітко уявити собі образ щасливої сім'ї, яку молоді люди мріють побудувати, – найважливіше для них завдання.

Однак, за результатами досліджень (рис.1), у переважної більшості підлітків образ сім'ї (якщо він узагалі існує) є неусвідомлюваним або неповним. У результаті цього в молодих людей виникає велика кількість питань з проблем сімейного життя [8].

Наукове уявлення про структуру особистості доповнюється поглядами таких дослідників, як Т. Алексеєнко, І. Бех, П. Блонський, А. Капська, В. Штифурак та ін.

Варто наголосити, що в процесі дослідної роботи нами виявлено позиції респондентів щодо "зразкового", "ідеального" типу взаємин між чоловіком і дружиною. Оскільки серед тверджень були не лише позитивні, а й негативні відповіді, з учнями також проводили додаткові бесіди, у ході яких з'ясувалося, чому вони вважають "ідеальним" той чи інший тип взаємин. Як у першому, так і в другому випадку старшокласники, крім запропонованих варіантів тверджень, могли додати свої.

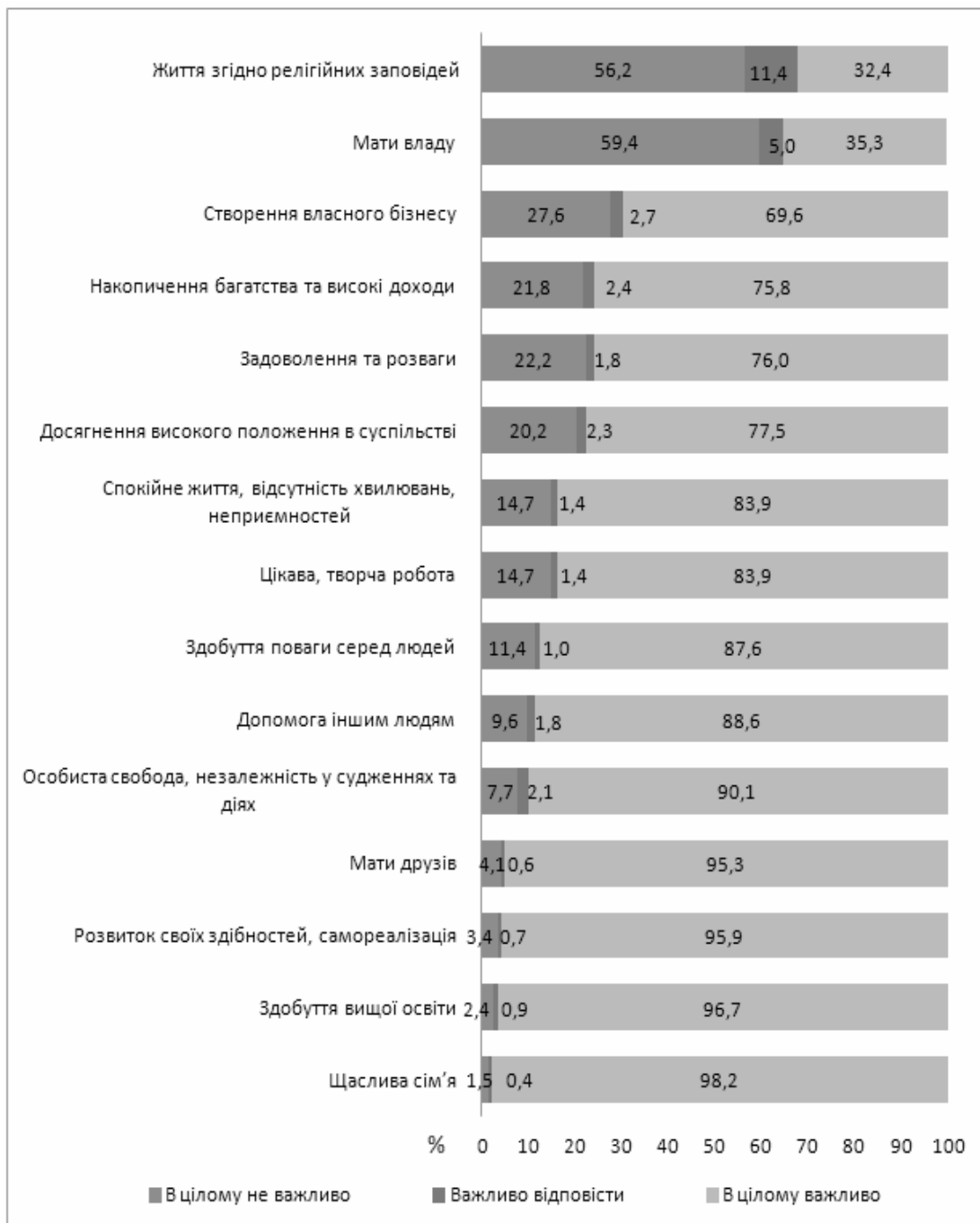


Рис. 1. Життєві цінності учнів

Завданнями дослідження передбачалося визначення у старшокласників рівня сформованості культури сімейних взаємин, тобто взаємин, які реалізуються безпосередньо у сім'ї. Одним із напрямів експериментальної роботи обрано виявлення ставлення молодих людей до шлюбу та сім'ї. Це завдання вирішувалося за допомогою анкети "Ціннісні орієнтації молоді".

Подані в анкеті запитання стосувалися проблем, які хвилюють учнів, виявлення їхнього ставлення до шлюбу і сім'ї, знання функцій сучасної сім'ї, зорієнтованість на створення власної сім'ї та визначення умов забезпечення її "щасливості". Запропоновані до кожного запитання варіанти відповідей становили перелік певних сімейних цінностей в означених сферах. Респондентам пропонувалося не просто позначити ті чи інші з-поміж них, а й провести їх ранжування. Наприклад, до запитання "Що Вас найбільше хвилює?" подавалися такі цінності: щаслива сім'я, створення власного бізнесу, мати владу та ін. Результати опитування представлені на рисунку 2.

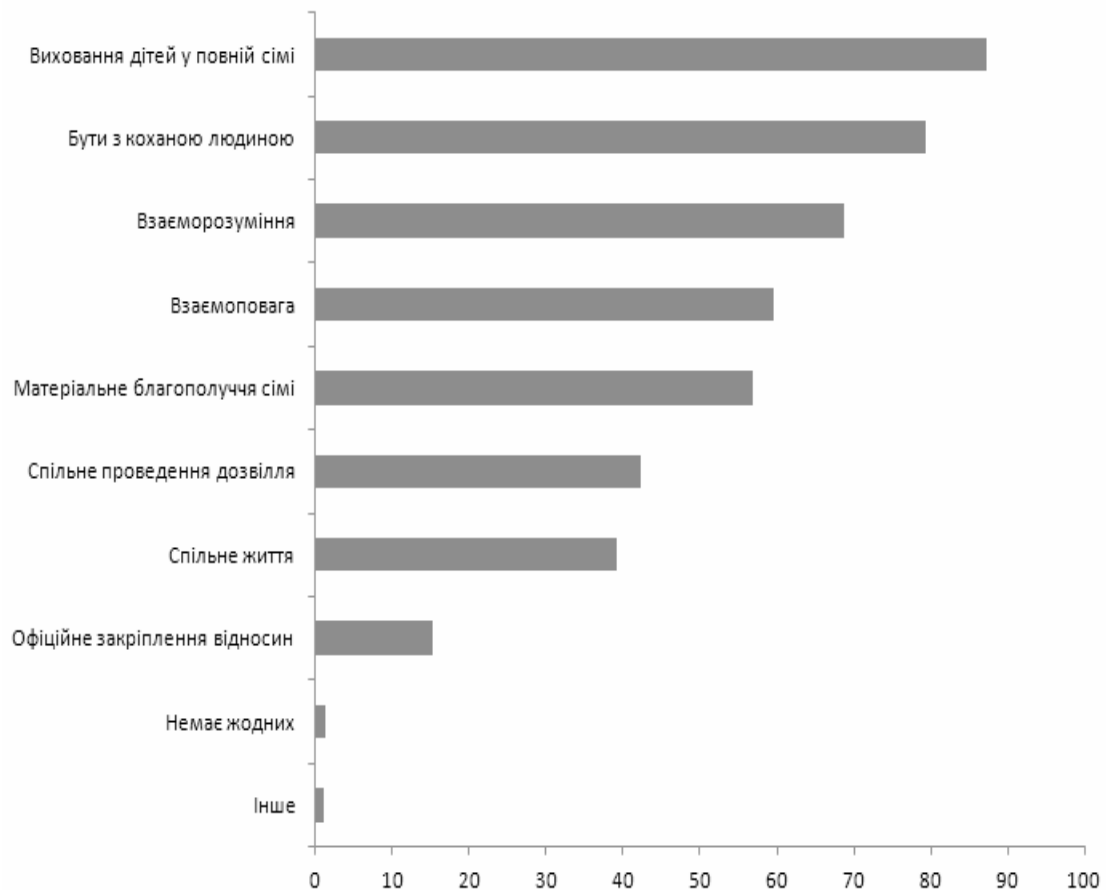


Рис. 2. Фактори позитивних відносин у сім'ї

В основу констатації покладалася комплекс взаємопов'язаних методів опитування, анкетування, тестування, цілеспрямовані педагогічні спостереження, бесіда, розв'язання проблемних ситуацій, процедура і зміст використання яких зумовлювалися визначеною метою.

Так, за допомогою опитування виявляли ставлення старшокласників до когнітивної складової шлюбу, усвідомлення його життєвої сутності.

В анкеті застосовувалися питання для одержання інформації про те, які якості учні найбільше цінують у подружньому житті, яким, на їхню думку, має бути чоловік (дружина), щоб сім'я з ним (з нею) була щасливою.

До анкети включали запитання, за допомогою яких прагнули визначити ставлення старшокласників до самих себе як до майбутнього шлюбного партнера. Наприклад:

–Що, на Вашу думку, є основою шлюбу?

–Якими, на Вашу думку, є позитивні фактори подружнього життя?

Необхідною умовою становлення особистості є взаємини між людьми. Вони є середовищем для розвитку індивідуальності, її саморозкриття та самореалізації. Більшість людей прагне створити сталі, глибокі й шанобливі міжособистісні стосунки. Для таких стосунків основними стимулами є привабливість однієї людини для іншої, спільність інтересів, бажання проводити разом якомога більше часу тощо. Існують різні типи міжособистісних стосунків: приятелювання, товариські, дружні, любовні, подружні, сімейні, родинні. Критеріями для розрізнення міжособистісних стосунків є ступінь включення особистості в стосунки, дистанція між партнерами, тривалість і кількість контактів, взаємні очікування та вимоги один до одного. Найбільший досвід саморозкриття, інтимності та духовної єдності особистість отримує в дружбі, коханні та подружніх стосунках. Саме тому дружба і кохання належать до основних цінностей життя людини.

Нами проаналізовано відповіді учнів щодо мотивів вступу в офіційний шлюб (табл. 1). Зауважимо, що найбільшу кількість виборів отримало кохання (86,5 %).

Що спонукає молодь, на Вашу думку, найчастіше вступати в офіційний шлюб?

Кохання	608	86,5 %
Бажання народити дитину	335	47,7 %
Економічні переваги спільного	131	18,6 %
Вирішення побутових питань	52	7,4 %
Незапланована вагітність	295	42 %
Інтерес	138	19,6 %
Відсутність життєвого досвіду	105	14,9 %
Стереотипи	103	14,7 %
Традиції	124	17,6 %
Інше	18	2,6 %

Розглядаючи проблему формування культури взаємин у сім'ї, варто звернути увагу на прояви домашнього насильства. Насильство в сім'ї зачіпає багато прав людини, зокрема, право на життя, бути вільним від нелюдського поводження, на повагу до приватного життя, особисту недоторканність та ін. Постраждали від насильства стикаються із подвійним порушенням прав, а наслідки насильства для здоров'я та функціонування жінок і дівчат можна розглядати у двох площинах:

- фатальні (вбивство, суїцид, підвищення рівня материнської смертності, підвищення рівня інфікування ВІЛ та захворюваності на СНІД);
- нефатальні: фізичні ушкодження, хронічні соматичні хвороби, психологічні проблеми та психічні розлади, порушення репродуктивного здоров'я, підвищення ризику небезпечної поведінки (схильність до ризикованої сексуальної поведінки, соціальних девіацій та делінквентності).

Результати Всеукраїнського соціологічного дослідження "Фактор сімейного щастя" свідчать, що більше половини жінок України (58 %) замислювалися про розлучення тоді, як над цим замислювалися лише 42 % чоловіків. Результати дослідження також показали, що жінки вступають у конфлікти зі своїми чоловіками на 8 % частіше, ніж чоловіки зі своїми жінками. Дослідження виявило, що конфлікти супроводжують нещасливі подружні стосунки. 61 % таких конфліктуючих пар часто сваряться з різних приводів. Виявлено, що серед причин конфліктів у подружньому житті є неможливість стримувати емоції (32 % опитаних), побутові причини (32 % опитаних), у 4 % українців причиною конфліктів є відсутність почуттів.

Особливу проблему становлять наслідки жорстокого поводження з дітьми, оскільки пережите у дитинстві насилля негативно впливає на їхній психологічний розвиток та соціалізацію й може призводити до тяжких соматичних і психічних розладів. Так, за даними низки досліджень, до основних віддалених (соціально психологічних) наслідків домашнього насильства щодо дітей належать:

- нездатність зробити кар'єру, досягти соціального успіху;
- труднощі створення власної сім'ї, налагодження подружніх стосунків, розв'язання побутових питань;
- проблеми виховання власних дітей, "успадкування" насильницьких методів виховання, нездатність побудувати з дітьми довірливі стосунки;
- нездатність вчасно помітити насилля щодо власних дітей з боку інших членів сім'ї та їх захистити;
- порушення сексуальної орієнтації;
- залучення до надмірного вживання алкоголю, наркотиків;
- залучення до секс-бізнесу і злочинної діяльності.

Висновки. Таким чином, наші дослідження показують, що в середовищі учнівської молоді має місце соціально-психологічна готовність до створення сім'ї як комплексу взаємопов'язаних характеристик самосвідомості особистості. Аналіз підтверджує, що ми не можемо вважати достатньою підготовку учнів до шлюбу, оскільки у них недостатньо сформовано ідеал сучасної сім'ї, має місце недостатньо чітке вираження уявлень про відносини у сім'ї, включаючи мотиваційно-ціннісні обов'язки, які на них накладає шлюб та батьківство.

Основні зміни в системі освіти України, передбачені реформою, спрямовані на формування в учнівської молоді компетентностей XXI століття.

За нашими оптимістичними прогнозами, після закінчення школи учень буде володіти ключовими компетентностями і наскрізними вміннями, які стануть йому в нагоді у сучасному світі. Серед усіх компетентностей (вільне володіння державною мовою, математична, екологічна та економічна тощо) ми особливе значення надаємо загальнокультурній компетентності та наголошуємо: формування сімейних цінностей в учнів закладів загальної середньої освіти має велике стратегічне значення в освітньому процесі та розвитку нашої країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеєнко Т. В. В чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? / Алексеєнко Т. В. // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 33–36.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посіб.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Гольдштейн А., Хомик В. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
4. Класний керівник і батьки : забезпечення партнерства і співпраці : збірка матеріалів з досвіду роботи / укл. А. І. Тюпа. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 48 с.
5. Ладивір С. О. Радість розвитку. Взаємодія дорослого і дитини / Світлана Ладивір. – К. : Редакція газет з дошкільної і початкової освіти, 2013. – 120 с
6. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : [пособ. для учителя] / Люблинская А. А. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
7. Постовий В. Гармонія і дисгармонія стосунків батьків та дітей у сучасній родині / Постовий В., Кравченко Т., Ноур А., Міщенко М. // Рідна школа. – 2001. – №7. – С. 33–36.
8. Соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї : наук.-метод. посіб. / [Повалій Л. В., Постовий В. Г., Барило А. В. та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Aleksjejenko T. V. V chomu sutnist' gumannyh vzajemyn bat'kiv i ditej? / Aleksjejenko T. V. // Ridna shkola. – 2001. – № 3. – S. 33–36.
2. Beh I. D. Osobystisno zorientovane vyhovannja : [nauk.-metod. posib.] / Ivan Dmytrovych Beh. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.
3. Gol'dshtejn A. Trening umin' spil'kuvannja : jak dopomogty problemnym pidlitkam / Gol'dshtejn A., Nomyk V. – K. : Lybid', 2003. – 520 s.
4. Klasnyj kerivnyk i bat'ky : zabezpechennja partnerstva i spivpraci : zbirka materialiv z dosvidu roboty / ukl. A. I. Tjupa. – Mykolajiv : OIPPO, 2012. – 48 s.
5. Ladyvir S. O. Radist' rozvytku. Vzajemodija doroslogo i dytyny / Svitlana Ladyvir. – K. : Redakcija gazet z doshkil'noji i pochatkovoji osvity, 2013. – 120 s
6. Ljublynskaja A. A. Uchytelju o psyhologyu mladshogo shkol'nyka : [posobye dlja uchytelja] / Ljublynskaja A. A. – M. : Prosveschenye, 1977. – 224 s.
7. Postovij V. Garmonija i dysgarmonija stosunkiv bat'kiv ta ditej v suchasnij rodyni / Postovij V., Kravchenko T., Nour A., Mischenko M. // Ridna shkola. – 2001. – №7. – S. 33–36.
8. Social'no-pedagogichni zasady profilaktyky nasyl'stva v sim'ji : naukovu-metodychnyj posibnyk / [Povalij L. V., Postovij V. G., Barylo A. V. ta in.]. – K. : Pedagogichna dumka, 2011. – 232 s.

Корецкая Л. В. Анализ практики по проблемам формирования семейных ценностей у старшеклассников

Научное изучение педагогических социально-психологических аспектов подготовки молодежи к браку, повышение уровня развития культуры брачно-семейных отношений является одной из актуальных проблем психолого-педагогической науки. Статья раскрывает особенности ценностных ориентаций учащихся, их представление о родительской ответственности. Представлен анализ практики формирования семейных ценностей, структурные компоненты, критерии и аксиологические показатели готовности учащихся к созданию семьи. Отмечается, что одной из актуальных проблем психолого-педагогической

науки являється изучение педагогических, социально-психологических аспектов формирования семейных ценностей с целью подготовки молодежи к брачно-семейным отношениям.

Ключевые слова: семья, брак, ответственность, отцовство, семейные ценности, психолого-педагогическая диагностика.

Koretskaya L. V. An analysis of practice on the problems of forming family values in senior pupils

Scientific study of pedagogical socio-psychological aspects of youth preparation for marriage, the conclusion to the high level of development of the culture of marriage and family relations is one of the topical problems of psychological and pedagogical science.

The article reveals peculiarities of students' value orientations, their perceptions of responsible parenting. An analysis of the practice of forming family values, structural components, criteria and axiological indicators of students' readiness for the creation of a family is presented.

It is noted that one of the topical problems of psychological and pedagogical science is the study of pedagogical, socio-psychological aspects of the formation of family values in order to prepare young people for marriage and family relations.

Key words: family, marriage, responsibility, paternity, family values, psychological and pedagogical diagnostics.

УДК 37.025

Л. В. Корінна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
заслужений працівник освіти України, директор
(Комунальний заклад "Житомирський обласний ліцей-інтернат
для обдарованих дітей" Житомирської обласної ради)
pedliceum_1991@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ "ШКОЛИ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ГРОМАДЯНИНА"

У статті представлено програму реалізації на базі інноваційного навчального закладу КЗ "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей" Житомирської обласної ради педагогічної системи "Школа становлення відповідального громадянина", що виникла як відповідь на існуючу освітню та соціальну потребу.

Ключові слова: громадянин, громадянське виховання, громадянські цінності, відповідальність громадянина, нова українська школа, суспільство, держава.

Постановка проблеми. Новий час, нова якість державності народжує нові проблеми і створює новий простір освітніх можливостей. Потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України [1].

Виховання громадянина, відповідального не тільки за себе, а й за розвиток і добробут конкретної громади, держави є об'єктивною необхідністю, що впливає з бачення кінцевих цілей освітнього процесу, коли результатом його стає цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною громадською позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення [1].

Цільовими орієнтаціями Школи становлення відповідального громадянина є: пізнання ліцеїстом свого "я", його розвиток і самовизначення, формування національної свідомості, виховання почуття патріотизму; формування соціальної активності та громадянської компетентності; засвоєння системи обов'язкових, поглиблених та профільних предметів; забезпечення "проби сил" учня у різних видах пізнавальної, дослідницької, трудової, художньо-творчої й суспільно-організаторської, спортивно-оздоровчої діяльності; формування політичної культури засобами громадянського виховання та освіти; становлення громадянської позиції особистості в суспільстві (засвоєння, усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та громадянською відповідальністю); розвиток здатності усвідомлювати

та відстоювати власну позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства, толерантність; уміння визначати форми і засоби своєї участі в житті громади і суспільства.

Концептуальні засади Школи становлення відповідального громадянина ґрунтуються на висвітлених у монографії кандидата педагогічних наук, доцента кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка Корінної Л. В. "Формування громадянських цінностей старшокласників" основних напрямках формування громадянських цінностей у старшому шкільному віці [1].

Виклад основного матеріалу. Формування та становлення в умовах освітнього простору навчального закладу всебічно розвинутої особистості, відповідального громадянина, готового до успішної самореалізації в житті, – мета, педагогічна місія діяльності ліцею-інтернату.

Активна життєва позиція, вмотивованість щодо сприйняття громадянських цінностей як власних, вивчення механізмів взаємодії з владою та принципів демократії, отримання комунікаційних навичок та розвиток критичного мислення – це ті маленькі зміни, що сприяють поступу на шляху до великого майбутнього.

Україна перебуває у період змін, тому від громадянської позиції та небайдужості кожного залежить доля громади, вулиці, школи, міста чи держави. Там, де беруть на себе відповідальність за свої слова та вчинки, народжується взаєморозуміння, процвітання та життєвий успіх, а отже, народжується успішне та стабільне суспільство.

Творенню духовного, високоорганізованого естетичного та інформаційного простору суспільної взаємодії, що підвищує творчий потенціал учасників освітнього процесу, сприяє формуванню їх громадянських цінностей, надає учням можливості для реалізації індивідуальних, творчих потреб сприяє структура освітньої системи ліцею-інтернату (табл. 1).

Таблиця 1

Структура освітньої системи ліцею-інтернату

Багатопрофільний навчальний заклад II-III ступенів ПРОФІЛІ навчання: - українська філологія; - іноземна філологія; - фізико-математичний; - хіміко-біологічний; - математичний; - історичний	8-9-ті класи (I та II курси) Допрофільна підготовка	Мета: формувати компетентності, необхідні для успішної самореалізації та соціалізації в суспільстві, розширити загальний світогляд з метою свідомого вибору подальшого шляху здобуття освіти; підготувати до визначення профільного навчання, здійснювати допрофільну підготовку учнів.
	10, 11-ті класи (III і IV курси) Профільне навчання	Мета: підготувати випускника ліцею до професійного самовизначення, вибору подальшого шляху здобуття освіти; навчити творчо використовувати й самостійно здобувати знання; практикувати наскрізний процес виховання, що формує цінності громадянського суспільства; залучити до науково-дослідницької діяльності, формувати цілісну усебічно розвинуту особистість.
Додаткова освіта	8,9,10,11-ті класи (I, II, III, IV курси)	Мета: формувати вміння вчитися впродовж життя; посилити варіативну складову навчального плану; допомогти у професійному самовизначенні; сприяти реалізації знань, отриманих у базовому компоненті. Основний зміст: практично орієнтована діяльність, розвиток критичного мислення; оволодіння навичками, що допоможуть конкурувати на ринку праці.
Довузівська підготовка	11-й клас (IV курс)	Мета: професійна орієнтація ліцеїстів, поглиблена підготовка з базових дисциплін. Участь ліцеїстів у олімпіадах, конкурсах, турнірах, пробному тестуванні, зокрема на базі ліцею-інтернату, за програмами Українського центру оцінювання якості освіти. Дистанційна освіта.
Наукове товариство "Інтелектуал"	10, 11 класи (III, IV курси)	Мета: підготовка ліцеїстів до активної діяльності в галузі науки; формування здатності до інновацій; сприяння самовизначенню у виборі професії; залучення до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, творчо-пошукової діяльності.

Досягнення цілей Школи становлення відповідального громадянина вимагає дотримання наукового підходу та певних принципів, які в процесі громадянського виховання особистості є найбільш вагомими:

- гуманізації та демократизації освітнього процесу;
- самоактивності й саморегуляції;
- системності;
- комплексної міждисциплінарної інтегрованості;
- наступності й безперервності;
- культуровідповідності;
- інтеркультурності.

Основу Школи складає уявлення про ієрархію цілей, яка забезпечує гнучку адаптацію до процесу навчання і перехід від соціального замовлення щодо формування відповідального громадянина української держави до врахування індивідуальних характеристик кожної особистості. Розроблена технологічна модель формування громадянських цінностей ліцеїстів представлена на трьох рівнях: соціально-концептуальному (просторовому), поетапному (площинному), оперативному (точковому) [3].

На *соціально-концептуальному рівні* здійснюється педагогічна інтерпретація соціального замовлення щодо громадянського виховання та громадянської освіти ліцеїстів. Цей рівень визначає особливості сучасного окреслення образу громадянина української держави – носія певної системи цінностей, серед яких – і громадянські. Цей рівень належить до найбільш загальних (макрорівнів), тому визначається як просторовий.

На *поетапному (площинному) рівні* мета формування відповідального громадянина конкретизується відповідно до таких етапів:

- адаптаційного, на якому здійснюється розширення інформаційного поля ліцеїста за допомогою внесення туди максимально можливого знання про державу, її закони, структуру та особливості діяльності соціальних інститутів тощо;
- соціально-активного, на якому відбувається засвоєння головних категорій та понять громадянського суспільства, що дає можливість сформувати базову систему громадянських цінностей;
- ретрансляційного, головною метою якого є формування стійких громадянських цінностей з подальшою їх екстерналізацією та реалізацією можливості використовувати громадянські цінності в розвитку особистості. На цьому рівні відбувається самоактуалізація особистості як відповідального громадянина своєї держави.

На рівні оперативному (точковому) відбувається перекладення цілей першого та другого рівня на конкретні навчальні предмети, елементи позаурочної виховної діяльності, окремі технології, методи та засоби навчання й виховання.

У процесі формування та становлення громадянських цінностей тією чи іншою мірою наявні два компоненти: *навчальний* (представлений, головним чином, у вигляді громадянської освіти) та *виховний* (представлений у формі громадянського виховання).

Проектуючи та аналізуючи технологічні підходи діяльності Школи формування відповідального громадянина, маємо на увазі наступне: громадянська освіта і громадянське виховання (як підгрунтя формування громадянських цінностей) ліцеїстів I-II курсів мають ґрунтуватися на переважанні виховного компонента, тоді як для старшокласників (III-IV курси) варто збільшити компонент навчальний.

Хоча численні форми позаурочної діяльності (як-от: гуртки, клуби тощо) мають у собі достатнє навчальне навантаження, збільшення навчального компонента громадянської освіти та виховання може відбуватися не лише за рахунок введення спеціальних курсів та факультативів, але й за рахунок гурткової та клубної діяльності.

Розвиваючи навчальний компонент громадянської освіти та виховання у ліцеї-інтернаті, прагнемо до введення таких традиційних та інноваційних форм цієї діяльності, як учнівське самоврядування, створення старшокласниками тематичних творчих робіт, проектів, створення дискусійних клубів, клубу "Громадянин", дебат-клубу, факультативів, спецкурсів тощо.

Методика дослідження формування громадянських цінностей старшокласників

№	Структурні компоненти ідеалу	Мета методики	№ методики	Застосовані методики дослідження
1	Мотиваційно-цільовий блок	Визначити ціннісно-орієнтаційну спрямованість старшокласника	1. 2.	"Рівень духовного розвитку учнів" (за Є. О. Помиткіним) "Визначення рівня володіння старшокласниками категоріями громадянськості"
2	Самоактуалізаційний блок	Визначити рівень прагнення до самоактуалізації, громадянського саморозвитку особистості	3. 4.	"Самоактуалізаційний тест Е. Шострем (адаптований Л.Я. Гофманом, Ю.Е. Альошиною та ін.) "Рейтинг громадянських цінностей (самооцінка та оцінка)"
3	Операційно-діяльнісний блок	Визначити рівень розвитку громадянських цінностей та громадянських рис старшокласників	5. 6.	Методика "Тест незавершених речень" М. Рокіча "Визначення ставлення старшокласників до громадянського суспільства в Україні"

Навчальний компонент може бути представлений у єдності кількох площин формування громадянських цінностей (залежно від мети, завдань, змісту та форм кожного окремого навчального предмету). Вказані площини визначаються як:

- площина формування громадянських цінностей на рівні загальних знань про оточуюче середовище (географія, історія, фізика, іноземні мови, основи економічних знань, екологія);
- площина формування громадянських цінностей на рівні емоційного ставлення до громадянськості (українська мова й література, зарубіжна література);
- площина формування громадянських цінностей на рівні усвідомлення громадянської позиції (правознавство, історія).

Зміст громадянської освіти як головний засіб цілеспрямованого виховання відповідального громадянина базується на основних ідеях демократичного суспільства. Це система інтегрованого знання, оволодіння яким створює умови для формування та розвитку демократичних цінностей і громадянської відповідальності особистості, становленню яких у громадянській освіті надається більшого значення, ніж засвоєнню власне професійних знань та вмінь.

При формуванні змісту громадянської освіти необхідно дотримуватися особистісно зорієнтованого, діяльнісного, конкретно історичного підходів.

Мета громадянської освіти – сформувати відповідальну особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства.

Зміст громадянської освіти охоплює: культурологічні знання; філософські та аксіологічні знання про громадянські, демократичні, загальнолюдські, національні цінності; політичні знання; правові знання; економічні знання; соціально-психологічні знання (рис. 1).

Діяльність Школи становлення відповідального громадянина передбачає здобуття учнями досвіду громадських учинків і переживань, основних громадянських умінь, зокрема:

- реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії; обстоювати свої права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян та громадських акціях; захищати свої права за допомогою державних органів і органів місцевого самоврядування;
- обстоювати свої права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних та правозахисних організацій;
- орієнтуватися в умовах вільного ринку; відстоювати свої права як споживача і платника

податків;

НАВЧАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЛІЦЕІ- ІНТЕРНАТІ

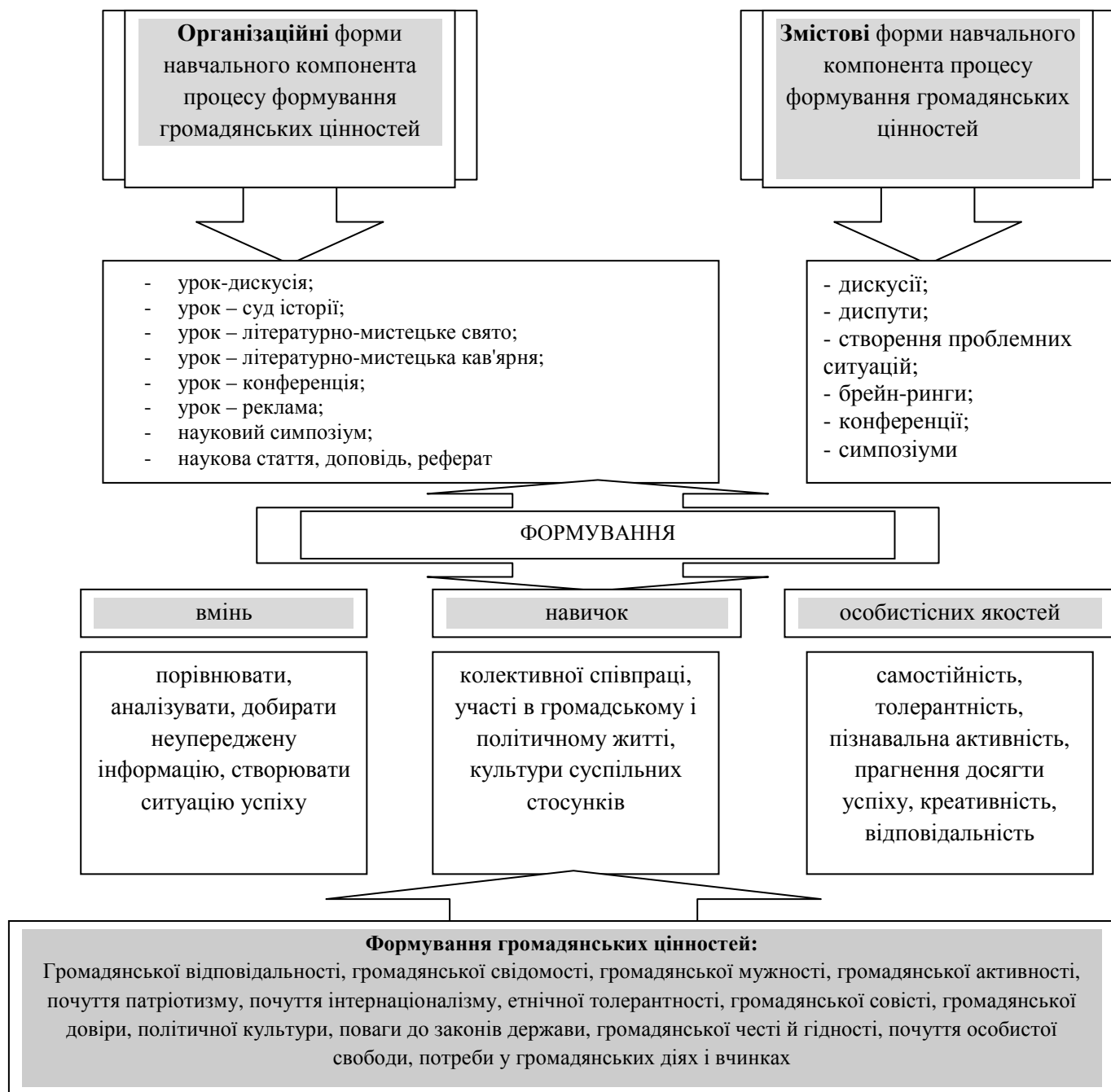


Рис. 1. Навчальний компонент процесу формування громадянських цінностей старшокласників у ліцеї-інтернаті

- використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій;
- диференціювати емоційні та раціональні компоненти власного вибору;
- критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- комунікативні уміння.

Зміст роботи Школи має бути зорієнтовано не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, а й на формування емоційно-ціннісного компонента громадянської культури особистості, що

містить, насамперед: усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; усвідомлення себе як громадянина і патріота України; почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу; лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законслухняність; активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.

Процес формування відповідального громадянина, громадянськості в цілому проходить під впливом різних методів, технологічних підходів.

У комунальному закладі "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей" Житомирської обласної ради, зокрема, провідне місце належить змістовому арсеналу навчальних дисциплін і предметів, які передбачені затвердженням і творчо проаналізованим планом діяльності навчального закладу. Тому сама постановка й наповнення всього освітнього процесу, організація пізнавальної діяльності є критерієм і показником громадянського ставлення до підготовки ліцеїстів.

Мета Школи становлення відповідального громадянина – сформувати особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства.

Тому діяльність в освітньому просторі ліцею-інтернату Школи реалізовує важливі суспільні функції як на рівні особистості, так і на рівні суспільства. Зокрема формує:

- свідоме ставлення до суспільних процесів, яке базується на знанні своїх прав та обов'язків,
- розуміння механізмів функціонування державних та політичних інститутів;
- уміння здійснити вибір можливих альтернатив у ситуаціях суспільного та політичного вибору, обрання тієї – що відповідає інтересам, які впливають з переконань особистості;
- демократичні стандарти поведінки в умовах перехідного періоду, що сприятиме свідомій участі громадян у суспільних відносинах та їх реформуванні;
- практичні навички, необхідні для виконання соціальних і політичних ролей у рамках нової суспільної системи;
- навчання участі у прийнятті рішень на різних рівнях (від особистих до державних) та відповідальності за них;
- сприяння становленню соціальної, політичної та національної ідентичності особистості.

Школа становлення відповідального громадянина повинна забезпечити формування громадянської культури та громадянської позиції особистості. Її суспільні функції визначаються вагомістю розвитку громадянської культури та демократичного світогляду, які зароджуються в процесі засвоєння знань, особливо у період складних та суперечливих суспільних трансформацій, пов'язаних зі звільненням від наслідків тоталітарного минулого та демократизацією політичної системи й суспільства; її значенням для виховання громадянина як активного учасника процесу демократичного реформування українського суспільства, відповідального за себе, регіон, державу в цілому.

Технологічний підхід у освітньому процесі: застосування, зокрема, таких технологій як розвиток критичного мислення, навчання як дослідження, коопероване навчання, метод проектів, створення проблемних ситуацій, колективні творчі справи, ІКТ стимулює розумову діяльність учня, спонукає його до пошуку істини, свого особистого бачення проблеми, пошуку шляхів її вирішення.

Досліджуючи певну проблему, ліцеїсти вчаться розуміти один одного, надавати допомогу у вирішенні проблемних питань, приходять до з'ясування того, що єдино правильною відповіддю, єдиною істиною не завжди можна досягти одразу, що для досягнення поставленої мети слід розмірковувати, аналізувати, висловлювати свої судження, шукати оригінальні шляхи виходу із складних ситуацій, беручи на себе відповідальність за їх вирішення.

При цьому ліцеїсти вчаться працювати з усіма доступними джерелами знань, зіставляти інформацію з різних джерел, самостійно відшуковувати історичну чи правничу інформацію з теми, порівнювати, пояснювати, аналізувати та критично оцінювати історичні факти та

діяльність осіб на основі альтернативних поглядів на проблему, аргументовано, на основі історичних фактів, обстоювати власні погляди, толерантно ставитися до протилежних думок, розвивати свої природні задатки [4].

Такий підхід допомагає розвивати творчі здібності, готує учнів до самореалізації в конкретних соціально-економічних умовах (рис. 2).

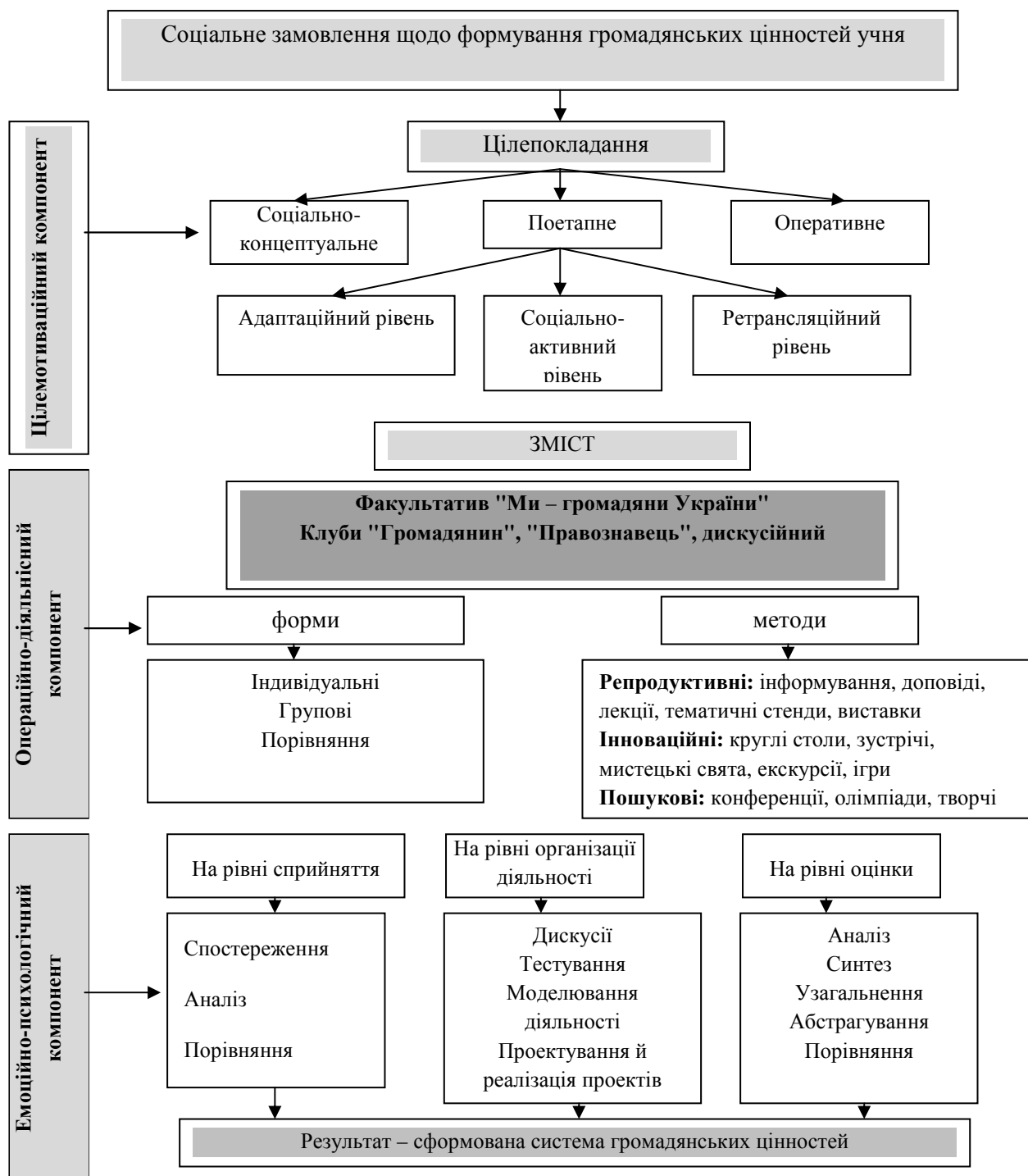


Рис. 2. Технологічна модель формування громадянських цінностей старшокласників у освітньому процесі ліцею-інтернату

Результатом педагогіки партнерства, творчої співпраці вчителів з ліцеїстами стали не лише численні перемоги вихованців у другому та третьому етапах конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт членів Житомирського територіального відділення МАН на третій і четвертий етапах Всеукраїнських олімпіад з навчальних предметів (щороку кожен десятий ліцеїст є їх призером), але й ті зразки творчого підходу учнів до виконання поставлених перед ними завдань, які виявлялись у повсякденній співпраці на уроках та в позаурочний час,

створення доброзичливої атмосфери, високого рівня культури в міжособистісних стосунках, прагненні показати найкращі результати у дорученій справі.

Позанавчальний компонент Школи формування відповідального громадянина вміщує численні форми та методи роботи зі старшокласниками у позаурочний час.

Протягом тривалого періоду співпраці з учнями, спираючись як на основоположні документи освітянських органів, так і на найкращі зразки педагогічного досвіду, педагоги спрямовують навчальну та виховну роботу на уроках і в позаурочний час відповідно до пріоритетного напрямку виховної роботи в ліцеї-інтернаті – формування відповідального громадянина [6].

Цей напрям діяльності тісно переплітається із формуванням громадянськості, включає в себе плекання національної свідомості, любові до рідної землі, народу, мови, роду, рідного навчального закладу, такі морально-правові аспекти, як виховання поваги до Конституції України, законів, державної символіки, відповідальності за свої вчинки, негативне ставлення до проявів беззаконня, правопорушень, злочинів [7].

Саме в ході здійснення завдань національно-патріотичного виховання формуються такі загальнолюдські цінності, як ідеали добра, правди, свободи, дружби, справедливості, совісті, честі, людської гідності, правдивості, скромності, сміливості, мужності, товариськості, милосердя, навички культури поведінки, етикету тощо. Ці загальнолюдські цінності стали основою формування громадянських цінностей.

Ефективною позакласною формою і методом роботи є діяльність історико-краєзнавчого гуртка "Історія моєї родини в історії України" від Житомирського обласного центру туризму і краєзнавства, спорту та екскурсій молоді, що працює на базі КЗ "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей" Житомирської обласної ради, та гуртків "Краєзнавчі розвідки", "Ми – громадяни України" для ліцеїстів I-IV курсів.

Безумовно, найсуттєвішими компонентами системи формування громадянських цінностей старшокласників стали факультатив "Я – громадянин" та клуби "Громадянин", "Правознавець", дискусійний. Їх місце у освітньому процесі ліцею-інтернату представлено на рис. 3.

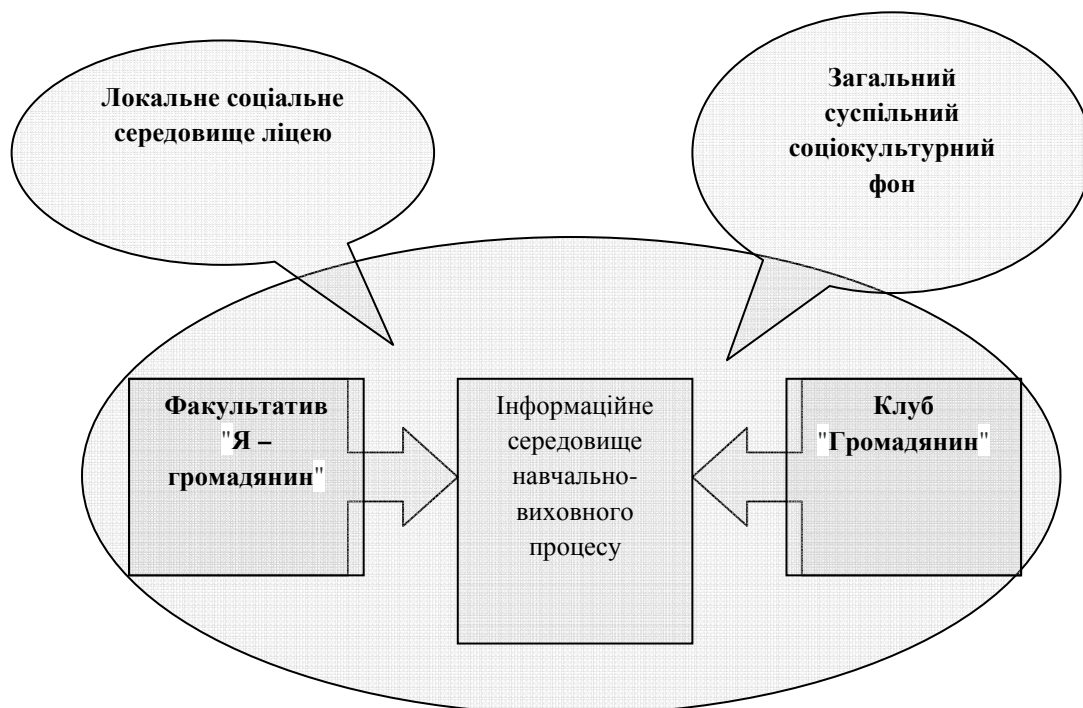


Рис. 3. Базові аспекти формування громадянських цінностей у локальному та глобальному соціокультурному середовищі

Структура виховного компонента процесу формування громадянських цінностей старшокласників ліцею-інтернату представлена на рис. 4.

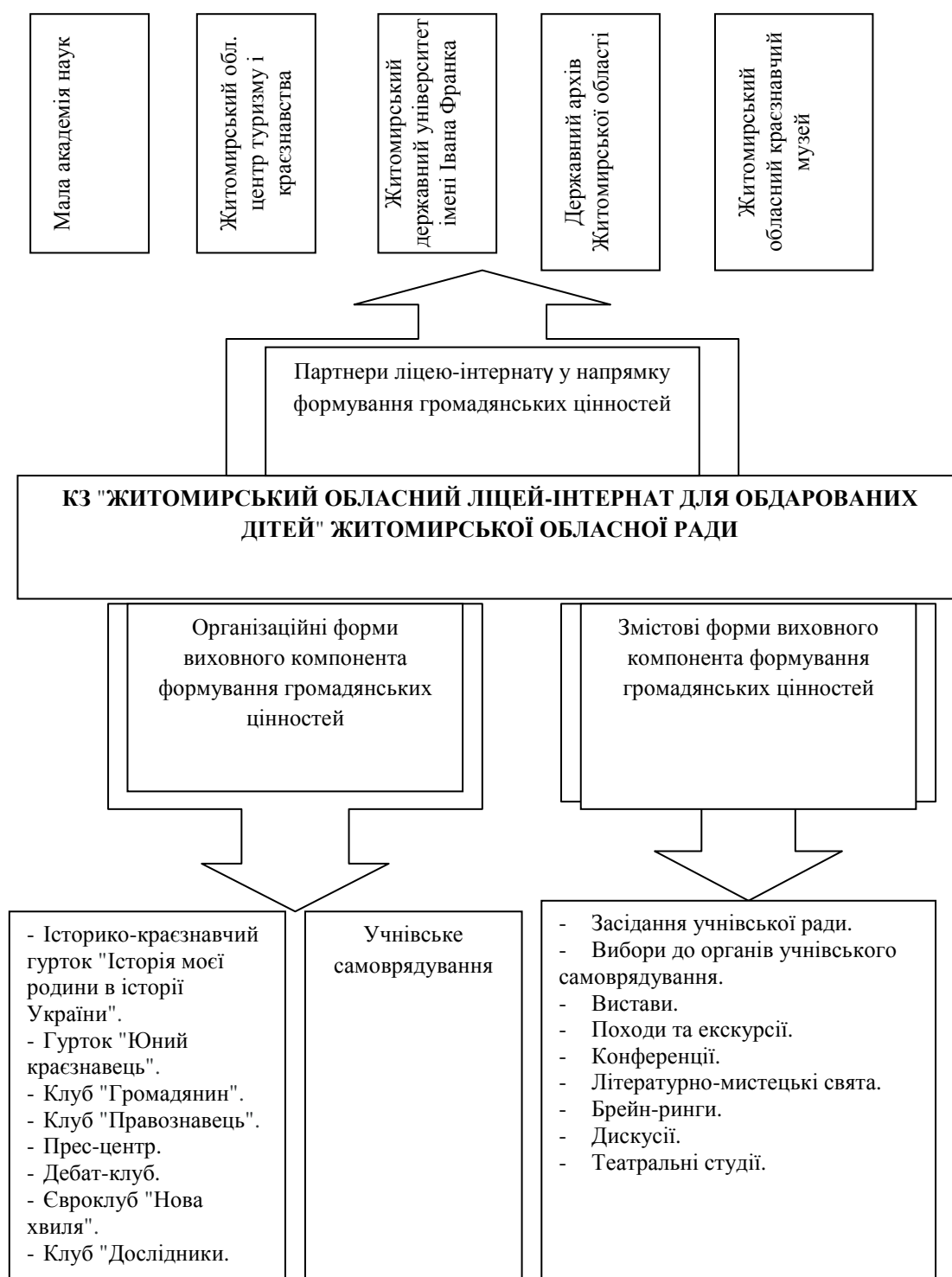


Рис. 4. Позанавчальний компонент процесу формування громадянських цінностей старшокласників

Висновки. Результатом діяльності Школи становлення відповідального громадянина має стати громадянська компетентність – сукупність індивідуально-особистісних характеристик старшокласника, які створюються у процесі громадянської освіти й виховання і визначають рівень сформованості його громадянськості.

Становлення відповідального громадянина із розвинутими громадянськими цінностями

розглядається як процес, що веде до певних змін у розвитку особистості в результаті передачі соціально-історичного досвіду та спільної діяльності учасників процесу громадянської освіти й громадянського виховання, що формує систему базових громадянських цінностей старшокласників: громадянську надію, громадянську впевненість, громадянську мужність і самоповагу, громадянську довіру та самооцінку, громадянську відповідальність.

Специфіка становлення відповідального громадянина із сформованими громадянськими цінностями у освітньому процесі ліцею-інтернату полягає у таких чинниках:

визначенні стратегічних цілей виховання громадянських цінностей;

виокремленні завдання виховання громадянських цінностей в особливий напрям професійно-педагогічної та соціально-педагогічної діяльності;

окресленні системи виховання громадянських цінностей як багатofакторної системи впливу суспільства і держави;

виявленні й впорядкуванні вказаної спонтанності як головної операційно-тактичної мети формування громадянських цінностей, яка має враховувати індивідуальний рівень соціальної активності особистості та її внутрішню свободу.

Розроблена й апробована в ліцеї-інтернаті модель формування й становлення громадянської відповідальності старшокласників як однієї з базових громадянських цінностей представлена у вигляді поєднання кількох компонентів:

цілемотиваційного (виокремлення соціально-концептуального, поетапного та оперативного цілепокладання);

змістового (визначення форм і методів формування громадянських цінностей старшокласників);

емоційно-інтелектуального (формування громадянської відповідальності на рівні сприйняття, організації діяльності, оцінки).

Перспективи подальшої діяльності.

Школи становлення відповідального громадянина пов'язані з конструюванням нових технологічних підходів до формування громадянських цінностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів, розробкою сучасних організаційних навчальних і виховних форм, які б сприяли процесу формування громадської відповідальності та в цілому громадянських цінностей підростаючого покоління.

Адже виклики сьогодення вимагають компетентних, висококваліфікованих фахівців, які вміють швидко адаптуватися до суспільних змін, приймати нестандартні рішення, творчо ставляться до навколишнього світу і його пізнання – мають розвинені дослідницькі здібності та здібності до неперервної освіти, самостійно й ефективно реалізують цілі педагогічного процесу та є відповідальними громадянами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників: монографія / Л. В. Корінна. – Житомир: Вид-во "Рута", 2010. – 364 с.
2. Концепція "Нова українська школа" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://Tweetsby@Osvita>.
3. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Сидорчук Н. Г. – Житомир, 2001. – 223 с.
4. Корінна Л. В. Громадянське виховання старшокласників / Л. В. Корінна // Соціально-педагогічні проблеми сучасної середньої і вищої освіти в Україні: зб. наук. праць. – Житомир: ЖДПУ, 2002. – С. 301–303.
5. Корінна Л. В. Формування громадянських цінностей старшокласників як науково-теоретична проблема [текст] / Л. В. Корінна // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 12. – С. 173–175.
6. Бех І. Д. Психологічні умови ефективності виховної дії [текст] / Бех І. Д. // Рідна школа. – 1996. – №7. – С. 24–26.
7. Амонашвили Ш. А. Единство цели [текст]: пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

8. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освита, 1991.-111 с.
9. Корінна Л. В. Педагогічна технологія виховання громадянських цінностей старшокласників : методичні рекомендації / Л. В. Корінна. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 56 с.
10. Анастازی А. Психологическое тестирование [текст] : Кн.1 / Анастازی А. ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1982. – 320 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Korinna L. V. Formuvannya gromadyans'kyhcinnostej starshoklasnykiv [tekst] : monografiya / L. V. Korinna. – Zhytomyr : Vyd-vo "Ruta", 2010. – 364 s.
2. Koncepciya "Nova ukrayins'ka shkola" [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://Tweetsby@Osvita>.
3. Sydorchuk N. G. Organizaciya samoosvitn'oyi diyal'nosti majbutnih vchyteliv u proczesi yuvchennya predmetiv pedagogichnogo cyklu : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Sydorchuk N. G. – Zhytomyr, 2001. – 223 s.
4. Korinna L. V. Gromadyans'ke vkhovannya starshoklasnykiv : Social'no-pedagogichni problemy suchasnoyi seredn'oyi i vyshhoyi osvity v Ukraini : zb. nauk. pracz'. – Zhytomyr : ZhDPU, 2002. – S. 301–303.
5. Korinna L. V. Formuvannya gromadyans'kyh cinnostej starshoklasnykiv yak naukovu-teoretychna problema [tekst] / L. V. Korinna // Visnyk Zhytomyrs'kogo pedagogichnogo universytetu. – 2003. – Vyp. 12. – S. 173–175.
6. Beh I. D. Psyhologichni umovy efektyvnosti vyhovnoyi diyi [tekst] / Beh I. D. // Ridna shkola. – 1996. – №7. – S. 24–26.
7. Amonashvili SH. A. Edinstvo tseli [tekst] : posobie dlya uchitelya / Amonashvili SH. A. – M. : Prosveschenie, 1987. – 208 s.
8. Amonashvili SH. A. Psihologicheskie osnovy pedagogiki sotrudnichestva : kniga dlya uchitelya. – K. : Osivita, 1991. – 111 s.
9. Korinna L. V. Pedagogichna tehnologiya vyhovannya gromadyanskyh cinnostej starshoklasnykiv [tekst] : metodychni rekomendaciyi / Korinna L. V. –Zhytomyr: ZhDU, 2004. – 56 s.
10. Anastazy A. Psyhologycheskoe testyrovanye [tekst] : Kn.1./ Anastazy A. ; per. s angl. – M. : Pedagogika, 1982. – 320 s.

Корінна Л. В. Концептуальні та практико-орієнтовані основи "Школи становлення відповідального громадянина"

В статті представлена програму реалізації на базі інноваційного навчального закладу КЗ "Житомирський обласний лицей-інтернат для одарених дітей" Житомирського обласного совета педагогічної системи "Школа становлення відповідального громадянина", котра відповідає існуючій освітній та соціальній потребі.

Ключові слова: *громадянин, громадянське виховання, громадянські цінності, відповідальність громадянина, нова українська школа, суспільство, держава.*

Korinna L. V. Conceptual and practice oriented foundations of "The school for the establishment of a responsible citizen"

The article is devoted to the implementation to the Zhytomyr Regional Boarding School for Gifted Children of Zhytomyr Oblast Council of the Pedagogical System "School for the Establishment of a Responsible Citizen" on the basis of innovative educational institution, which emerged as a response to the existing educational and social needs. The schools of formation of a responsible citizen are connected with the construction of new technological approaches to the formation of civic values in the students of general educational institutions, the development of modern organizational educational and educational forms that would contribute to the process of formation of public responsibility and in general the civic values of the younger generation. Today's challenges require competent, highly skilled professionals who are able to quickly adapt to social changes, make non-standard decisions, creatively treat the world and its knowledge – have developed the research abilities and the capacities in continuous education, independently and effectively realize the goals of the pedagogical process and are responsible citizens.

Key words: *citizen, civic education, civic values, citizen's responsibility, new Ukrainian school, society, state.*

О. М. Королюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
korolyukwork@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7972-2115

А. В. Прус,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри алгебри та геометрії
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
pruswork@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8869-2544

І. А. Сверчевська,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математичного аналізу
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
iryna_sver@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-7306-3836

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано важливість забезпечення належного рівня фахової підготовки майбутнього вчителя математики, досягнення ним професійної компетентності; визначені основні показники професійної компетентності майбутнього вчителя математики. Представлені новітні підходи у професійній підготовці майбутніх учителів математики, які розроблені й упроваджуються в практику науковцями кафедри алгебри та геометрії Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Ключові слова: професійна компетентність, методична підготовка, майбутній учитель математики, кафедра алгебри та геометрії Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Соціально-економічний розвиток нашої держави, процеси інтеграції в загальноєвропейський освітній простір зумовлюють потребу підвищення якості професійної педагогічної освіти. Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національна стратегія розвитку освіти до 2021 року, Концепція Державної програми розвитку освіти визначають нову освітню парадигму, яку характеризують особливості теоретичних і організаційних засад діяльності навчальних закладів, їх цілей, завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції педагогів, позиції студентів у навчанні та вихованні.

Саме освіта має безпосередній та найбільший вплив на особистість і суспільство. Реформа загальної середньої освіти "Нова українська школа" формулює фундаментально новий підхід до розвитку вчителя. Основним пріоритетом вищої педагогічної школи стає підготовка компетентного мобільного спеціаліста, здатного не лише швидко адаптуватися до кардинальних змін, але й брати безпосередню участь у її вдосконаленні, виявляти ініціативу, самостійність, бути готовим до впровадження педагогічних інновацій.

Вивчення математики відіграє значну роль у здійсненні завдань, які постали сьогодні перед освітою. Під впливом бурхливого розвитку науки і виробництва розширюються галузі застосування математики, зростає коло досліджуваних нею проблем. Особливо важливим стає значення математики як загальної мови науки.

За допомогою математичної мови, через створення математичних моделей можна описувати поняття, залежності, які встановлені експериментально як у природничих науках, так і гуманітарних.

Математична компетентність, яку віднесено до десяти ключових компетентностей у концепції "Нової української школи", тлумачиться як культура логічного й алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння і використання простих математичних моделей; уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

У зв'язку з цим особливо актуальним стає забезпечення належного рівня фахової підготовки майбутнього вчителя математики, досягнення ним професійної компетентності.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Активізація реформування освіти стимулює інтерес науковців до проблеми компетентнісного підходу. Формуванню і розвитку професійної компетентності вчителя присвячені дослідження В. Байденка, Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Кадемії, Є. Клімова, А. Коломієць, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, М. Пряжникова, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубаچهвої, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін.

Основна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що головним результатом освіти мають стати не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність людини до ефективної й продуктивної діяльності в різних соціально-значущих ситуаціях.

Поняття професійної компетентності тлумачиться дослідниками як здатність до виконання спеціалістом своєї діяльності, що передбачає глибокі знання явищ та предметів, які він перетворює, вільне володіння змістом власної праці, а також відповідність професійно важливих якостей особистості вимогам певного виду діяльності [1, с. 107].

Це складне інтегративне утворення, яке охоплює такі якості та властивості особистості: професійно-педагогічну спрямованість, науково-педагогічну свідомість, інноваційну поведінку педагога, творчу активність, самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів [1, с. 119].

У системі фахової підготовки вчителя математики, згідно з результатами досліджень, чітко простежуються три складові: змістова (оволодіння спеціальними математичними знаннями); технологічна (оволодіння прийомами і методами навчання математики); особистісна (наявність особистісних якостей, необхідних для фахівця) [2].

Серед основних показників професійної компетентності майбутнього вчителя математики виділяють якісну методичну підготовку, адже нині потребує модернізації зміст математичної освіти, традиційні методичні системи навчання, актуальним є розроблення нових програм, підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, з урахуванням новітніх досягнень у науці, техніці, організації суспільного життя. Отже, важливим є питання коригування процесу методичної підготовки майбутнього фахівця під час навчання у вищому навчальному закладі.

Метою нашої статті є визначення й обґрунтування новітніх підходів у професійній підготовці майбутніх учителів математики, які розроблені й впроваджуються в практику науковцями кафедри алгебри та геометрії Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Кафедра алгебри та геометрії здійснює високоякісну підготовку майбутніх учителів математики. Вона є випусковою для спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика), а також забезпечує викладання важливих курсів загальної та професійної підготовки для спеціальностей 014 Середня освіта (Фізика), 014 Середня освіта (Інформатика), 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), 112 Статистика, окремих математичних курсів для природничого та соціально-психологічного факультетів, ННІ педагогіки ЖДУ ім. Івана Франка.

Випускники кафедри є конкурентоспроможними на ринку праці й готові для професійної роботи на підприємствах, в установах та організаціях сфери економічної, фінансової, виробничої, торгівельної, оборонної, освітньої, дослідницької діяльності різних форм власності; у різних галузях промислового виробництва, торгівлі, у банківсько-фінансовій системі, у наукових та освітніх закладах, контрольно-ревізійних установах центральних і місцевих органів влади та управління, проектних організаціях тощо.

У 2018 році кафедра відзначає своє 70-річчя. 1 вересня 1948 року в Житомирському педагогічному інституті ім. Івана Франка (колишня назва ЖДУ ім. Івана Франка) була створена кафедра математики. Протягом років декілька разів змінювалась назва, оновлювався склад кафедри. З 1 вересня 2016 року кафедра має назву – кафедра алгебри та геометрії. Нині її очолює доктор фізико-математичних наук, доцент Анатолій Олександрович Погоруй. Із гордістю зауважимо, що більшість викладачів кафедри є випускниками фізико-математичного факультету нашого університету, які успішно захистили дисертаційні дослідження і продовжують свої наукові пошуки.

Викладачі кафедри активно займаються науково-дослідницькою роботою в межах наукових напрямів: "Актуальні проблеми сучасної математики" та "Удосконалення фундаментальної підготовки майбутніх фахівців на фізико-математичному факультеті". Результати досліджень науковців щодо методичних аспектів розбудови сучасної шкільної математичної освіти, формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики узагальнено в монографії "Теоретико-методичні аспекти навчання математичних дисциплін" [3], яка присвячена ювілею кафедри.

Зокрема, актуальним є питання методики навчання учнів розв'язувати текстові задачі в шкільному курсі математики, адже такі задачі допомагають розкрити опосередковані зв'язки математики з навколишнім середовищем і практичною діяльністю людей, реалізувати пізнавальні й виховні функції навчання. Від оволодіння вміннями розв'язувати задачі залежить не лише математична підготовка школярів на певному етапі навчання, але й осмислене засвоєння систематичних курсів алгебри, геометрії, фізики, інформатики, економіки тощо.

Отже, формування вміння в учнів розв'язувати текстові задачі вимагає від учителя розкриття тих особливих зв'язків між шуканими величинами і даними значеннями, які зумовлюють тип задачі. Розуміння цих залежностей передбачає аналіз певних життєвих ситуацій, розуміння суті загальних правил причинно-наслідкових зв'язків, які "заховані" в сюжеті задачі тощо. Тому текстові задачі визнано одним із найбільш ефективних методичних засобів, спрямованих на формування в учнів загального підходу, загальних умінь розв'язування будь-яких задач, пізнання та більш глибоке оволодіння математичним апаратом, а також деякими загальнонауковими і загальножиттєвими поняттями.

Вони допомагають розвивати мислення школярів, формувати вміння й навички практичного застосування математики.

У монографії також формулюється поняття "математична задача"; розкривається зміст поняття "текстова (сюжетна) задача"; розкриваються функції таких задач у процесі навчання математики в школі; обґрунтовується класифікація текстових задач і подаються методичні рекомендації щодо розв'язування задач виділених типів, а також представлено цікаву добірку прикладів.

Традиційно розв'язування текстових задач викликає у школярів неабиякі труднощі. Тому вкрай необхідним є окремий детальний розгляд питання методики навчання учнів розв'язувати такі задачі. На жаль, у межах начального часу, який виділяється на фаховий курс "Методика навчання математики", опанувати це питання повною мірою у студентів немає можливості. Деякою мірою вирішити цю проблему покликаний варіативний авторський курс "Методика навчання учнів розв'язувати текстові задачі в курсі математики основної школи", який запроваджено для студентів 4-го курсу на фізико-математичному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка [4].

Вагоме місце у формуванні особистості посідає геометрія. Цей розділ математики надає широкі можливості для гармонійного розвитку образного та логічного мислення учнів. Навчання стереометрії в школі передбачає формування предметної математичної компетентності, одним із аспектів якої є вміння оперувати геометричними об'єктами в просторі. Розділ "Геометричні тіла" реалізує освітні завдання формування уявлення про геометричні фігури в просторі та їх властивості, знання про геометричні величини: площу та об'єм.

У ході наукових пошуків вирішувалося завдання прослідкувати можливі шляхи введення означень геометричних тіл, виділити етапи процесу формування понять та показати їх реалізацію із застосуванням системи вправ.

У зв'язку із цим розглянуто різні підходи до структурування змісту розділу стереометрії "Геометричні тіла", проаналізовано та виокремлено найбільш доцільні для застосування у

навчанні учнів. Зосереджено увагу на етапах процесу формування понять; виділено методичні складові цих етапів; показано їх реалізацію за допомогою великого обсягу вправ та прийомів роботи з учнями.

Аналізуючи існуючі методики, досвід власної практики, можна виділити три структурні етапи процесу формування понять розділу "Геометричні тіла":

1) *підготовчий* – здійснюється актуалізація понять і уявлень, які є опорою для засвоєння нових понять, та мотивація вивчення поняття. З'ясовуються уявлення учнів про нове поняття на основі знань про нього з основної школи, уміння відшукувати приклади з навколишнього середовища, які ілюструють дане поняття;

2) *пізнавальний*, на якому вводиться поняття, формулюється означення, після чого виконуються вправи, які повинні бути посилюючими і забезпечувати засвоєння поняття. Методичні складові цього етапу: введення поняття; розкриття змісту й обсягу поняття; виділення термінів, на яких ґрунтується нове поняття; використання поняття; встановлення зв'язків між поняттями, класифікація, систематизація;

3) *контролюючий і коригуючий етап*. Методичні складові: попередній контроль засвоєння поняття (тести, диктанти, усне розв'язування задач); корекція, самокорекція (планується самостійна робота учнів); підсумковий контроль та індивідуальна корекція (контрольна робота, після якої застосовуються картки для корекції знань). Для підвищення продуктивності етапу пропонується проведення комп'ютерного тестування.

Отже, визначальним у вивченні геометричних тіл стає перенесення акцентів із збільшення обсягу змісту розділу на вироблення вмінь використовувати матеріал, тобто на розвиток учня. Встановлено, що реалізація запропонованих методичних підходів сприяє формуванню навчальної компетентності, підвищує рівень геометричної підготовки учнів [5].

Широкі перспективи на шляху формування предметної, інформаційної, комунікативної, рефлексивної та творчої компетентностей як структурних елементів професійної компетентності вчителя математики відкриває впровадження новітнього курсу "Задачі з параметрами", розробленого А. В. Прус [6]. Мета курсу – формування вмінь та навичок розв'язувати рівняння, нерівності та їх системи з параметрами курсу елементарної математики. Серед завдань навчальної дисципліни:

1) розширити і поглибити знання студентів про рівняння і нерівності в контексті вивчення відомостей про рівняння і нерівності з параметрами;

2) розширити і поглибити знання студентів про основні методи і способи розв'язування рівнянь і нерівностей, зокрема рівнянь і нерівностей з параметрами;

3) формувати на достатньому і вищих рівнях уміння і навички розв'язувати лінійні рівняння (нерівності) з параметром, рівняння другого (нерівності другого) та вищих степенів з параметрами, раціональні та ірраціональні рівняння (нерівності) з параметрами; показникові та логарифмічні рівняння (нерівності) з параметрами; тригонометричні рівняння (нерівності) з параметрами; рівняння (нерівності) з параметрами, які містять модуль;

4) ознайомити студентів із графічним методом розв'язування рівнянь і нерівностей з параметром у прямокутній декартовій системі координат xOy , xOa , aOx ;

5) розвивати логічні прийоми мислення (аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення тощо) та евристичні прийоми в процесі розв'язування завдань із параметрами.

Тривалі дослідження доводять:

по-перше, розв'язування завдання із параметрами неможливе без узагальнення та систематизації знань і вмінь відповідної частини елементарної математики;

по-друге, процес знаходження розв'язків завдань із параметрами вимагає вмінь здійснювати, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації, абстрагування, індуктивного висновку і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези її вирішення, пошуку й використання аналогії,

дедуктивного висновку й доведення, що є базовою характеристикою професійної компетентності вчителя математики;

по-третє, теоретичне вивчення та математичне моделювання різноманітних процесів із різних областей науки і практичної діяльності людини часто приводять до достатньо складних рівнянь, нерівностей та їх систем, які містять параметри, а це дозволяє формувати в студентів, а згодом і у їх учнів, поняття про прикладну спрямованість математики, що, у свою чергу, важливо для формування професійної компетентності;

по-четверте, рівняння, нерівності, системи рівнянь та нерівностей із параметрами можна часто бачити серед завдань учнівських математичних олімпіад, державної підсумкової атестації з математики, зовнішнього незалежного оцінювання, на конкурсах-захистах дослідницьких робіт, що проводить Мала академія наук тощо; *по-п'яте*, завдання з параметрами – чудовий засіб на допомогу вчителям у складанні завдань для контрольних та самостійних робіт.

Висновки. Професійна компетентність учителя математики формується протягом усього навчання у вищому навчальному закладі в процесі вивчення всіх дисциплін загальної та професійної підготовки. Однак рівень сформованості основ професіоналізму (високий, оптимальний, базовий і початковий) у першу чергу залежить від мотиваційного чинника, тобто прагнення самого студента стати професіоналом в обраній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
2. Теплицька А. О. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Теплицька Аліна Олександрівна. – Мелітополь, 2017. – 317 с.
3. Теоретико-методичні аспекти навчання математичних дисциплін: монографія / за ред. доц. А. В. Прус. – Житомир: Вид-во "Рута", 2018. – 395 с.
4. Королюк О. М. До питання методики навчання учнів розв'язувати текстові задачі в шкільному курсі математики / О. М. Королюк // Теоретико-методичні аспекти навчання математичних дисциплін: монографія / за ред. доц. А. В. Прус. – Житомир: Вид-во "Рута", 2018. – С. 135–163.
5. Сверчевська І. А. Структурування змісту та методика формування понять розділу "Геометричні тіла" у загальноосвітній школі / І. А. Сверчевська // Теоретико-методичні аспекти навчання математичних дисциплін: монографія / за ред. доц. А. В. Прус. – Житомир: Вид-во "Рута", 2018. – С. 164–201.
6. Прус А. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі вивчення курсу "Задачі з параметрами" / А. В. Прус // Теоретико-методичні аспекти навчання математичних дисциплін: монографія / за ред. доц. А. В. Прус. – Житомир: Вид-во "Рута", 2018. – С. 202–232.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Profesiynna pedahohichna osvita: kompetentnisnyy pidkhid: monohrafiya / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 412 s.
2. Teplytska A. O. Formuvannya osnov profesiynoho maybutnoho matematykyv v protsesi fakhovoyi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Teplytska Alina Oleksandrivna. – Melitopol, 2017. – 317 s.
3. Teoretyko-metodychni aspekty navchannya matematychnykh dystsyplin: monohrafiya / za red. dots. A. V. Prus. – Zhytomyr: Vyd-vo "Ruta", 2018. – 395 s.
4. Korolyuk O. M. Do pytannya metodyky navchannya uchniv vyrishyty tekstovi zavdannya v shkilnomu kursu matematyky / O. M. Korolyuk // Teoretyko-metodychni aspekty navchannya matematychnykh dystsyplin: monohrafiya / za red. dots. A. V. Prus. – Zhytomyr: Vyd-vo "Ruta", 2018. – S. 135–163.
5. Sverchevs'ka I. A. Strukturuvannya zmistu ta metodyka formuvannya ponyat rozdilu "Heometrychni tila" v zahalnoosvitniy shkoli / I. A. Sverchevs'ka // Teoretyko-metodychni aspekty navchannya matematychnykh dystsyplin: monohrafiya / za red. dots. A. V. Prus. – Zhytomyr: Vyd-vo "Ruta", 2018. – S. 164–201.

6. Prus A. V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnoho matematyka v protsesi vyvchennya kursu "Zadachi z parametramy" / A. V. Prus // Teoretyko-metodychni aspekty navchannya matematychnykh dystsyplin: monohrafiya / za red. dots. A. V. Prus. – Zhytomyr : Vyd-vo "Ruta", 2018. – S. 202–232.

Королюк Е. Н., Прус А. В., Сверчевская И. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя математики в процессе профессиональной подготовки

В статье обоснована значимость обеспечения надлежащего уровня профессиональной подготовки будущего учителя математики, достижения им профессиональной компетентности; определены основные показатели профессиональной компетентности будущего учителя математики. Представлены инновационные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей математики, которые разработаны и внедряются в практику исследователями кафедры алгебры и геометрии Житомирского государственного университета имени Ивана Франко.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методическая подготовка, будущий учитель математики, кафедра алгебры и геометрии Житомирского государственного университета имени Ивана Франко.

Korolyuk O. M., Prus A. V., Sverchevska I. A. The Formation of the Professional Competence of a Prospective Teacher of Mathematics in the process of professional training

The reform of general secondary education "New Ukrainian School" formulates a fundamentally new approach to the development of a teacher. The main priority of the higher pedagogical school is training a competent flexible specialist capable of taking the initiative, being independent and prepared for the implementation of pedagogical innovations. In this regard, it is particularly important to ensure the proper level of professional training of the prospective teacher of mathematics who will be professionally competent. One of the main characteristics of the professional competence of a prospective teacher of mathematics is high-quality methodological training. Thus, to prepare a competent teacher it is necessary to improve the process of methodological training of prospective specialists at higher educational institutions. The article defines and substantiates the latest approaches in the professional training of prospective teachers of mathematics that were developed and applied by the researchers of the Department of Algebra and Geometry of Zhytomyr Ivan Franko State University. In particular, it is important to improve the methodology of teaching students to solve text problems in the school course of mathematics. One of the ways of solving this problem is implementing the optional course "Methodology of Teaching Students to Solve Text Problems in the Course of Mathematics at Basic School" created by the authors and implemented into the educational process of the Faculty of Physics and Mathematics of Zhytomyr Ivan Franko State University. Studying solid geometry at school involves the formation of objective mathematical competence, one aspect of which is the ability to operate geometric objects in space. In relation to it, various approaches to structuring the content of the section of solid geometry "Geometric figures" are considered, the most appropriate approaches for application are analyzed and singled out, the methodological components of the stages of forming concepts are presented. The implementation of the course "The Problems with Parameters" provides a wide perspective for the formation of the structural elements of mathematics teachers' professional competence. The aim of the course is to develop students' skills and abilities to solve equations, inequalities and their systems with parameters in the process of studying elementary mathematics. Long-term researches prove the effectiveness of the suggested techniques.

Key words: professional competence, methodological training, prospective teacher of mathematics, Department of Algebra and Geometry of Zhytomyr Ivan Franko State University.

А. Є. Коротков,

(директор Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв), професор кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, народний артист України)
ospa2005@ukr.net

О. А. Саленко,

(старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка)
salenko93@gmail.com

А. П. Тараканова,

(методист вищої категорії відділу наукового, навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи Міністерства освіти і науки України, відмінник освіти України)
tarakanova1943@ukr.net

ДОСЯГНЕННЯ КІРОВОГРАДСЬКОГО ОБЛАСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ (ГІМНАЗІЯ-ІНТЕРНАТ – ШКОЛА МИСТЕЦТВ) В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ

У статті висвітлено поетапність відкриття, мету та напрями діяльності народного художнього колективу України хореографічного ансамблю "Пролісок" та Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв), як центру естетичної, культурно-творчої, методичної, науково-просвітницької діяльності регіону та України.

***Ключові слова:** хореографія, хореографічне виховання, естетика, виховання, навчання, художньо-естетична освіта, Кіровоградський обласний навчально-виховний комплекс (гімназія-інтернат – школа мистецтв), Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На прийдедне покоління українське суспільство покладає великі надії щодо змін на краще в усіх сферах життя, що вимагає спрямування освітнього процесу загальноосвітніх закладів різного типу на формування в сучасних учнів здатності до реалізації цієї важливої місії. Особливої ваги набувають проблеми естетичного виховання учнівської молоді, адже як стверджував відомий педагог Шалва Амонашвілі: "Життя перетворюватиметься не міцними знаннями людей, а їхніми уміннями творити прекрасне та прагнути до прекрасного" [1].

Підтвердженням правомірності цієї позиції є включення в новому Законі України "Про освіту" (2017) до ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, культурної компетентності [2], зміст якої конкретизовано в "Концепції нової української школи" як обізнаність та самовираження у сфері культури – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва [3, с.12].

Означене зумовлює необхідність переосмислення сутності та змісту естетичної культури особистості як найважливішого результату естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів. У "Концепції художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах України" [4] визначено, що естетичне виховання є одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти, а залучення школяра до фонду світового мистецтва, виховання його як людини культури з розвиненим естетичним ставленням до навколишнього світу і самого себе – одне із важливих завдань школи.

Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції. Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне існування дітей та молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови вони передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу особистості вступати в невербальний діалог, з різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ, його унікальність і самобутність.

Актуальність проблеми зумовлена ще й тим, що сьогодні через складність аналізу різних підходів до трактування естетики існує проблема виокремлення найсуттєвіших ознак естетичного виховання та окреслення галузей його функціонування, а також оцінювання цього напрямку крізь призму сучасних концептуальних підходів. Не лише українська наука, а й суспільство загалом потребують і розуміння сутності естетичного виховання, і практичної його реалізації.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є вивчення та поширення позитивного досвіду навчальних закладів щодо організації естетичного виховання. За визначенням експертів, результатами рейтингів навчальних закладів та різноманітних конкурсів з художньо-естетичного виховання, одним із таких навчальних закладів є Кіровоградський обласний навчально-виховний комплекс (гімназія-інтернат – школа мистецтв).

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Проблеми мистецької освіти та художньо-естетичного виховання були й залишаються предметом дослідження вітчизняної та зарубіжної філософської, психологічної, педагогічної й історичної науки. Розробка нових напрямів – це нагальна проблема з огляду на важливість у контексті сучасної гуманітарної парадигми та загальної культурно-естетичної ситуації. У реалізації поставленої мети важливу роль відіграє інтегративний підхід, в якому чільне місце посідає феномен хореографічного мистецтва. Його потенціал здатний вплинути на всі рівні формування людської чуттєвості, що зумовлює необхідність концентрації на тих вимірах, які здатні якомога повніше реалізувати виховну функцію. Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу філософів (В. Андрущенко, М. Бердяєв, Є. Громов, Л. Левчук, В. Мовчан та ін.) Науковці вважають, що естетичне виховання є засобом залучення молоді до духовних і культурологічних цінностей суспільства. Психологічні аспекти естетичного виховання дітей та молоді розкрито у дослідженнях Г. Балла, І. Беха, Т. Кириленко, В. Москальця та ін. Теоретичні напрацювання з художньо-естетичного виховання відображено у працях Н. Антонової, О. Комаровської, Л. Масол, О. Рудницької, С. Ничкало, О. Оніщенко, А. Тараканової, Л. Хлебнікової, Г. Шевченко та ін. Історичний контекст досліджуваної проблеми висвітлено в публікаціях О. Бурова, Д. Джолі, О. Демянчука, Г. Сагач, О. Семашко, А. Щербо та ін.

У ХХ ст. педагоги (А. Запорожець, І. Зязюн, О. Киричук, Б. Кобзар, О. Семашко, В. Сухомлинський та ін.) розробляли концептуальні підходи до естетичного виховання молоді. Над питаннями категорійного апарату естетичного виховання працюють С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Миропольська, Г. Сагач, О. Сапожнік, А. Щербо та ін. Вони доводять, що естетичне виховання є важливим напрямом освіти. Ці дослідження – концептуальні для педагогічної науки стали підґрунтям сьогоднішніх надбань з естетичного виховання підлітків в умовах національного відродження.

Кіровоградщина завжди була визначним освітньо-мистецьким центром півдня України, славилася прогресивними унікальними навчальними закладами, талановитими педагогами-новаторами, які проводили наукові експерименти. Серед них можна виділити першого діяча міста Єлисаветград, яке у 60 роках позаминулого століття було ще цілком обвіяне традиціями тих часів, коли воно було майже військовою столицею нашого півдня, викладача юнкерської школи, відомого українця Миколи Федоровського, який " ...прийшовши до висновку, що треба поширювати освіту й корисні практичні знання", У 1913-року він звернувся до голови ним же організованого "Товариства поширення грамотності й ремесел" (1873-1914), " не питаючи ні в кого ані поради, ані дозволу, а побачивши коло в'язниці старий дровник з проваленим дахом, я й почав збирати туди дітей, щоб навчати їх грамоти. Я збирав їх по хатах, випрошуючи у батьків"[5].

Головним своїм завданням товариство вважало сприяння розумовому й моральному розвитку робітничого люду. Згідно зі статутом, воно мало право відкривати недільні школи для ремісників, засновувати для них бібліотеки, видавати посібники й брошури про ремісничі виробництва та книги, доступні для народу за вкладом та ціною; відкривати позико-ощадні товариства, влаштовувати артілі ремісників та ремісничі виставки.

До слова, у двох безплатних чоловічих школах, відкритих у 1860 та 1861 роках у Єлисаветграді, яким допомагав літературою Тарас Шевченко, вчилися діти міської бідноти. У школах вивчалися такі предмети: читання, письмо, арифметика, Закон Божий та...рахування на рахівницях.

Голова повітової земської управи Павло Зелений, дбаючи про освіту простих людей, ініціював відкриття у місті шкіл, училищ, благодійних закладів. Великою заслугою Павла Олександровича було відкриття у 1870 році земського реального училища в якому наприкінці XIX – початку XX століття викладали та проводили наукову діяльність видатні вчені, серед яких – основоположник слов'янської філології професор Віктор Григорович, історик і археолог Володимир Ястребов, вчений і дослідник природи Гаврило Блізнін, талановитий художник, засновник вечірніх рисувальних класів Петро Крестоносцев. Це училище закінчили відомі художники Олександр Осмьоркін, Захар Рибак, Петро Покаржевський.

Єлисаветградське земське реальне училище стало Alma mater для багатьох видатних єлисаветградців. Його випускниками є відомі письменники, художники, актори, музиканти. Серед них видатні актори Микола Садовський, Панас Саксаганський, Гнат Юра, композитор і диригент Кароль Шимановський, видатний поет Олег Маланюк, письменник Юрій Яновський, академік Петро Проскура. Ці імена – належать країні і людству.[6]

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В умовах невпинного реформування усіх освітніх ланок мистецька освіта України демонструє дивовижну здатність до прогресування за багатьма векторами. Підтвердженням цього стала діяльність хореографів на всіх рівнях - від початкової мистецької в системі позашкільної освіти до найвищого наукового рівня, а також традиції та невичерпна хореографічна спадщина, яка надихає творців і науковців до її подальшого розвитку в сучасних умовах.

Під педагогічною, науковою школою визнають науково-творче об'єднання кількох поколінь вчених, характерними ознаками якої є: наявність ученого лідера – засновника наукового або творчого напрямку, його учнів-послідовників, прибічників сталих традицій, сформованих у творчому колективі, ефективність функціонування школи, свідченням чого є широке її розгалуження в регіонах нашої держави. Підтвердженням цього є діяльність науково-творчого педагогічного колективу Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв) базою створення якого стала перша в системі освіти України школа мистецтв та кафедра хореографічних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Нами проаналізовано, що хореографічна педагогіка складалась поступово. Шлях цей був важким, суперечливим та не завжди приводив до визначеної мети, досягненню певної цілі. Хореографічна школа бережно колекціонувала зовнішні прийоми сценічної гри та техніки виконання танцювальних па видатних танцівників, але вона була безсила розкрити і передати внутрішню сутність їхнього мистецтва. Раніше часто вчили тому, як виконується той чи інший рух з точки зору узаконених традицій виконання, але не вчили самому мистецтву, його техніці, методу роботи над будь-якою роллю в танцювальній композиції. Увага приділялася на так звану "техніку виконання".

Хореографічна педагогіка спиралася на досягнення суміжних видів мистецтв: спів, декламацію, танець, але не виробила власних професійних основ.

У викладанні було багато безсистемності та суб'єктивізму. Були спроби перебороти емпіричність у хореографічному навчанні та ввести його в рамки певної наукової системи. З тією метою створювались чисельні керівництва зі сценічного мистецтва, в яких детально викладались правила поведінки виконавця, танцівника на сцені на основі традиційних канонів сценічної виразності. Виконавцям пропонувався готовий асортимент зовнішніх прийомів зображення всіх людських почуттів та характерів. Багато з цих прийомів були підказані колись життям, але відірвані від їх внутрішньої сутності, вони вироджувалися в інтонаційні та пластичні штампи, в умовні хореографічні знаки відсутніх переживань. Вироблявся певний рід професійності

ремісничого типу. Найцінніше в старій методиці викладання танцю йшло від не від канонів виконання танцювальних рухів, а від безпосереднього спілкування учнів з майстрами, що передавали від покоління до покоління живі традиції хореографічного мистецтва. Тому формування в учнів певної системи художніх уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі дійові критерії естетичних цінностей, готовність та уміння вносити елементи краси у своє життя, починається із сприймання оточуючого.

Згідно наукових досліджень у системі художньо-естетичного виховання дітей одне з найважливіших місць посідає мистецтво хореографії, яке ефективно впливає на всебічний і гармонійний розвиток особистості. У нашій державі склалися певні традиції у хореографічному вихованні дітей, показником чого є досить велика кількість дитячих хореографічних колективів, які проводять значну роботу з естетичного виховання. Впливовим засобом художнього виховання є залучення підростаючого покоління до мистецької творчості, аматорської діяльності, основними центрами якої є позашкільні навчальні заклади Міністерства освіти і науки України, у стінах яких працює багато творчих колективів – справжніх знавців своїх естетичних ідеалів.

При реалізації завдань естетичного виховання позашкільні навчальні заклади мають перевагу перед існуючими освітніми навчальними закладами через можливості вільного вибору організації соціально-педагогічної діяльності. Саме вільний вибір дитини – головна умова визначення змісту й організації педагогічної діяльності позашкільного навчального закладу, який в свою чергу задовольняє соціальне замовлення на профільне навчання, допрофесійну підготовку та якісну початкову професійну освіту безпосередньо вихованців – учасників вибраного виду творчої діяльності. На відміну від занять у традиційних гуртках будинків (центрів) дитячої та юнацької творчості навчання в школах мистецтв здійснюється у формі уроку, згідно навчального плану, в яких передбачені дисципліни певних видів мистецтва. Принцип організації навчання в школах мистецтв наближений до навчальних планів закладів професійної підготовки системи культури. Саме така форма навчання зумовила створення в системі освіти нову модель позашкільного освітнього закладу мистецького напрямку у 1990 році на базі хореографічного ансамблю "Пролісок" м. Кропивницький.

У 1996 році школу мистецтв реорганізовано у навчально-виховний комплекс (гімназія-інтернат – школа мистецтв), як навчальний заклад нового типу. На сьогодні – це унікальний навчально-виховний комплекс, єдиний, який працює за авторською альтернативною моделлю як центр профільної допрофесійної підготовки та початкової професійної освіти і визнаний центром у підготовці майбутніх фахівців хореографічного та інших видів мистецтва. Головним завданням комплексу є: пошук і відбір талановитої молоді, в першу чергу з сільської місцевості, здійснення довузівської підготовки учнів, профільне навчання старшокласників, спрямоване на здійснення науково-практичної підготовки талановитої молоді, набуття ними навичок дослідницько-пошукової діяльності, створення умов для здобуття освіти понад державний мінімум, розвиток інтелектуальних здібностей і обдарованості, організація безперервного навчання учнів в одному навчальному закладі від підготовчих груп школи мистецтв до випускників Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. В основу організації естетичного виховання учнів в облкомплексі, спрямованого на формування їх естетичної культури, покладено Концепцію та Комплексну програму художньо-естетичного виховання учнів Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв), якою визначено, що облкомплекс "має на меті сформувати у вихованців потребу і готовність відчувати і творити красу у житті, звичку оцінювати факти та явища з позицій естетики, її основних категорій, а також сформувати стійкий інтерес до мистецтва, розуміння його ролі у суспільстві, духовному збагаченні людини; дати глибокі знання й чіткі уявлення про художні цінності, створені світовою та національною культурами; виховати стійкі оціночні критерії та емоційно-естетичне ставлення до творів мистецтва, явищ життя, розвинути здатність активної перетворюючої діяльності із внесенням елементів краси у всі сфери життя людини, мистецтва, побут". Таким чином, пріоритетним завданням діяльності облкомплексу є формування творчої особистості, яка характеризується високою естетичною культурою.

До комплексу входять: гімназія-інтернат II-III ступенів – середній загальноосвітній заклад довузівської підготовки; школа мистецтв – позашкільний навчальний заклад, де навчаються діти від 5 до 16 років, Мала академія наук учнівської молоді – профільний позашкільний навчальний

заклад, пріоритетним напрямком якого є дослідницька робота, що передбачає залучення вихованців до пошукової діяльності.

Творчою лабораторією для учнів комплексу є Народний художній колектив України хореографічний ансамбль "Пролісок", найвідоміший серед дитячих хореографічних колективів нашої держави.

Перший виступ відбувся 9 травня 1970 року. Ця дата і є днем заснування ансамблю. За досить короткий період із невеличкої групи він перетворився на великий творчий колектив.

За роки існування ансамблю створено більше 100 хореографічних номерів малих і великих форм. Концертні програми (а їх у "Проліска" декілька) є синтезом збирання, вивчення та художньої обробки народнопісенного мелосу, фольклору та творчого досвіду провідних митців України.

Найбільш значними є: "Квіти України", два "Клас-концерти", хореографічні композиції: "Вітає "Пролісок", "Добрий вечір, щедрий вечір", "Вівчарські ігрища", "Українська кадрили", "Полька з бубном", "Буковинський козак", "Український святковий", "Криниченька" "Запорожці", хореографічна фантазія за мотивами народних обрядів "Закликання та зустріч весни", весняні ігри дітей "Женчичок-бренчичок", фрагмент язичницького обряду "Купальська ніч", український народний танець "Гопак".

Серед останніх робіт ансамблю – хореографічні композиції "Благословенна ти, земля Кіровоградська", "Вечорниці на хуторі "Надія", "З хаосу виникли лелеки...", "Різдвяні свята в Україні", "Весняні грози" на музику А. Вівальді, "Кармен" за твором П. Меріме, "Болеро" на музику М. Равеля, "Україна молода", "Грецька сюїта".

Варто зазначити, що "Пролісок" є постійним учасником значимих в регіоні подій, концертів, творчих акцій, що дозволяє учням, учасникам колективу, збагачувати свій досвід художньо-естетичної діяльності, пізнавати досвід інших, розвиваючи свої естетичні почуття, смаки, ідеали.

Із великим успіхом ансамбль виступив у творчих звітах майстрів мистецтв та художніх колективів Кіровоградщини на сцені Національного палацу "Україна" (м. Київ) у рамках Всеукраїнських оглядів народної творчості під патронатом Президента України: "Благословенна ти, земля Кіровоградська" (1999 р.), "Легенди скіфських степів" (2001, 2009 рр.)

Колектив бере активну участь в усіх заходах, оглядах і конкурсах, які проводяться в місті, області, державі та за її межами.

Досягнення ансамблю:

- Гран-прі Міжнародного фестивалю "Слов'янський базар" (Вітебськ, Білорусь, 1997 р.);
- Гран-прі "Срібний дельфін" Міжнародного фестивалю "Music World" (Фіввізано, Італія, 2002 р.);
- лауреат I Всеукраїнського фестивалю народної хореографії імені Павла Вірського (Київ, Україна, 2003 р.);
- лауреат Міжнародного музичного фестивалю дітей та молоді "Метаморфози замків" (Чехія, 2005 р.);
- лауреат Міжнародного фестивалю "County Wandering" (м. Сегед, Угорщина, 2006 р.);
- лауреат Міжнародних музичних фестивалів Португалії та Іспанії (2007 р.);
- Гран-прі II Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Павла Вірського (2007 р.);
- Гран-прі та диплом абсолютного переможця VIII Міжнародного фестивалю-конкурсу дітей та молоді на Півдні Чехії-Італії "Чеська казка" (2010 р.);
- Гран-прі II Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Героя України Мирослава Вантуха (2011 р.);
- почесний гість XVIII Національного фестивалю українського танцю (Бразилія, 2011 р.);
- лауреат XIII Міжнародного фестивалю культури та мистецтв (Туреччина, 2012 р.).

Географія творчих гастрольних турне колективу величезна: Німеччина, Франція, Росія, Югославія, Болгарія, Польща, Нідерланди, Латвія, Бельгія, Японія, Марокко, Греція, Італія, Чехія, Угорщина, Іспанія, Португалія, Туреччина та інші країни.

Варто відзначити, системність виховної роботи педагогів обкомплесу щодо створення умов для активізації художньо-естетичної діяльності учнів у позанавчальний час. Учні мають

можливість самостійно проектувати індивідуальну траєкторію свого естетичного розвитку, шлях реалізації свого творчого потенціалу в позанавчальний час. На підтвердження цієї тези наведемо дані про створені умови в облкомплексі для вільного вибору цілей, змісту, форм, та способів представлення результатів своєї художньо-естетичної діяльності, відповідно до своїх індивідуальних естетичних потреб, інтересів, смаків, творчих здібностей, планів та намірів.

Навчання у школі мистецтв спрямоване на оволодіння учнями різнобічними знаннями з хореографічного мистецтва, виразними засобами танцю, досвідом художньо-хореографічної діяльності, розвиток творчих та хореографічних здібностей.

У школі мистецтв навчається більше 650 учнів. Освітній процес здійснюється на основі навчального плану, державних програм та календарно-тематичних планів з дотриманням сучасних вимог та нормативних документів, які визначають та регламентують режим роботи, структуру навчального року.

Освітній процес будується за такими принципами: принцип цілеспрямованості педагогічного процесу; принцип зв'язку школи з життям; принцип науковості змісту виховання й навчання; принцип доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; принцип систематичності, послідовності; принцип свідомості, активності, самодіяльності, творчості учнів у педагогічному процесі. сприяє формуванню свідомих, активних, самостійних і творчих людей. ігнорування його в навчанні й вихованні породжує безініціативність, пасивність, байдужість; принцип зв'язку навчання й виховання із суспільно корисною, продуктивною працею; принцип наочності; принцип колективного характеру виховання і навчання; принцип поваги до особистості дитини у поєднанні з розумною вимогливістю до неї; принцип вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання; принцип міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку; принцип комплексного підходу до навчання й виховання.

Предмети хореографічного циклу, які викладаються в школі мистецтв.

Підготовчі групи: творча гра; ритміка і танець; основи класичного танцю; народно-сценічний танець.

Основні класи: класичний танець; народно-сценічний танець; бальний та сучасний танці; початковий курс історії хореографії; підготовка концертних номерів.

Заняття з предметів хореографічного циклу проводяться в спеціалізованих аудиторіях (8 балетних залів), які обладнані необхідним інструментарієм, технічними засобами навчання.

Для проведення теоретичних занять використовуються спеціалізовані аудиторії, де містяться відповідні наочності та є можливість використання технічних засобів навчання.

Рівень забезпечення всього навчального процесу обладнанням, інструментарієм, підручниками, методичною літературою, фонотекою, сучасною аудіо-, відео-, комп'ютерною технікою відповідає нормативним вимогам. У школі мистецтв є бібліотека, відеотека.

Узагальнення думок учнів, власні спостереження дозволили нам визначити особливості естетизації освітнього середовища школи мистецтв як умови формування естетичної культури учнів:

– створення естетичної інфраструктури навчального закладу;

– педагоги з ціннісним ставленням до мистецтва і культури (високим рівнем естетичної культури) перш за все створюють естетику, середовища облкомплексу. Можливість спілкування з талановитими педагогами, визнаними майстрами в різних видах мистецтва, вчитися у них є дуже цінним для більшості учнів. Учні наголошували, що саме під впливом конкретних педагогів у них змінилися естетичні смаки, потреби, взагалі сприйняття світу і ставлення до мистецтва;

– традиції піднесення повсякденного у високий естетичний ранг, завдяки чому повсякденність учнівського життя наповнюється естетичними почуттями, прекрасне стає невід'ємною складовою життя учнів;

– естетика спілкування всіх членів колективу (учні, їх батьки, педагоги, працівники їдальні, бібліотеки, вахтери та ін.) та життєтворчість, якими наповнене середовище облкомплексу.

В облкомплексі створено естетичне освітнє середовище, яке надає учням широкі можливості реалізації своїх художньо-естетичних здібностей, задовільнити естетичні потреби та залучитися до різноманітної художньо-естетичної діяльності.

Аналіз планів виховної роботи, засвідчив, що в облкомплексі є затверджений план взаємодії із Кіровоградським академічним обласним українським музично-драматичним театром імені М. Л. Кропивницького", з Кіровоградською обласною філармонією та "Дитячою філармонією", з Кіровоградським обласним художнім музеєм, Кіровоградським краєзнавчим музеєм, Кіровоградською обласною бібліотекою для дітей ім. Т. Г. Шевченка, Кіровоградською обласною бібліотекою для юнацтва ім. Є. Маланюка та іншими закладами культури.

Важливо зазначити, що ці програми передбачають активну участь учнів у підготовці і проведенні значної кількості заходів, що безперечно створює сприятливі умови для задоволення та розвитку естетичних потреб, інтересів учнів, засобами різних видів мистецтва та розширює можливості їх залучення до художньо-естетичної діяльності.

Педагогічним колективом добре налагоджена взаємодія з культурно-освітніми закладами регіону та відомими митцями різних напрямів мистецтва, що сприяє формуванню потреб і здатності учнів до спілкування з мистецтвом та посилює включення в різні види художньо-естетичної діяльності. Така діяльність є компонентом естетичної культури особистості, що є важливою умовою формування естетичної культури учнів.

Одним із принципів Концепції художньо-естетичного виховання учнів Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв) є єдність навчання, виховання, розвитку особистості, який реалізовується в умовах облкомплексу через формування естетичної культури учнів у тісному взаємозв'язку навчального та виховного процесу.

Навчальний процес здійснюється у сприятливих умовах для естетичного розвитку особистості: просторі, світлі навчальні аудиторії мебльовані відповідно до сучасних естетичних вимог дітей та вчителів, мультимедійні дошки, телевізори, інтернет тощо.

Власний досвід та аналіз спілкування з іншими учнями доводить, що викладання кожного навчального предмета в облкомплексі спрямоване на формування складових естетичної культури учнів. Значну увагу педагоги приділяють дотриманню вимог естетики спілкування "учитель-учень" та "учень-учень" у процесі навчання. Сприяє формуванню естетичної ерудиції учнів.

Можливості для естетичного розвитку учнів є при вивченні кожного навчального предмету, але особливі завдання щодо формування естетичної культури учнів в навчальному процесі облкомплексу, покладено на предмети художньо-естетичного циклу.

Особливості викладання цього циклу розкрито в "Комплексній програмі художньо-естетичного виховання учнів Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв)" [26], аналіз якої показав, що система художньо-естетичної освіти гімназії III ступеня Кіровоградського обласного комплексу включає структурні компоненти:

I. Інваріантна складова: "Художня культура".

У 10-му класі викладається курс української художньої культури, а в 11-му – курс зарубіжної художньої культури. По закінченні курсу "Художня культура" в 10-11 класах діє практикум з краєзнавства, складовою частиною якого є творчий проект учнів (створення презентацій, фільмів, театральних постановок тощо).

II. Варіативна складова: "Класичний танець", "Народно-сценічний танець", "Підготовка концертних номерів", "Сучасний танець", "Музика і образотворче мистецтво".

III. Факультативи, індивідуальні і групові заняття (за вільним вибором учня): "Музичний інструмент", "Сольний спів", "Малюнок".

Аналіз програм предметів художньо-естетичного циклу показав, що їх зміст включає такі основні блоки:

- сприймання, інтерпретація, оцінювання творів мистецтва;
- практична художня творча діяльність учнів;
- естетико-мистецтвознавча діяльність [27].

Результатом творчої співпраці класних керівників, вчителів-предметників, вчителів-хореографів, учнівського парламенту у позаурочній виховній роботі є традиційні загальногімназійні заходи: "Свято Першого дзвоника", "Осінній вернісаж", "Огляд-конкурс "Поетичний зорепад", "Академічні концерти", "Творчі звіти", "Свято останнього дзвоника" та

багато інших. Особлива роль і відповідальність у підготовці і проведенні цих заходів покладається на учнів, що сприяє максимальному розкриттю і реалізації їх творчих здібностей, обдарувань.

Позанавчальна художньо-естетична діяльність учнів облкомплесу, свідчить про насиченість виховного середовища естетичними заходами та подіями, спрямованих на формування естетичної культури учнів, вільного вибору учнями індивідуальної траєкторії естетичного розвитку відповідно до естетичних потреб, інтересів, здібностей.

Стан естетичної культури учнів Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв) дозволяє зробити висновок про системний особистісно-орієнтований підхід педагогічного колективу в реалізації цього важливого компонента виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості учня. Здійснюється це через:

- естетизацію освітнього середовища облкомплесу (створення естетичної інфраструктури навчального закладу; залучення учнів до естетизації життєвого простору облкомплесу; залучення педагогів з ціннісним ставленням до мистецтва і культури (високим рівнем естетичної культури); традиції піднесення повсякденного у високий естетичний ранг; естетику спілкування всіх членів колективу тощо);

- ефективну взаємодію з культурно-освітніми закладами регіону та залучення професійних діячів мистецтв до участі у формуванні естетичної культури учнів через набуття ними безпосереднього художньо-естетичного досвіду;

- спрямованість навчального процесу на формування естетичних знань, почуттів, ставлень та досвіду художньо-творчої діяльності, що є компонентами естетичної культури;

- використання різних видів мистецтва як засобу формування естетичної культури учнів;

- створення умов активізації художньо-естетичної діяльності учнів в позанавчальний час;

- насичення виховного середовища естетичними подіями та заходами тощо;

- створення умов для реалізації індивідуальної траєкторії естетичного розвитку учнів через надання їм можливості вільного вибору змісту, форм та способів презентації результатів художньо-естетичної діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Створення гімназії у навчально-виховному комплексі вплинуло на творчий розвиток як загальноосвітнього навчального закладу з поглибленим вивченням окремих предметів (мистецьких) відповідно до профілів, а через це – створення умов психологічного і фізіологічного комфорту в навчальному закладі, зумовили формування в учнів цілісної системи знань, при забезпеченні активної позиції суб'єктів освітнього процесу до результатів своєї роботи, виховання компетентної соціально адаптованої особистості.

Формування в учнів навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв) ціннісних орієнтацій сприяє творчій й продуманій роботі з проблем виховання в них національної свідомості, одним із найдієвіших засобів відродження і відкриття краси в усьому національному. Зосередження на потребах розвитку й виховання учнів простежується творчий підхід до проектування змісту і методичного забезпечення освітнього процесу від вікових та індивідуальних особливостей дітей. Виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації особистості.

У стратегічному плані в навчальному закладі закладається фундамент щодо формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру підрастаючого покоління найвищими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу. Це потребує пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують світогляд, цінності культури, вміння самостійно учитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору.

Орієнтуючись на потреби учнів в освітньому процесі науково-педагогічні працівники творчих закладів освіти України у співвіднесенні навчальної, методичної, творчої, наукової, організаційної та інших видів роботи, кількість та обсяги якої розширюються по всіх регіонах нашої держави орієнтуються на засновників наукового, творчого напряму діяльності унікального навчального комплексу, створеного на Кіровоградщині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Позакласні заходи [Електронний ресурс]: – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/outschool/28046/
2. ЗАКОН УКРАЇНИ Про освіту (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017): [Електронний ресурс]: – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
3. Концепція "Нова школа. Простір освітніх можливостей": [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> – 40 с.
4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] – режим доступу: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmo_51_11_25022004.doc
5. "Перший український діяч у Єлисаветграді..." [Електронний ресурс]: – Режим доступу :<http://www.vechirka.uafor.net/history/bxxcen/08101236.php>
6. Похиленко В.Ф. Школа гуманізму, любові та краси. Кіровоград: імекс – ЛТД . 2000.- 240 с.
7. Коротков А. Є. У вихорі танцю: методичний посібник / [А. Є. Коротков, В. Ф. Похиленко, В. М. Короткова, та ін. ; за ред. О. О. Саленка] – Кіровоград, 2014 – 192 с.
8. Коротков А.Є. Проблеми ефективного управління у сфері культури і мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – Вип. 163. – С. 37 – 40.
9. Коротков А.Є. Тараканова А.П. Все про танець. /довідник/ - Кіровоград 1999. Вип. ТЦ Облкомплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв) 90 с.
10. Похиленко В. Ф. Сучасний стан та шляхи вдосконалення української хореографічної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – Вип. 163. – С. 119–124.
11. Похиленко В. Ф. , Саленко О. О. Акторська майстерність та пластична виразність танцівника: Навчальний посібник / В. Ф. Похиленко, О. О. Саленко – Кропивницький: ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 200 с.
12. Тараканова А. П. Танцюйте з нами /навчально-методичний посібник/ Вінниця в-во "Нова книга", 2010.159 .
13. Тараканова А. П. Нові моделі позашкільних закладів освіти у сфері хореографічного мистецтва-стаття /матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Хореографічні мистецькі, педагогічні та наукові школи України та світу), КНУКМ, м. Київ, 2018р. 28-35 .

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Pozaklasni zakhody [Extracurricular activities] [Elektronnyi resurs]: – Rezhym dostupu : http://osvita.ua/school/lessons_summary/outschool/28046/
2. ZAKON UKRAINY Pro osvitu (Pryiniattia vid 05.09.2017. Nabrannia chynnosti 28.09.2017) [THE LAW OF UKRAINE About education (Adoption of 05.09.2017. Entry into force on September 28, 2017)]: [Elektronnyi resurs]: – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
3. Kontseptsiia "Nova shkola. Prostir osvitynikh mozhlyvostei" [Concept "New School: Educational Opportunity Space"]: [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> – 40 s.
4. Kontseptsiia khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Concept of artistic and aesthetic education of pupils in general educational institutions]: [Elektronnyi resurs] – rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmo_51_11_25022004.doc
5. "Pershyi ukrainskyi diiach u Yelysavethradi..." ["The first Ukrainian figure in Yelisavetgrad ..."]: [Elektronnyi resurs]: – Rezhym dostupu :<http://www.vechirka.uafor.net/history/bxxcen/08101236.php>
6. Pokhylenko V.F. Shkola humanizmu, liubovi ta krasu [School of humanism, love and beauty]: Kirovohrad: imeks – LTD . 2000.- 240 s.
7. Korotkov A. Ye. U vykhori tantsiu [In the vortex of dance]: [metodychnyi posibnyk] / [A. Ye. Korotkov, V. F. Pokhylenko, V. M. Korotkova, ta in. ; za red. O. O. Salenka] – Kirovohrad, 2014 – 192 s.
8. Korotkov A.Ye. Problemy efektyvnoho upravlinnia u sferi kultury i mystetstva [Problems of effective management in the field of culture and art. Proceedings]: Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky. – Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2018. – Vyp. 163. – S. 37 – 40.
9. Korotkov A.Ye. Tarakanova A.P. Vse pro tanets [All about dancing]. /dovidnyk/ - Kirovohrad 1999. Vyp. TTs Oblkompleksu (himnaziia-internat – shkola mystetstv) 90 s.

10. Pokhylenko V. F. Suchasnyi stan ta shliakhy vdoskonalennia ukrainskoi khoreorafichnoi osvity [Modern state and ways of improvement of Ukrainian choreographic education]: Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. – Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2018. – Vyp. 163. – S. 119–124.

11. Pokhylenko V. F. , Salenko O. O. Aktorska maisternist ta plastychna vyraznist tantsivnyka [Actor's skill and plastic expressiveness of the dance]: Navchalnyi posibnyk / V. F. Pokhylenko, O. O. Salenko – Kropyvnytskyi: TsDPU im. V. Vynnychenka, 2017. – 200 s.

12. Tarakanova A. P. Tantsiuite z namy [Dance with us]: /navchalno-metodychnyi posibnyk/ Vinnytsia v-vo "Nova knyha", 2010.159s.

13. Tarakanova A. P. Novi modeli pozashkilnykh zakladiv osvity u sferi khoreorafichnoho mystetstva-stattia [New models of out-of-school educational institutions in the field of choreographic art-article]: /materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii "Khoreorafichni mystetski, pedahohichni ta naukovi shkoly Ukrainy ta svitu), KNUKM, m. Kyiv, 2018r. 28-35s.

Коротков А. Е., Саленко О. А., Тараканова А. П. Достижения Кировоградского областного учебно-воспитательного комплекса (гимназия-интернат – школа искусств) в системе развития художественных школ

В статье освещены поэтапность открытия, цель и направления деятельности народного художественного коллектива Украины хореографического ансамбля "Пролисок", школы искусств и Кировоградского областного учебно-воспитательного комплекса (гимназия-интернат - школа искусств), как центра эстетической, культурно-творческой, методической, научно-просветительской деятельности региона и Украины.

Ключевые слова: хореография, хореографическое воспитание, эстетика, воспитание, обучение, художественно-эстетическое образование, Кировоградский областной учебно-воспитательный комплекс (гимназия-интернат – школа искусств), Центральноукраинский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко.

Korotkov A.Y., Salenko O.A., Tarakanova A.P. Achievements of Kirovohrad Regional Educational Complex (gymnasia-boarding school-school of arts) in the system of development of Art Schools

The article reveals the development and formation of artistic and aesthetic education. It is based on the achievements of Kirovohrad Regional Educational Complex (gymnasia-boarding school-school of arts). Art, particularly, choreographic art, is one of the main integral parts of culture of Ukraine and of Artistic culture in general. The phenomenon of this creative activity lies in the fact that a dance preserves centuries-old folk traditions, on one hand. On the other hand, a dance steps up in time reflecting the main tendencies and the spirit of the present. According to statistics, today the greatest number of children who want to try their forces in the performing arts, is visiting dance groups.

The artistic heritage, accumulating the emotional and aesthetic experience of generations, embodies and conveys a valuable attitude to the world through the prism of ethno-national specificity, therefore it is an effective means of cultivating morality, patriotic feelings, and a civic position.

The values of art are also important in view of the present existence of children and youth in a multicultural space. Due to the versatility of artistic language, they convey semantic information that is understandable to different peoples, allow individuals to engage in non-verbal dialogue, with different cultures of the past and the present, to understand others, and thus expand their own spiritual world, its uniqueness and identity. The urgency of the article is due to the fact that today, due to the complexity of the analysis of different approaches to the interpretation of aesthetics, there is a problem of distinguishing the most essential features of aesthetic education and outlining the areas of its functioning, as well as assessing this trend through the prism of modern conceptual approaches. Not only Ukrainian science, but society as a whole needs both understanding of the essence of aesthetic education, and its practical implementation. One of the ways of solving this problem is to study and disseminate the positive experience of educational institutions in organizing aesthetic education.

Ю. О. Костюшко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державного університету імені Івана Франка)

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

Розглядаються головні аспекти підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту. Методологічним підґрунтям зазначеного розгляду постають провідні наукові підходи до аналізу природи конфлікту (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), застосування яких дало змогу виділити їх загальні характеристики: діалог, діалогічні відносини, кооперація. Водночас виокремлено риси, що призводять до конфліктної взаємодії: монолог, конкуренція, антидіалогічні відносини. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено впливові чинники, які визначають характер міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту, з'ясовано умови переведення ситуації, яка містить суперечність, з протидії у процес партнерства. Розроблено педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: діалогічна взаємодія в освітньому процесі; організація діяльнісної підготовки студентів за принципами активного соціально-психологічного навчання; створення сприятливого соціально-психологічного середовища для розвитку активної рефлексії. Визначено базову педагогічну умову підготовки до міжособистісної взаємодії у вигляді інтегрованого підходу, який охоплює відомі форми організації навчально-виховного процесу. На основі представлених педагогічних умов розроблено відповідну технологію, кожен з компонентів складається із трьох підструктур: змістової, практичної, рефлексивної. На основі запропонованої технології підготовлено спецкурс "Міжособистісна взаємодія педагога з дітьми в ситуації конфлікту", який складається з системи модулів, що дає змогу цілеспрямовано готувати студентів до розв'язання міжособистісних конфліктів.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, ситуація конфлікту, підготовка до здійснення міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, технологія міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за виховання та підготовку учнівської молоді до реалій життя, їх спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатність вирішувати соціально-психологічні суперечності. Розв'язання зазначених проблем виявляє якісно нові вимоги щодо міжособистісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Різноманітність та складність форм міжособистісної взаємодії потребує високого рівня готовності педагога до гуманної взаємодії з учнями, особливо в ситуації конфлікту. Від конструктивного чи деструктивного характеру конфліктної взаємодії залежить адекватність процесу становлення особистості учня. Володіння студентами вищих педагогічних навчальних закладів продуктивними способами міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту виступає однією з найважливіших проблем у професійній підготовці майбутніх учителів.

Історія людства супроводжувалася соціальними конфліктами: між містами та державами, етносами і народами, релігійними конфесіями, соціальними групами та класами; сімейними, міжособистісними та внутрішньоособистісними. Вирішення конфлікту з позиції сили призводить до наростання соціальних трансформацій, до поширення деструктивних тенденцій формування особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Наше дослідження базується на гуманістичних та демократичних концептуальних ідеях, кращих здобутках вітчизняних та зарубіжних учених у цій сфері, інноваційних підходах щодо підготовки майбутнього спеціаліста до пошуку ефективних засобів, методів, форм навчання гуманістичного спрямування у вищій школі. Теоретичні засади проблеми відображені у фундаментальних дослідженнях Б.Г.Ананьєва, О.О.Абдуллої, Ф.М.Гоноболіна, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюна,

Н.В.Кузьміної, А.С.Макаренка, Н.Г.Ничкало, В.О.Сухомлинського, В.О.Сластьоніна, О.Я.Савченко, В.А.Семиченко, Л.Ф.Спіріна, К.К.Платонова та ін., у яких розкриваються провідні цілі, зміст, сутність підготовки студентів до професійної діяльності. Педагогічні аспекти проблеми міжособистісної взаємодії висвітлювалися в працях В.А.Кан-Каліка, Ю.М.Кулюткіна, А.Й.Капської, Л.В.Кондрашової, А.В.Мудрика, О.Г.Мороза, Л.І.Рувінського, Л.О.Савенкової, А.А.Реана та ін.; психологічні – Г.М.Андреевої, О.О.Бодальова, І.Д.Беха, О.В.Киричука, Г.А.Ковальова, Б.Ф.Ломова, О.О.Леонтьєва, Л.О.Петровської, Б.Д.Паригіна, І.В.Страхова та ін.

Розроблено окремі напрями конфліктології як науки та навчальної дисципліни, в яких визначено: загальнотеоретичні підходи до проблеми (О.М.Бандурка, Ф.М.Бородкін, Б.Боулдін, В.А.Друзь, С.Зігель, А.Т.Ішмуратов, Л.Козер, Г.В.Ложкін, М.І.Пірен, Н.І.Пов'якель, А.Рапопорт, Р.Уолтон, А.Філонов); методи вирішення конфліктів (Е.Берн, Х.Бродаль, Х.Корнеліус, Ю.П.Пономарьов, Д.Г.Скотт, Ш.Фейр, Р.Фішер, В.П.Шейнов, У.Юрі); особливості педагогічних конфліктів (Н.П.Анікеєва, Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.В.Бовть, Т.В.Драгунова, Н.В.Жутікова, В.Калашин, А.С.Макаренко, М.М.Рибакова); підготовку до вирішення конфліктних ситуацій та медіаторства (М.Дойч, Ю.К.Ємельянов, К.Роджерс, Т.С.Яценко).

Формулювання цілей статті. Проте необхідно констатувати, що проблема конфліктів у педагогічній практиці досліджена недостатньо. Відтак, **мета** статті полягає в окресленні головних аспектів підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної, соціально-педагогічної та філософської літератури, який свідчить про актуальність зазначеної вище проблеми, дозволяє визначити провідні наукові підходи до аналізу природи конфлікту: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, організаційний*. На основі цих підходів можна виокремити спільні риси, а саме: діалог, діалогічні відносини, кооперація, що сприяють зближенню, єднанню, інтеграції. Натомість монолог, конкуренція, антидіалогічні відносини визначені як такі, що призводять до конфліктної взаємодії.

Однак, незважаючи на різні підходи дослідників до тлумачення основних понять (діалогічний стиль спілкування, діалогічна стратегія педагогічної діяльності, діалог як одиниця педагогічної взаємодії, “діалог культур”), діалог визначається ними як новий методологічний підхід до вивчення сутності міжособистісної взаємодії в освітньому процесі. Серед найбільш характерних ознак діалогічного підходу можна визначити рівність та взаємоповагу партнерів (учителів та учнів); суб’єкт-суб’єктні відносини між ними; включення учнів до процесу пізнання істини та наближення до неї разом з ними; накопичення потенціалу згоди та співробітництва; сприяння взаєморозумінню.

Такі стосунки стають можливими лише за умови реалізації педагогом інтегруючих стратегій взаємодії, які сприяють конструктивному розв’язанню конфліктів, самоактуалізації та позитивному розвитку вихованця.

На основі узагальнення результатів, аналізу різних поглядів на природу конфлікту [1-4] можна подати визначення *міжособистісного конфлікту*, який визначаємо як зіткнення несумісних соціальних, психологічних, духовних просторів суб’єктів, яке викликає їх протидію. Зміст цієї категорії вміщує образи, уявлення, поняття та супроводжуючі їх переживання і вольові зусилля.

При цьому *педагогічна ситуація* є основним елементом педагогічної системи, яка дає можливість структурувати і розв’язувати ситуацію конфлікту. Вона охоплює базові зв’язки (функціональний елемент) між вихідними станами структурних елементів ситуації конфлікту. Педагогічні ситуації можуть бути конструктивними чи деструктивними. Саме деструктивні конфліктні ситуації епізодичні та довготривалі, типові і нетипові, передбачувані чи непередбачувані, мають бути досліджені, описані, структуровані для переведення їх у конструктивний розвивальний виховний процес.

За таких умов *підготовка студентів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту* розглядається як спеціально організований процес формування гуманістичної спрямованості та оволодіння студентами відповідними знаннями, вміннями й навичками з метою становлення комплексного новоутворення (системи функцій) в діяльнісній сфері для реалізації конструктивних підходів до педагогічних конфліктів [4].

Цей процес потребує залучення *інтегрованого підходу*, який охоплює всі відомі форми організації навчального процесу, а саме: елементи традиційного підходу; модульно-рейтинговий підхід; технологічний підхід; активне соціально-психологічне навчання (тренінг). Інтегрований підхід розглядається у дослідженні як базова педагогічна умова, яка створює навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.

За таких умов можна визначити певні *педагогічні умови підготовки студентів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту*: діалогічна взаємодія в освітньому процесі; організація діяльній підготовки студентів за принципами активного соціально-психологічного навчання; створення сприятливого соціально-психологічного середовища для розвитку активної рефлексії.

На основі представлених педагогічних умов нами розроблена відповідна технологія, кожен з компонентів складається із трьох підструктур: змістової, практичної, рефлексивної.

Змістова підструктура представлена у вигляді певної послідовності тем. На цьому рівні відбувається лекційна подача теоретичного матеріалу, обговорення базових положень на практичних заняттях, індивідуально-самостійна робота з опрацювання рекомендованих першоджерел, підготовка повідомлень (рефератів), робота в мережі Інтернет тощо. Студенти оцінюються за трьома рівнями: знання – репродуктивне відтворення базових теоретичних положень; пояснення – передача іншим смислу основних понять, положень; ілюстрація – демонстрація та інтерпретація смислів (підбір прикладів).

Практична (діяльній) підструктура розкриває процес оволодіння студентами відповідними навичками, вміннями, прийомами на прикладі педагогічної діяльності. Майбутні педагоги оцінюються за двома рівнями: рівень ілюстрації необхідних умінь та навичок; рівень демонстрації застосування смислу (використання контекстуальних смислів – актуальних педагогічних значень – у нових ситуаціях, формах та методах навчально-виховного процесу).

Рефлексивна підструктура: осмислення студентами власних індивідуальних особливостей, а також тих труднощів, які виникають у них при виконанні тренінгових завдань; здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв'язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій, формування здатності неупереджено та об'єктивно розглядати власну поведінку з позиції професійної доцільності. Студенти оцінюються за двома рівнями: рівень аналізу; рівень розвитку системи відношень (синтез – привнесення у власний досвід нових смислів та значень).

На основі запропонованої технології підготовлено спецкурс "*Міжособистісна взаємодія педагога з дітьми в ситуації конфлікту та підготовка до неї*", який складається з системи модулів, що дає змогу цілеспрямовано готувати студентів до розв'язання міжособистісних конфліктів.

Спецкурс поділено на 8 тематичних модулів, генералізуючою ідеєю яких є підготовка майбутніх учителів до прийняття конструктивних рішень під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту:

- 1) мотиваційно-цільовий;
- 2) управління емоційно-вольовою сферою в ситуації конфлікту (динамічна саморегуляція);
- 3) основні поняття; структура та динаміка конфлікту;
- 4) підходи до конфлікту;
- 5) аналіз ситуації конфлікту;
- 6) техніки розв'язування конфлікту;
- 7) технологія взаємодії в ході розв'язування ситуації конфлікту;
- 8) ідеальна модель взаємодії.

На основі розроблених критеріїв (рівень засвоєння знань; рівень сформованості вмінь та навичок; рівень оперування знаннями, вміннями та навичками; здатність до рефлексії), а також показників демонстрації майбутніми педагогами продуктивних функцій виділено рівні готовності міжособистісної взаємодії з дітьми в ситуації конфлікту: високий, достатній, середній, низький.

Для *високого* рівня реалізації функцій майбутнім педагогом під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту характерним є: ґрунтовне оперування теоретичними знаннями з проблем конфлікту в педагогічному процесі; застосування їх на практиці, вміння виділяти

суттєві ознаки ситуації конфлікту, фази її розвитку тощо, аргументувати своє рішення, прогнозувати результати власних дій та дій учнів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними фактами та явищами; здійснювати рефлексію власного досвіду.

Достатній рівень: студенти виділяють суттєві ознаки конфліктних ситуацій, явищ, встановлюють між ними причинно-наслідкові зв'язки та залежності, але не завжди можуть аргументувати свої рішення, прогнозувати наслідки власних дій; рефлексія свого досвіду, як правило, відсутня.

Середній рівень: студенти виділяють лише деякі суттєві ознаки конфліктних фактів, ситуацій, явищ, надають перевагу діям за взірцем, мають фрагментарні поверхові знання, слабо розуміють сутність міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту; реалізація необхідних функцій має нестійкий характер; мотивація і систематична робота по оволодінню необхідними вміннями знаходяться на елементарному рівні.

Низький рівень: майбутні педагоги мають труднощі у визначенні та виявленні суттєвих ознак ситуації конфлікту та конфліктної взаємодії; діють стереотипно, шаблонно чи інтуїтивно; не можуть пояснити та обґрунтувати свої дії та дії учнів.

Висновки та перспективи дослідження. Проведена дослідно-експериментальна робота підтверджує достатню ефективність розробленої технології підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту. Результати порівняльного дослідження свідчать про значні переваги показників експериментальних груп над контрольними. Суттєво зросли показники рівнів реалізації всіх функцій, необхідних для встановлення конструктивної міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту на достатньому, високому та середньому рівні. Відбулися позитивні зміни в показниках експериментальної групи в кінці експерименту порівняно з початковим, зокрема, комунікативної, емпатійності й результативної функцій, що підтверджує значне зростання рівня знань, умінь і навичок студентів і показників їх рефлексивності.

Перспективи подальших досліджень з проблеми міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту пов'язані зі створенням єдиної термінологічної бази проблеми; з подальшою розробкою продуктивних технологій взаємодії в ситуації конфлікту; з дослідженням специфіки конфліктності всіх учасників освітнього процесу; пошуком інноваційних підходів щодо підготовки майбутніх фахівців до вирішення конфліктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Костюшко Ю.О. Аналіз міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту: літературний огляд / Ю. С. Костюшко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 18. – С. 88-91.
2. Костюшко Ю.О. Технологія підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту / Ю. С. Костюшко // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. О.А.Дубасенюк: Зб. наук.-метод. пр. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 94-105.
3. Костюшко Ю. О. Я-концепція як головний аспект людини, що розвивається / Ю. С. Костюшко // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 226–231.
4. Костюшко Ю. О. Обґрунтування моделі конструктивної міжособистісної взаємодії / Ю. С. Костюшко // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – №. 85. – Спецвипуск. – С. 73–79.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kostyushko Yu.O. Analiz mizhosobystisnoi vzaemodii u sytuatsii konfliktu: literaturnyi ohliad / Yu. S. Kostyushko // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2004. – Vyp. 18. – S. 88-91.
2. Kostyushko Yu.O. Tekhnolohiia pidhotovky maibutnix pedahohiv do mizhosobystisnoi vzaemodii u sytuatsii konfliktu / Yu. S. Kostyushko // Osvitni innovatsiini tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin / Za red. O.A.Dubaseniuk: Zb. nauk.-metod. pr. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU, 2004. – S. 94-105.
3. Kostyushko Yu. O. Ya-kontseptsiia yak holovnyi aspekt liudyny, shcho rozvyvaietsia / Yu. S. Kostyushko // Novi tekhnolohii navchannia: Nauk.-metod, zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – Kyiv, 2013. – Vyp. 79. – S. 226–231.

4. Kostiushko Yu. O. Obgruntuvannia modeli konstruktyvnoi mizhosobystisnoi vzaiemodii / Yu. S. Kostiushko // Problemy osvity: Nauk-metod. zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. – Kyiv, 2015. – №. 85. – Spetsvypusk. – S. 73–79.

Костюшко Ю.С. Главные аспекты подготовки будущего учителя к межличностному взаимодействию в ситуации конфликта

Рассматриваются основные аспекты подготовки будущего учителя к межличностному взаимодействию в ситуации конфликта. Методологическим основанием данного рассмотрения выступают ведущие научные подходы к анализу природы конфликта (мотивационный, когнитивный, деятельностный), применение которых позволило выделить их общие свойства: диалог, диалогические отношения, кооперация. В то же время выделены черты, приводящие к конфликтному взаимодействию: монолог, конкуренция, антидиалогические отношения. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы выявлены влияющие факторы, которые определяют характер межличностного взаимодействия в ситуации конфликта, выяснены условия перевода ситуации, содержащей противоречие, в русло партнерства. Разработаны педагогические условия подготовки будущих педагогов к межличностному взаимодействию в ситуации конфликта: диалогическое взаимодействие в учебно-воспитательном процессе; организация деятельностной подготовки студентов по принципам активного социально-психологического обучения; создание благоприятной социально-психологической среды для развития активной рефлексии. Определены базовые педагогические условия подготовки к межличностному взаимодействию в виде интегрированного подхода, который охватывает известные формы организации образовательного процесса. На основе представленных педагогических условий разработана соответствующая технология, каждый из компонентов которой состоит из трех подструктур: содержательной, практической, рефлексивной. На основе предложенной технологии подготовлен спецкурс "Межличностное взаимодействие педагога с детьми в ситуации конфликта", который состоит из системы модулей, что позволяет целенаправленно готовить студентов к решению межличностных конфликтов.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, ситуация конфликта, подготовка к осуществлению межличностного взаимодействия в ситуации конфликта, технология межличностного взаимодействия в ситуации конфликта.

Kostyushko Yu.S. The main aspects of the prospective teachers professional training for interpersonal interaction in a conflict situation

The main aspects of the prospective teachers professional training for interpersonal interaction in a conflict situation are considered. The methodological foundations of this review are the leading scientific approaches to the analysis of the nature of the conflict (motivational, cognitive, activity ones), the use of which has made it possible to distinguish their general characteristics: dialogue, dialogical relations, cooperation. At the same time, the features that lead to conflict interaction are distinguished: monologue, competition, antidiological relations. On the basis of the theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature, the influential factors that determine the nature of interpersonal interaction in the conflict situation are identified, as well as the conditions for the transfer of a situation that contains a contradiction, from counteraction to the partnership process are determined. The pedagogical conditions of the prospective teachers professional training for interpersonal interaction in the conflict situation are developed: dialogical interaction in the educational process; organization of active training of the students on the principles of active social and psychological training; the creation of a favorable social and psychological environment for the development of active reflection. The basic pedagogical conditions of the prospective teachers professional training for interpersonal interaction in the form of an integrated approach, which covers well-known forms of organization of educational process are determined. On the basis of the presented pedagogical conditions, an appropriate technology is developed, each its component consists of three substructures: content, practical, reflexive. On the basis of the proposed technology, a special course "Interpersonal interaction of a teacher with children in a conflict situation" is prepared, consisting of a system of the modules, which allows the students to purposefully prepare for solving interpersonal conflicts. The prospects for further research on the problem of interpersonal interaction in a conflict

situation are related to the creation of a unified terminology base on the problem; with the further development of productive technologies of interaction in a conflict situation; with the study of the specificity of the conflict of all participants of the educational process; with the search for innovative approaches for the prospective teachers professional training to resolve conflicts.

Key words: *interpersonal interaction, conflict situation, the training for implementation of interpersonal interaction in a conflict situation, the technology of interpersonal interaction in a conflict situation.*

УДК 376.742

Марек Лукач,

доктор філософії, асистент кафедри андрагогіки
факультету гуманітарних та природничих наук
(Прешівський університет, м. Прешов, Словацька Республіка);

Сільвія Лукачова,

доктор філософії, асистент кафедри андрагогіки
факультету гуманітарних та природничих наук
(Прешівський університет, м. Прешов, Словацька Республіка)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ТА ИНКЛЮЗИЯ ОСІБ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У СЛОВАЦЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано взаємозв'язки між концептом індивідуалізації освіти дорослих та філософією інклюзії в освіті. У словацькій школі ідеї інклюзивної освіти методично не наповнені, доказом чого є стан сегрегованої освіти ромських дітей та молоді. У подальшій системі освіти дорослих дотримуються більш широкі цілі соціальної інклюзії циган завдяки тому, що у їх навчанні на наукових засадах, послідовно та систематично використовуються принципи індивідуалізованого навчання повнолітніх.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, індивідуалізація навчання, освіта дорослих, маргінальні циганські громади.*

Инклюзия в словацкой системе образования – основные проблемы. Идеи инклюзивного образования интенсивно обсуждаются в Словакии, равно как и в более широком европейском пространстве, начиная с конца 90-х годов XX в. В большинстве европейских стран инклюзивное образование понимается как средство обеспечения равенства в доступе к образованию для всех, даже если его дефиниции и методы реализации различаются в отдельных странах [12].

По теме инклюзивного образования, в особенности социальной инклюзии, в Словакии подготовлено достаточно мало исследований. Их авторы происходят преимущественно из академической среды, негосударственных и международных организаций. Нашим намерением не является дать исчерпывающий обзор того, как и кем тема инклюзивного образования в Словакии раскрывалась (такую работу уже обнародовал Мишколци [21]). Преследуя нашу цель, которая заключается в стремлении постичь взаимосвязи между включенным обучением и индивидуализацией в образовании взрослых маргинализованных цыган, мы будем исходить из ключевых для данной предметной области источников (например, [7]; [8]; [13]; [17]; [20]; [25]; [27]). Вышеприведённые, как и следующие словацкие и зарубежные источники (например, [1]; [3]; [4] и др.), посвящены инклюзии в образовании детей и молодёжи. Вопросы инклюзии в образовании совершеннолетних недостаточно разработаны, в той же мере, насколько самостоятельная подсистема образования взрослых не является в наших условиях достаточно теоретически стройной как средство инклюзии маргинальных групп населения. Упомянутые работы представляют собой хорошую отправную точку для рассуждения о результатах 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, которые позиционируются как "нормальные", 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 их уходом 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 маргинализированных 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.

К принципам индивидуализированного образования как средству инклюзии

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 маргинализованным 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 маргинализованном 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 акторов 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 маргинализованных 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.

Основные принципы индивидуализации в образовании взрослых цыган

В практике обучения взрослых цыган из маргинализованных 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, опирающийся на 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.

Заклучение. 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 "застревания" маргиналов в их жизненных стратегиях посредством образования, отвечающего их потребностям (которые часто они не могут выразить), можно устранить с помощью целенаправленных поддерживающих действий, главным образом, социально-образовательного и консультативного характера.

Исследование выполнено в рамках проекта VEGA č. 1/0084/17 *Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunit* *Индивидуализация обучения взрослых цыган из маргинализованных сообществ.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Armstrong A. C., Armstrong D., Spandagou I. Inclusive education : International policy & practice. – Thousand Oaks, California : Sage, 2010. – 176 p.
2. Balážová J., Lechta V. Stručne na tému inklúzia verzus integrácia v edukácii // *Pedagogické rozhľady*. – 2013. – 22 (1). – S. 8–10.
3. Ballard K. Thinking in another way : Ideas for sustainable inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. – 2013. – 17 (8). – Pp. 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. Web: <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. – Web: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>
6. Filadelfiová J., Gerber D. Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku 2010. Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2012. – 226 s.
7. Friedman E., Gallová Kriglerová E., Kubánová M., Slosiarik M. Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku. Budapešť : Roma Education Fund, 2009. – 114 s.
8. Gallová Kriglerová E., Gažovičová T. eds. Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom. – Bratislava : CVEK, 2012. – 110 s.
9. Gyarfášová O., Brutovská G., Filadelfiová J., Sekulová M., Gál R., Sirovátka T. Evaluácia sociálnej politiky zameranej na znižovanie dlhodobej nezamestnanosti. Výskumná správa (VS/2005/0707). Evaluácia politík sociálnej inklúzie metódou otvorenej koordinácie. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2006 – 98 s. – Web: http://www.ivo.sk/buxus/docs//socialna_inkluzia/Evaluacia_soc_politiky_SK.pdf
10. Hájková V., Strnadová I. Inkluzívni vzdelávaní. – Praha: Grada, 2010. – 217 s.
11. Napalová 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. 2016. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778. Web: <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. – Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. – 78 s. – Web: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>
14. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. – 4th. ed. – Houston, TX : Gulf, 1990. – 293 s.
15. Lang G., Berberichová Ch. Každé dítě potřebuje speciální přístup. – Praha : Portál, 1998. – 146 s.
16. Lechta V. ed. *Základy inkluzívni pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. – Praha : Portál, 2010. – 435 s.

17. Lukáč M., Lukáčová S. Vybrané zásady individualizácie v druhošancovom vzdelávaní / Danielová L., Schmied J. // Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015. – Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2015. – S. 336–343.
18. Lukáč M. Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty. – Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. – 133 s.
19. Lukáč M., Lukáčová S. Informálne učenie dospelých marginalizovaných Rómov a trh práce / Lukáč M. // Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie. Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie. – Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. – S. 61–70. – Web: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Lukac_Lukacova.pdf
20. Marcinčin A., Marcinčinová L. Straty z vylúčenia Rómov, Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti. – Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2009. – 81 s. – Web: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>
21. Miškolci J. Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnějších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku // Pedagogika.sk. Slovenský časopis pre pedagogickú vedu. – 2015. – 6 (4) – S. 234–260. – Web: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-4/studia-miskolci.pdf>
22. Páleník V., Páleník M., Oravcová I. Inkluzívne zamestnávanie. – Bratislava : Inštitút zamestnanosti, 2013. – 137 s.
23. Pirohová I. K edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komunít / Krystoň M. // Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie. – Banská Bystrica : Belianum, 2015. – S. 289–302.
24. Pirohová I. Náčrt konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít / Lukáč M. // Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie. Zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie. – Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. – S. 102–114. – Web: <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. – Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2011. – 198 s. – Web: <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? – Bratislava : Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2004. – 117 s.
27. Zelina M. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? // Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú literatúru a prax. – 2012. – 1 (1). – S. 9–12.

Мареk Лукач, Сильвия Лукачова. Индивидуализация и инклюзия особ национальных меньшинств в словацкой системе образования

В статье проанализированы 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 молодежи. В дальнейшей 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.

Marek Lukacs, Silvia Lukachova. Individualisation and inclusion of national minorities in Slovak system of education

The study deals 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.

Л. Б. Лук'янова,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, директор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна, м. Київ)
larysa.lukianova@gmail.com

НАУКОВА ШКОЛА АКАДЕМІКА І. А. ЗЯЗЮНА У ФОРМАЛЬНОМУ І НЕФОРМАЛЬНОМУ ВИМІРАХ

У статті розглядаються ознаки, притаманні науковій школі, визначаються риси очільника, лідера наукової школи. Розкрито основні підходи до визначення поняття "наукова школа", визначено її роль у процесі розвитку педагогічної науки. Представлено короткий опис наукової школи академіка І. А. Зязюна у її формальному й неформальному вимірах як педагогічного феномену, якому притаманні кількісні та якісні ознаки, спільність наукової думки його представників. Показано, що кожне суспільство перманентно стоїть перед дилемою: що пам'ятати, а що забувати. Усе, що стосується пам'яті фундатора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – для нас не є дилемою – і конференції, й відкриття музею садиби, і розвиток інституту – все це свідчення нашої поваги, любові, вічної пам'яті й подяки. У складні часи, в які живемо, оазиси мудрості й людяності не дають людям розчинитися в дрібницях, наворачують їх душі до неперехідних цінностей людства, до вічного прагнення удосконалення Душі. Усе зроблене академіком І. А. Зязюном у царині педагогічної теорії й практики чекає вдумливого вивчення й ґрунтового дослідження.

Ключові слова: наукова школа, науковий напрям, лідер наукової школи, академік І. А. Зязюн.

Не розум від книг,
а книги від розуму створилися.
Григорій Сковорода

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вагомою ознакою розвитку педагогічної науки в історичній ретроспективі, а також на сучасному етапі розвитку є її колективний характер. Це позначається на зростанні ролі наукової спільноти, яка формує та розвиває наукове знання, сприяє його утвердженню в науковому середовищі, поширює та практично впроваджує здобуті наукові результати. Однією з провідних форм організації наукової педагогічної спільноти є наукова школа.

За тривалий час свого існування наукові школи у різних галузях наук довели надзвичайну ефективність таких об'єднань, оскільки саме вони є осередками найбільшої концентрації творчої енергії, активного впливу на науковий прогрес. Справжня наукова школа – це унікальне утворення, що суттєво вирізняється у загалі наукової спільноти та зазвичай асоціюється не тільки з її фундатором, а й з історичним часом її становлення і розвитку, державною політикою та національними традиціями. Водночас і сама школа через обрані у науці напрями, а також постаті особистостей, які входять до її складу, може здійснювати великий вплив на розвиток наукової та суспільної думки.

Феномен наукової школи без перебільшення має визначальний вплив на розвиток наукового педагогічного знання. Проте осмислення цього феномену та ґрунтовне дослідження його ролі у сучасному суспільстві розпочалося відносно недавно.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Характерні риси наукової школи, її життєвий цикл, вплив ідейного лідера на її розвиток мають широкий міждисциплінарний характер, а відтак досліджуються спільними зусиллями наукознавців, філософів, соціологів, педагогів та представників інших галузей суспільних наук. У сучасній наукознавчій літературі проблема діяльності наукових шкіл висвітлена достатньо широко. Багато досліджень присвячено безпосередньо феномену наукових шкіл, визначенню їх суті,

особливостям створення й розвитку. Класичними є праці П. Анохіна, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, О. Богомольця, П. Капиці, М. Лещенко, М. Родного, Ю. Храмова.

Значний внесок у її дослідження здійснили такі вчені, як В. Гасилов, Д. Гузевич, Л. Воробйова, Г. Добров Т. Кун, С. Мікулінський, Д. Зербіно, О. Мирська, Г. Штейнер, О. Огурцов, С. Хайтун, Ю. Храмов, М. Ярошевський та ін. Багато досліджень, переважно більшість із яких дисертаційні, присвячено окремим видатним постатям у різних галузях науки та створеним ними школам. Є праці, присвячені науковій школі І. А. Зязюна у її класичному формальному вимірі.

Багатовимірність проблеми наукової школи зумовила розмаїття кількості трактувань самого терміну. За С. Гончаренком, "наукова школа" є багатозначним і достатньо розпливчастим поняттям [2, с. 7]. Коло явищ, які називаються в наукознавчій, соціологічній, психолого-педагогічній літературі науковими школами, невиправдано розширюється. Відтак буває важко відрізнити їх від інших типів наукових співтовариств і форм взаємодії між ученими.

Зазвичай виділяють три типи структур, які прийнято називати науковими школами:

1) школа як науково-освітній інститут – невід’ємний компонент науки, що передбачає підготовку людей, без яких неможливе існування науки;

2) школа як спільнота дослідників, які концентрують свої зусилля в процесі наукового пошуку та пізнання дійсності;

3) школа як науковий напрям.

Німецький учений Г. Штейнер виокремлює шість рис, притаманних науковим школам, які розкривають сутність даного явища в науці [11, с. 116–117]:

– створення наукової школи у новій галузі теорії або методології в процесі диференціації та інтеграції науки;

– новий теоретичний або методологічний напрям, ще не визнаний науковою спільнотою;

– наукова школа як соціальний організм, створений у результаті наукового змагання з іншими напрямами;

– наявність керівника з ідеями та організаторськими здібностями;

– наукове визнання нового напрямку поза межами даної наукової спільноти;

– певні форми організації наукової школи.

Утім, беззаперечною є думка, що наукову школу може започаткувати й розвинути тільки креативний учений, спроможний генерувати нові гіпотези, ідеї, здатний синтезувати й узагальнювати результати досліджень. Лідер наукової школи має виконувати безліч ролей – драматурга (автор плану теми), режисера (визначає логіку пошуку, послідовність), а також має бути прискіпливим критиком і редактором. Лідер обов’язково має бути гарним психологом, адже знайти однодумців, виконавців, творців так само складно, як і керувати процесом дослідження.

Ефективність наукової школи, як доводять учені, обумовлена природою самоорганізованої спільноти дослідників, об’єднаних загальними науковими інтересами, підходами до вирішення поставлених проблем, новизною й оригінальністю ідей та методами реалізації своєї науково-дослідної програми. За Ю. Храмовим, характерними ознаками наукових шкіл є:

– наявність лідера як ідейно-організуючої ланки;

– спільність базових теоретико-методологічних принципів та основного кола досліджуваних завдань для усіх її представників;

– інноваційний характер досліджень;

– кооперативний принцип діяльності, ієрархічний та гетерархічний зв’язок між представниками школи;

– вагомість отриманих результатів досліджень та їх суспільне визнання.

Представники наукових шкіл, як наголошує вчений, – це "охоронці набутих традицій, наукової "ідеології", концентрований досвід ряду поколінь, своєрідна естафета передачі знань у науці" [12, с. 123].

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. У межах статті розглядаються проблеми, пов’язані з діяльністю наукової школи академіка І. А. Зязюна у формальному та неформальному вимірах.

Виклад основного матеріалу.

Пам'ять – минуле – сучасність.

ПАМ'ЯТЬ. Спільноти коригують своє ставлення до подій та постатей минулого для того, щоб мати можливість опертися на нього у вирішенні актуальних завдань сьогодення або реалізації проектів на майбутнє [4, с. 35-36]. Пригадуючи постать Івана Андрійовича Зязюна – науковця-естета, непересічного філософа-гуманіста, який здобув визнання і пошану в багатьох країнах світу, кожен з нас відчуває радість і тривогу, відтворює пам'ять про непересічну особистість. Поринаючи у світ мудрих книг і статей Івана Андрійовича Зязюна, який створив їх понад 500, маємо відчуття того, що спілкуємося з людиною, яка володіє животрепетним, естетично-креативним словом. "Моя неповторність, – завжди говорив Іван Андрійович, – успадкована трохи від батька-матері, трохи від учителів, трохи від самостійного пізнання людської психології...".

Усі, хто знав Івана Андрійовича, люди дуже різні – різного віку, з різних куточків України, з різними уподобаннями та науковими захопленнями. Та, незважаючи на таку урізноманітненість, є те, що усіх об'єднує – причетність до постаті цієї видатної людини, пам'ять про Івана Андрійовича Зязюна. І оскільки, як стверджує П. Нора, спонтанної пам'яті немає, "необхідні ефективні інструменти її відтворення, збереження та ретрансляції, а значить – треба створювати архіви, організовувати святкування, проголошувати надгробні промови, потрібно відзначати річниці ... " [9, с. 37].

Вважається, що пам'ять у суспільному просторі конструюється та існує за особливим алгоритмом, проявляючи свою складну і суперечливу природу. Вона не буває незмінною і цілісною, відбуваються її стирання, нашарування, творення. І в нашій пам'яті Іван Андрійович також різний. У пам'яті одних із нас він назавжди залишився ректором Полтавського університету, для когось він, передусім, науковий консультант, відомий вчений, хтось, безумовно, стикався з ним як з міністром народної освіти, для багатьох з нас – він фундатор – засновник, директор наукової установи, яким успішно керував до останнього дня свого життя.

У нас залишилася пам'ять, історична пам'ять про велику людину. І ця історична пам'ять є надзвичайно динамічним сегментом нашої спільної свідомості. Вона, за метафоричним висловом М. Ферретті, "...результат безперервної й нечутної активності, інколи свідомої, а інколи несвідомої взаємодії великої кількості людей, котрі знову і знову відтворюють легке покривало минулого" [10, с. 48].

МИНУЛОГО, в якому вже понад чотири роки немає з нами Івана Андрійовича, але саме сьогодні у його ювілейні дні, відсторонюючи легке покривало минулого, ми дістаємо із потаємних закутків своєї пам'яті образ пройдешого. Насправді цей образ часом не застиг, ...він змінюється, оскільки деякі риси стираються, віддаляються, інші виринають, залежно від настрою або тих обставин, у яких ми перебуваємо, звертаючись до нього.

Ми згадуємо відомого академіка, всесвітньовідомого вченого, суворого керівника, який вимагав пояснювальні, або сварив за провини, але частіше спливає образ усміяного Івана Андрійовича з неймовірним почуттям гумору.

Але відчуття минулого, що пов'язане із цими образами, неодмінно спроектовано на сучасне і прийдешнє, і є потужним засобом впливу на них. За всієї своєї парадоксальності, абсолютно обґрунтованим є висновок Х. Вельцера про те, що "пам'ять пов'язана не стільки з минулим, скільки із теперішнім" [1, с. 17]. Хоча для нас цей висновок зовсім і не є парадоксальним. Оскільки академік І. А. Зязюн – це передусім його наукова школа, про яку і після смерті академіка можна сказати, що це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поєднана у формальній і неформальній площинах. Дослідження вченими його наукової школи концентруються на пошуку шляхів розвитку духовного потенціалу педагога, думки, слова й дії якого вирішальним чином впливають на творення педагогічної реальності, що є особистісно значущою і привабливою для учнів. Наукові інтереси аспірантів, докторантів, пошукувачів школи І. А. Зязюна зосереджені на дослідженні проблем методології педагогічної діяльності; філософії й естетики, їхнього взаємозв'язку з педагогікою; професійної підготовки вчителів різних фахів; педагогічної взаємодії вчителя з учнями різних вікових груп; вивчення зарубіжного

досвіду педагогічної освіти [3, с. 16]. Відомий український філософ С. Кримський цілком правомірно доводить, що людина – істота вертикальна, бо її життя визначається не так удовж – кількістю прожитих років, як у височінь ціннісного сходження [6, с. 353]. Це підтверджує думку про те, що цінність людини полягає в її справах і вчинках, в умінні постійно працювати над собою, пізнаючи свої можливості задля використання у своєму житті й професійній діяльності.

Академік І. А. Зязюн – фундатор нового напрямку педагогічної науки і засновник наукової школи з проблем педагогічної майстерності, яка виховала не одне покоління вчених України. У надрах наукової школи академіка І. А. Зязюна, як підкреслює Н. Г. Ничкало, підготовлено тисячі кваліфікованих педагогів-дослідників для різних регіонів України, Польщі, Росії, інших країн, які плідно працюють на теренах педагогічної науки і практики, роблять вагомий внесок у розбудову професійної освіти, втілюючи Красу, Добро, Істину в педагогічну діяльність і науковий пошук [8, с. 21].

Цей феномен – наукова школа – без жодного перебільшення здійснює визначальний вплив на розвиток наукового знання. Адже саме наукові школи виступають осередками найбільшої концентрації творчої енергії, найактивнішого впливу на науковий прогрес. Україні – великій європейській державі – як світло сонця потрібні наукові школи, що культивують в людині духовність й інтелектуальність, шляхетність і внутрішню свободу, радість і щастя буття. А виростити такі наукові школи важко, вони – багатковікові дерева, і плекати їх треба постійно, в усі часи. На особливий статус і пошану заслуговують геніальні майстри – творці наукових шкіл, які, обертаючись довкола своєї духовної осі, рухають уперед уселюдський віз пізнання [7].

Чи не найбільш ефективною і популярною, як підкреслював С. У. Гончаренко, зарекомендувала себе теоретична наукова школа педагогічної майстерності, започаткована академіком І. А. Зязюном ще в 70-ті роки ХХ ст. Головною теоретико-методологічною засадою своєї наукової школи, попри всі наукові концепції, І. А. Зязюн вважав пошук і творення педагогіки як цілісної глибинної науки, а колективні зусилля спрямовував на нове вирішення фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії й практики в підготовці вчителя. Особливою уваги надавалося погляду на педагогічну теорію як інтелектуальний пошук, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів та закономірностей педагогічного процесу.

Феномен наукової школи академіка І. А. Зязюна вимагає застосування особистісно-орієнтованого підходу до вивчення витоків її становлення і концентрації уваги на особистісних реаліях ученого, що також впливали на її унікальність. ЧОМУ? Учні Івана Андрійовича завжди наголошували, що наукова школа академіка Івана Зязюна – це особливе педагогічне явище, якому притаманні не тільки яскраві якісні, але й вражаючі кількісні показники. Окрім 22 докторських і 20 кандидатських дисертацій, захищених під його керівництвом, у науковій школі І. А. Зязюна відомі науковці, менеджери освіти, вчителі. Але його учнями вважають себе не тільки науковці, які під його керівництвом написали докторські й кандидатські дисертації (формальна ознака приналежності до наукової школи), а й тисячі учителів шкіл і вищих навчальних закладів, педагогічні працівники різних освітніх установ та інституцій, для яких ідеї вченого про розвиток педагогічної майстерності не просто полонили своєю гуманністю, красою, а й наповнили їх професійну діяльність духовними смислами (неформальна ознака). Сьогодні без перебільшення можна стверджувати, що в Україні немає вищого навчального закладу, де б на кафедрі педагогіки, психології чи педагогічної майстерності не працювали учні, послідовники, однодумці Івана Андрійовича Зязюна.

Отже, загалом наукова школа академіка І. А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах – це педагогічний феномен, якому притаманні кількісні й якісні ознаки, спільність наукової думки його представників і "дарована Вчителем настанова творити добро і відчувати радість від щастя інших" [3, с. 14].

Представники його наукової школи підкреслюють, що науковий аналіз багаторічного спілкування з Іваном Андрійовичем має особливе значення для окреслення інтегративних показників особистісного росту, що відображають високий ступінь доповнювальності та єдності різноякісних властивостей ученого, які є визначальними для засновника наукової школи. До них належать здатність співвідносити ідеї, теорії, поняття, отримані в ході наукової діяльності, з індивідуальними системами цінностей аспірантів і докторантів; здатність оцінювати адекватність близьких і далеких цілей науково-творчому потенціалу учнів; уміння передбачати при

розв'язанні конкретної проблеми перспективи вдосконалення і самовдосконалення і здійснювати вибір на користь особистісного й наукового зростання учня; здатність до рефлексії, уміння фіксувати зміни, що відбуваються у світогляді учня, знаходити їх причини і давати їм оцінку; уміння здійснювати комунікацію для успішного впровадження, застосування і розвитку авторських ідей; високий рівень мовленнєвої творчості, виразність мовної поведінки, термінологічної культури (відсутність шаблонних фраз, емоційно-оцінювальна тональність висловлення) [7, с. 263].

У цьому сенсі доречним видається виокремлення характерних рис, притаманних науково-педагогічній школі з урахуванням контексту, привнесеного академіком, оскільки його школа охоплює і науковців – аспірантів, докторантів, і широкий загаль педагогів, об'єднаних навколо ідеї педагогічної майстерності. По-перше, це висока властивість мотивації творчості, пов'язана в першу чергу з особистістю її керівника, по-друге, істотною ознакою зязюнівської науково-педагогічної школи є її здатність одночасно реалізовувати функції ініціатора, продуцента фундаментальних наукових ідей та їхнього поширення у практику; по-третє, це характерна форма організації, діяльності її членів, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу, навіть якщо дослідження членів школи не були безпосередньо пов'язані особистісною взаємодією.

Талановита представниця наукової школи академіка І. А. Зязюна, Марія Лещенко, яка давно вже сама стала професором й визнаним майстром, написала, що педагогічна майстерність Івана Андрійовича, по суті, виявляється у геніальному визначенні шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля науково-пізнавальної активності. Учений переконаний, що психічна енергія кожної людини множитья від радісної, мажорної, творчої праці, легше долаються труднощі, вищі почуття душевного комфорту. Тому і науково-дослідницька праця учнів має бути мажорною, натхненною, творчою, радісною, привабливою [7].

Коли мені у 2015 році довелося очолити Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, яким понад двадцять років керував Іван Андрійович, саме цієї статті я не читала, але дуже швидко прийшло усвідомлення, що працювати творчо Людина може тільки у стані, коли її психічні процеси можуть вільно розвиватися, й особистість переживає почуття комфорту, гармонії, рівноваги, душевного задоволення.

Наш інститут, створений понад 24 роки тому фундаторами української педагогічної думки – Іваном Андрійовичем Зязюном і Неллею Григорівною Ничкало – це також наукова школа, оскільки традиції педагогічної майстерності, що інтегрують проблеми філософії, етики, естетики, логіки, риторики, психології, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки та психології, започатковані талановитим педагогом, гідно продовжує колектив науковців Інституту. Інститут пройшов складний шлях, від наукової установи, в структурі якої була тільки одна лабораторія, від установи-прийми, яка не мала власного приміщення і квартирувала у професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка, до однієї з кращих науково-дослідних інституцій нашої країни, захищатися в раді якої стало дуже престижно, а влаштуватися на роботу в Інститут практично неможливо, і як казав Іван Андрійович, у нас і шпаринки вільної не має.

Підкреслимо, що колектив Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, як крило наукової школи академіка Івана Зязюна, продовжує особливий дар ученого створювати позитивну сприятливу атмосферу наукового пошуку для своїх учнів; уможлиблює реалізацію реальних і потенційних можливостей особистісного зростання, що відображають високий ступінь доповнювальності та єдності різноякісних властивостей членів колективу інституту, які є визначальними для його плідної ефективної діяльності. "Невтомний трудівник зумів виплекати сучасних учених, особистостей із високою методологічною культурою, фундаментальною підготовкою, гуманістичним стилем наукового мислення. Вагомий педагогічний ужинок, створений в інституті, приносить значну користь науці й практикам. Без сумніву, до цієї спадщини долучатиметься не одне покоління студентів, викладачів, учителів, учених і завжди знаходитиме в ній ключ до розв'язання складних проблем" [3, с. 16].

За майже чверть вікову діяльність в ІООД захистили 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, О. Матвієнко, О. Романовський, Г. Троцько 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.

Наукова школа академіка І. А. Зязюна, презентована у її формальній і неформальній складовій, покликана виконувати свою важливу прогностичну місію, яка передбачає подальші дослідження педагогічної майстерності вчителя як дієвого чинника одухотворення освітніх практик, особливо в контексті самоосвіти і саморозвитку педагога, його визначальної місії добротворення в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища.

Важливо акцентувати увагу, що особливого значення у сучасних умовах набуває запропоноване І. А. Зязюном розуміння природи особистісної сутності. На його думку, "особистість не може бути самодостатнім виміром чи кінцевим результатом смислової вибудови Людини. Адже смисл набувається постійно змінюваними відношеннями і зв'язками з сутнісними складниками людського буття, особистість і Людина відрізняються тим, що перша є способом, інструментом, засобом організації досягнень другої. Перша отримує смисл і життєвість у другій" [5, с. 326]. Означена ідея покладена в основу філософсько-аксіологічної концепції "олюднення" людини Івана Андрійовича, яка реалізується талановитими представниками його наукової школи в освітніх закладах України і зарубіжжя.

Через сучасні біфуркації, що відбуваються у нашому суспільстві, ми позбавлені можливості благодушного чекання того часу, коли стабільність, стійкість і порядок самі по собі стануть домінуючими тенденціями, що в освіті будуть створені сприятливі зовнішні умови і всі "гострі питання" розв'яжуться самі собою. Так просто не буває. Розв'язання одних проблем завжди породжує інші, не менш гострі, обумовлені зміною соціально-педагогічної ситуації в країні. Усвідомлення цієї думки повинно сформувати психологічну готовність до постійного пошуку нового бачення, нових рішень у ситуації нестійкості, неозначеності, загроз і викликів, тобто здатність до прогностичної дії, випереджаючого відображення дійсності на основі потенціалу, який ми дістали у спадок від Майстра. Без пафосу хочу процитувати слова відомого філософа, який вважає, що великі люди належать до двох "родів": одні великі величчю справи – знамениті філософи, поети, вчені, винахідники, полководці, усі, хто досягли видатних результатів у певній галузі людської діяльності. Інших не можна підвести під жодну рубрику, родове поняття, достатньо назвати лише ім'я: Сократ, Ганді Одні явили світу свій геній, інші – нові зразки життя. Одні створювали умови людського щастя, другі показували, як можна бути щасливим за наявних умов.

Але усе проходить.

Забування – це природний і необхідний механізм звільнення пам'яті від історичних смислів і значень, які виявляються неактуальними в контексті сучасності й перестають гармоніювати з ціннісними та світоглядними установками суспільств. Щоб не потрапити у зону забування, інтерпретації історичного минулого мають бути затребуваними у соціальному, культурному, науковому сенсі.

Висновки. Кожне суспільство перманентно стоїть перед дилемою: що пам'ятати, а що забувати. Усе, що стосується пам'яті фундатора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – для нас не є дилемою – і конференції, й відкриття музею садиби, і розвиток інституту – усе це свідчення нашої поваги, любові, вічної пам'яті й подяки. У складні часи, в які живемо, оазиси мудрості й людяності не дають людям розчинитися в дрібницях, наворачтають їх душі до неперехідних цінностей людства, до вічного прагнення удосконалення Душі. Усе зроблене академіком І. А. Зязюном у царині педагогічної теорії й практики чекає вдумливого вивчення й ґрунтовного дослідження.

Своїм особистим життям, професійною діяльністю та науковою працею Іван Андрійович довів, що мрії здійснюються, а успіх приходить до того, хто наполегливо працює, постійно допомагаючи іншим. "Він, як велет над потворною реальністю, йде до ясності через протиріччя, сумніви, заперечення, не розлучаючись з мрією про торжество краси і гармонії, про те, що Україна стане справді незалежною, справді демократичною, справді щасливою для всього люду, в ній живущого, а всім її бездомним душам буде повернуто наш всеукраїнський Собор".

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вельцер Х. История, память и современность прошлого. Память как арена политической борьбы / Х. Вельцер // *Неприкосновенный запас*. – 2005. – № 2–3. – С. 8–27.
2. Гончаренко С. Наукові школи в педагогіці / С. Гончаренко // *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]. – Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. – Вип. 6. – С. 7–28.
3. Гнізділова О. Життєвий шлях та наукова діяльність академіка Івана Андрійовича Зязюна / О. Гнізділова // *Витоки педагогічної майстерності*. – 2015. – Вип. 16. – С. 13–19.
4. Зерній Ю. О. Як суспільства пам'ятають : властивості та механізми функціонування історичної пам'яті / Ю. О. Зерній // *Стратегічні пріоритети*. – 2008. – №4(9). – С. 35–43.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 367 с.
7. Лещенко М. П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М. П. Лещенко // *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл : проблеми, досвід, перспективи* : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – С. 259–269.
8. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна : міждисциплінарні засади / Н. Г. Ничкало // *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 20 – 31.
9. Проблематика мест памяти // *Франция – память* / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 17–50.
10. Ферретти М. Непримируемая память : Россия и война. Заметки на полях спора на жгучую тему / М. Ферретти // *Неприкосновенный запас*. – 2005. – № 2–3. – С. 39–58.
11. Школы в науке / С. Р. Микулинский, М. Г. Ярошевский, Г. Кребер, Г. Штейнер. – М. : Наука, 1977. – 524 с.
12. Храмов Ю. А. Наукові школи в НАН України / Ю. А. Храмов // *Наука та наукознавство*. – 2008. – № 4. – С. 122–133.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Veltser H. Istoriya, pamyat i sovremennost proshlogo. Pamyat kak arena politicheskoy borbyi / H. Veltser // *Neprikosnovennyiy zapas*. – 2005. – № 2–3. – S. 8–27.
2. Honcharenko S. Naukovi shkoly v pedahohitsi / S. Honcharenko // *Osvita doroslykh : teoriia, dosvid, perspektyvy* : zb. nauk. pr. [redkol. L.B. Lukianova (holova) ta in.]. – Kyiv ; Nizhyn : Vydavets PP Lysenko M. M., 2013. – Vyp. 6. – S. 7–28.
3. Hnizdilova O. Zhyttievyi shliakh ta naukova diialnist akademika Ivana Andriiovycha Ziaziuna / O. Hnizdilova // *Vytyky pedahohichnoi maisternosti*, 2015. – Vyp. 16. – S. 13–19.
4. Zernii Yu. O. Yak suspilstva pamiataiut : vlastyvosti ta mekhanizmy funktsionuvannia istorychnoi pamiati / Yu. O. Zernii // *Stratehichni priorytety*. – 2008. – №4(9). – S. 35–43.
5. Ziaziun I. A. Filosofiia pedahohichnoi dii : monohrafiia / I. A. Ziaziun. – Cherkasy : Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2008. – 608 s.
6. Krymskyi S. B. Pid syhnaturou Sofii / S. B. Krymskyi. – K. : Vyd. dim "Kyievo-Mohylianska akademiia", 2008. – 367 s.
7. Leshchenko M. P. Naukova shkola akademika Ivana Ziaziuna / M. P. Leshchenko // *Stanovlennia i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkyl : problemy, dosvid, perspektyvy* : zb. nauk. prats / za red. V. Kremeniya, T. Levovytskoho. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2012. – S. 259–269.
8. Nychkalo N. H. Kontseptsiia pedahohichnoi maisternosti akademika I. A. Ziaziuna : mizhdystsyplinarni zasady / N. H. Nychkalo // *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia* : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2016. – S. 20–31.
9. Problematika mest pamyati // *Frantsiya – pamyat* / P. Nora, M. Ozuf, Zh. De Pyuimezh, M. Vinok. – SPb. : Izd-vo S. Pb. un-ta, 1999. – С. 17–50.
10. Ferretti M. Neprimirimaya pamyat : Rossiya i vojna. Zаметki na polyah spora na zhguchuyu temu / M. Ferretti // *Neprikosnovennyiy zapas*. – 2005. – № 2–3. – S. 39–58.
11. Shkoly v nauke / S. R. Mikulinskiy, M. G. Yaroshevskiy, G. Kreber, G. Shteyner. – M. : Nauka, 1977. – 524 s.

Лукьянова Л. Б. Научная школа академика И. А. Зязюна в формальном и неформальном измерениях

В статье рассматриваются признаки, присущие научной школе, определяются черты руководителя, лидера научной школы. Раскрыты основные подходы к определению понятия "научная школа", определена ее роль в процессе развития педагогической науки. Представлено краткое описание научной школы академика И.А. Зязюна в ее формальном и неформальном измерениях как педагогического феномена, которому присущи количественные и качественные признаки, общность научной мысли его представителей. Показано, что каждое общество перманентно стоит перед дилеммой: что помнить, а что забывать. Все, что касается памяти основателя Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, – для нас не есть дилеммой – и конференции, и открытие усадьбы, и развитие института – все это свидетельство нашего уважения, любви, вечной памяти и благодарности. В сложные времена, в которые мы живем, оазисы мудрости и человечности не дают людям раствориться в мелочах, побуждают их души к непреходящим ценностям человечества, к вечному устремлению совершенствования Души. Все сделанное академиком И. А. Зязюном в области педагогической теории и практики ждет вдумчивого изучения и тщательного исследования.

Ключевые слова: научная школа, научное направление, лидер научной школы, академик И. А. Зязюн.

Lukyanova L. B. Scientific School of Academician I. A. Zyazun in the Formal and Informal Dimensions

The article deals with the indicators being the characteristics of the scientific school, as well as the features of the leader, the leader of the scientific school are determined. Some approaches to the definition of the concept "scientific school" are revealed, its role in the development of pedagogical science is determined. A short description of the academic school of Academician Ivan Zyazyun is presented. in its formal and informal dimensions as a pedagogical phenomenon, which has quantitative and qualitative features, the generality of the scientific thought of its representatives. It is shown that every society is constantly facing the dilemma: what to remember, and what to forget. Everything concerning the memory of the founder of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPN of Ukraine – for us is not a dilemma – both conferences and the opening of the museum of the estate and the development of the Institute – all this is a testimony of our respect, love, eternal memory and gratitude. In the difficult times in which we live, the oases of wisdom and humanity do not allow people to dissolve in trifles, turn their hearts into the transient values of mankind, to the eternal aspiration for the perfection of the Soul. Everything done by Academician Zyazun in the field of pedagogical theory and practice awaits thoughtful study and thorough research. Ivan Andreevich showed his personal life, professional activity and scientific work that dreams are realized, and success comes to than person who is working hard, constantly helping others. "As he blames the ugly reality, he goes to the clarity due to the contradictions, doubts, objections, not separating from the dream of the triumph of beauty and harmony, that Ukraine will be truly independent, truly democratic, truly happy for all people, living in it , and all its homeless souls will be returned to our All-Ukrainian Council."

Key words: scientific school, scientific direction, leader of scientific school, academician I. A. Zyazun.

Р. К. Мельниченко,
кандидат біологічних наук, доцент кафедри
зоології, біологічного моніторингу та охорони природи
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
melnychenko1971@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6306-7427

О. А. Сорочинська,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
зоології, біологічного моніторингу та охорони природи
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
ksena21031977@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4823-1089

А. П. Стадниченко,
доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри
зоології, біологічного моніторингу та охорони природи,
академік АН ВШ України
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
stadnychenko2016@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7738-4776

РОЛЬ НАУКОВИХ ШКІЛ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВОЇ МАЛАКОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ)

У статті розкрито історію становлення, форми та напрями діяльності Житомирської наукової малакологічної школи та її дочірніх структур. Здійснено аналіз її найбільш значущих результатів роботи у фауністичному, паразитологічному та екологічному напрямках. Показано провідну роль наукової школи як осередку науково-дослідницької діяльності викладачів, аспірантів і студентів університету. З'ясовано важливість роботи наукових шкіл у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології.

Ключові слова: наукова школа, науково-дослідницька діяльність, професійна компетентність, вчитель біології, Житомирська наукова малакологічна школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сьогодні відбувається поступова інтеграція України у міжнародний економічний, політичний та освітній простір. Реалії суспільства вимагають запровадження системних якісних змін у галузі освіти. Зокрема відбувається реформування підготовки вчителя; формування конкурентоспроможного, професійно компетентного фахівця; особистості, готової навчатися протягом життя. Магістральними напрямками освітніх реформ є побудова навчання на компетентнісному підході та впровадження профільного навчання у старшій школі.

Важливу роль у формуванні професійної компетентності вчителя відіграє його науково-методична підготовка, сформованість навичок дослідницької діяльності. Оновлена система освіти потребує педагога, здатного до проведення експериментальних досліджень, упровадження педагогічних інновацій, організації спільної з учнями творчо-пошукової та проектної діяльності, STEM-освіти, роботи з обдарованими дітьми тощо. У "Концепції розвитку педагогічної освіти" (наказ МОНУ № 776 від 16.07.2018 р.) серед перешкод на шляху до створення якісної системи педагогічної підготовки та професійного розвитку зазначено недостатню обізнаність учителя з методами дослідницької діяльності, неусвідомлення її необхідності.

У зв'язку з цим виникає нагальна потреба формування науково-методичних умінь та дослідницьких навичок у майбутніх учителів ще у студентські роки. Особливо актуальним є розвиток дослідницької компетенції вчителів старшої профільної школи. Адже вивчення природничих дисциплін на профільному рівні – це не просто збільшення кількості годин в навчальному навантаженні, розширення та поглиблення наукової інформації. Це, насамперед, принципово новий підхід до освітньої діяльності, що передбачає домінування розвиваючого навчання, експериментальних досліджень, творчо-пошукової діяльності, виконання дослідно-експериментальних проектів та ін.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Організація науково-

дослідницької діяльності студентів у закладах освіти різних рівнів акредитації (педагогічних коледжах, інститутах, університетах, академіях тощо) є предметом наукових досліджень багатьох учених. Зокрема, в роботах І. П. Єрмакової, В. В. Ковальчук, Н. М. Кушнарєнко, Л. М. Моїсеєва, О. М. Пехоти, С. В. Стрижак, В. М. Шейко та ін. розкрито основні засади організації науково-дослідницької діяльності студентів ЗВО. Погоджуємося з твердженням більшості науковців про те, що формування дослідницької складової професійної компетентності майбутнього вчителя здійснюється під час усіх форм освітнього процесу у закладах вищої освіти. Цьому сприяють аудиторні заняття (лекції, семінари, лабораторні й практичні роботи); педагогічна і виробнича практики; виконання курсових, бакалаврських і магістерських робіт тощо. Проте не завжди достатньо використовується науково-методичний потенціал об'єднань неформальної освіти університетів – наукових шкіл, лабораторій, гуртків, проблемних груп тощо. Важливим і ефективним інструментом у формуванні фундаментальної науково-дослідницької підготовки вчителя дедалі частіше стає саме діяльність науково-педагогічних та наукових шкіл.

Поняття "наукова школа" і "науково-педагогічна школа" проаналізовано та узагальнено у працях С. У. Гончаренка [3], О. А. Гнізділової [2], О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонової [4], Д. Д. Зербіно [6] та ін. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл як в Україні, так і за кордоном вивчали Н. П. Бірук [1] та Є. М. Хриков [10] ін.

У роботі О. А. Гнізділової сформулювало дефініцію "науково-педагогічна школа" як "неформальне інтелектуальне об'єднання декількох поколінь педагогів-науковців, що характеризується суттєвими тематично спільними науковими доробками як лідера, так і членів наукової школи, які є викладачами вищих педагогічних навчальних закладів і здійснюють наукопередметну підготовку спеціалістів і кадрів вищої кваліфікації за програмами вузівської й післявузівської професійної освіти, активно впроваджують результати досліджень у навчально-виховний процес і педагогічну практику" [2, с. 80].

Найбільш істотними ознаками наукових шкіл С. У. Гончаренко вважає: по-перше, наявність наукового керівника, автора певної дослідницької програми. По-друге, школи мають готувати, формувати оригінальних дослідників у певній галузі; розв'язувати завдання не лише наукового характеру, а й готувати нове покоління вчених. Нарешті, для наукової школи характерний певний стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики [3, с. 9]. У роботі Є. М. Хрикова узагальнено результати діяльності різних науково-педагогічних шкіл України. Серед суттєвих ознак, які дозволяють колектив науковців вважати науково-педагогічною школою, автор виділяє наявність: значущих результатів; наукових робіт, що узагальнюють результати досліджень окремих членів школи; авторитетного лідера у певній науковій галузі; розробка оригінальної методології дослідження; організаційне оформлення школи; розвиненість комунікативної взаємодії та громадське визнання [10, с. 4]. Цікаву класифікацію наукових шкіл наведено у статті Н. П. Бірук. Авторка виокремлює різні наукові школи за багатьма ознаками: 1) типом зв'язків між членами школи (наукова течія, дослідницький колектив та перехідна форма "невидимого коледжу"; 2) типом наукової ідеї (експериментальні, теоретичні); 3) функціональним призначенням (фундаментальних, прикладних досліджень); 4) широтою дослідження проблемної галузі (вузькоспеціалізовані, широкопрофільні); 5) ступенем інституалізації (неформальні, гуртки, інституальні); 6) рівнем локалізації (національні, локальні, особистісні) тощо [1, с. 102].

Слід зазначити, що більшість досліджень зазначеної вище проблематики присвячено саме науково-педагогічним школам. Ці установи здійснюють розробку теоретико-методологічних засад підготовки педагогічних кадрів для закладів освіти різного рівня акредитації, а також займаються прикладними питаннями дидактики, методики викладання тощо. Проте відчувається нагальна потреба у популяризації діяльності експериментальних наукових шкіл, котрі здійснюють фундаментальні та прикладні дослідження в галузі точних і природничих наук, готуючи як науковців, так і викладачів, учителів природничо-математичного напрямку. Особливо це актуально для природничих дисциплін, зокрема, природознавства, біології, географії, хімії, екології, фізики, астрономії. Адже педагогічна та науково-дослідницька діяльність у цих галузях вимагає від педагогів бути не лише компетентними в проведенні психолого-педагогічних досліджень, а й знати специфічні наукові методики, володіти навичками роботи зі спеціальними приладами й обладнанням, дотримуватися правил техніки безпеки та біоетики.

У статті маємо **за мету** розкрити роль Житомирської наукової малакологічної школи як

важливого чинника розвитку і стимулювання науково-дослідницької діяльності викладачів, аспірантів, студентів університету; як засобу формування професійної компетентності вчителя біології, педагога-дослідника нової української школи.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Історія становлення та структура наукової школи. Малакологія – галузь біології, що вивчає будову, життєдіяльність, поширення, систематику, екологію моллюсків. *Житомирська наукова малакологічна школа (ЖНМШ)* діє при Житомирському державному університеті імені Івана Франка (ЖДУ) понад 40 років [7, с. 331]. Керує її роботою доктор біологічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, академік Академії Наук вищої школи України Стадниченко Агнеса Полікарпівна. Започатковано цю малакологічну школу було ще в 1976 році як студентську наукову проблемну групу "Біологічні основи освоєння, реконструкції та охорони фауни Центрального (Житомирського) Полісся" при кафедрі зоології тоді Житомирського педагогічного інституту імені Івана Франка. На той час це був дієвий засіб екологічної освіти та виховання студентів, залучення молоді до наукових досліджень [7]. Саме студенти, майбутні вчителі біології й хімії, під керівництвом викладачів кафедри зоології вперше здійснили ревізію малакофауни Поліського регіону, звернувши особливу увагу на види, занесені до Червоної книги України. Членами наукової проблемної групи було здійснено багато експериментів із вивчення впливу на тварин різних чинників навколишнього середовища антропогенного походження.

1 вересня 1992 р. при кафедрі зоології ЖДУ ім. І. Франка було відкрито *аспірантуру*, причому однією із перших спеціальностей в університеті стала "Зоологія" (03.00.08). Аспірантура успішно функціонує і нині, тісно співпрацюючи з установами Національної академії наук України – Інститутом зоології імені І. І. Шмальгаузена та Інститутом гідробіології. Сьогодні на природничому факультеті готують докторів філософії (PhD) спеціальності "Біологія" (091), спеціалізації "Гідробіологія" (керівник д.б.н., професор Г. Є. Киричук) та "Зоологія" (керівники д.б.н. І. А. Акімов, О. В. Гарбар, С. В. Межжерін, А. П. Стадниченко, Л. М. Янович).

З 2004 р. на базі наукової малакологічної школи діє *науково-координаційний малакологічний центр (НКМЦ)* як структурний підрозділ ЖДУ. Його основними завданнями є: ініціювання і координація тематики наукових досліджень у галузі малакології з найбільш актуальних напрямів; виявлення перспективних науковців серед студентів ЖДУ та заохочення їх до проведення наукових досліджень у галузі малакології; розробка науково-методичної бази для досліджень; відбір об'єктів для біоіндикації навколишнього середовища; координація роботи з впорядкування зборів моллюсків, створення музейних колекцій; організація обміну науковою інформацією; рецензування наукових статей; опонування дисертаційних робіт; організація і проведення наукових конференцій, семінарів, круглих столів; співпраця з науково-дослідними інститутами, закладами освіти, громадськими організаціями та державними установами.

З 2007 р. при кафедрі зоології ЖДУ було відкрито *докторантуру*, яку успішно закінчили, захистивши докторські дисертації за спеціальністю "Зоологія" (03.00.08), О. В. Гарбар та Л. М. Янович (науковий консультант – проф. С. В. Межжерін).

Дочірньою структурою, котру заснували вихідці ЖНМК, *стало екологічне відділення* на кафедрі екології, природокористування та біології людини ЖДУ ім. І. Франка. З 2008 р. в умовах тісної співпраці з відділом еволюційно-генетичних основ систематики тварин Інституту зоології імені І. І. Шмальгаузена НАНУ тут функціонує науково-дослідна лабораторія "*Цитогенетика та еколого-генетичний моніторинг стану довкілля*" як структурний підрозділ Житомирського державного університету імені Івана Франка (науковий керівник д. б. н., проф. О. В. Гарбар). Метою цієї установи є ініціювання, проведення та координація наукових досліджень у галузі цитогенетики, популяційної генетики, прикладної екології та охорони природи; введення в науковий обіг нового наукового матеріалу; впровадження у виробництво нових екологічно безпечних технологій. Діє на цій же кафедрі науково-дослідна лабораторія "*Популяційна екологія*", створена як структурний підрозділ університету (керівник к. б. н., доц. О. І. Уваєва). Основними напрямками роботи лабораторії є дослідження структурно-функціональних змін популяцій моллюсків в умовах антропогенних зрушень навколишнього середовища; структури та характеристик популяцій; живлення і біотичних зв'язків живих організмів тощо.

Член Житомирської наукової малакологічної школи Г. Є. Киричук у 2010 р. закінчила докторантуру при кафедрі загальної біології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, згодом успішно захистила дисертацію та отримала

диплом доктора біологічних наук зі спеціальності "Гідробіологія" (03.00.17). Так з ЖНМШ відокремилася *гідробіологічне відділення* на кафедрі ботаніки, біоресурсів та збереження різноманіття ЖДУ. У 2013 р. на цій кафедрі відкрито аспірантуру за спеціальністю "Гідробіологія", а з 2014 р. спільно з Інститутом гідробіології НАН України функціонує науково-дослідна "*Лабораторія гідроекологічних проблем Полісся*" (керівник д. б. н., проф. Г. Є. Киричук). Причому об'єктами наукових досліджень є не лише молюски, а й одноклітинні організми (водорості, інфузорії, амеби).

Напрямки дослідження та принципи роботи школи. Сьогодні у межах Житомирської наукової малакологічної школи та її дочірніх структурних підрозділів систематичні планомірні наукові дослідження прісноводних та наземних молюсків України здійснюють 4 доктори, 19 кандидатів біологічних наук, 3 старших викладачі, магістранти, студенти бакалаврату, учні загальноосвітніх шкіл – члени Малої Академії Наук, учителі біології.

Основними принципами організації науково-дослідницької роботи членів ЖНМШ стали безперервність, варіативність, системність, послідовність і координованість, поєднання індивідуальної та групової роботи в творчих колективах [7; 9]. Тематика студентських досліджень органічно вливається в один із підрозділів теми, над якою працює викладацький склад природничого факультету. Студенти молодших курсів тісно співпрацюють з більш досвідченими старшокурсниками, магістрантами, аспірантами у складі невеликих творчих проблемних груп із подібною тематикою досліджень. Це дозволяє скоординувати експедиційну роботу зі збирання матеріалу в природі з різних регіонів та річкових басейнів; сприяє кращому формуванню спеціальних наукових навичок та умінь (цитогенетичного і каріологічного аналізу, мікроскопіювання, фізіологічних, токсикологічних та біохімічних експериментів, виготовлення гістологічних мікропрепаратів та ін.). Робота у дослідницьких групах сприяє розвитку в студентів самостійності, активності, ініціативності, комунікативної компетентності.

Дослідження молюсків та інших груп безхребетних тварин, тісно пов'язаних із ними, членами ЖНМШ здійснюється у трьох магістральних напрямках. Перший із них – *фауністичний*. Його розпочато зі встановлення списку видів усіх представників черевоногих і двостулкових молюсків, поширених в Україні. За літературними відомостями, на початок роботи школи (1976 р.) їх було виявлено близько 120 видів. У результаті наших досліджень цей перелік збільшився понад удвічі. Фауністичні дослідження тісно пов'язані з проведенням комплексних конхіологічних, анатомічних, біохімічних, каріологічних і молекулярно-генетичних досліджень молюсків, вивченням гібридизаційних процесів, генетичної структури популяцій. Наслідком планомірного глибокого дослідження малакофауни України став вихід друком семи та депонування п'яти монографій, присвячених таким групам, як *Littorinoformes*, *Rissoiformes*, *Physidae*, *Bulinidae*, *Planorbidae*, *Lymnaeidae*, *Acroloxidae*, *Lithoglyphidae*, *Bithyniidae*, *Viviparidae*, *Hydrobiidae*, *Unionidae*, *Pisidiidae*. Крім того, відбувся також захист низки дисертаційних робіт, присвячених фауні, поширенню та екології молюсків 10-ти родин (Л. Є. Астахова, О. М. Василенко, Л. В. Васильєва, О. В. Гарбар, Д. А. Гарбар, А. М. Гарлінська, В. М. Градовський, Н. С. Кадлубовська, Г. Є. Киричук, Р. К. Мельниченко, М. М. Пампура, І. О. Першко, Н. М. Стельмашук, Ю. В. Тарасова, О. І. Уваєва, Т. М. Чернишова, О. Д. Шимкович, Л. М. Янович).

Важливим наслідком дослідження малакофауни України є поповнення зборами викладачів, аспірантів, студентів фондів Національного науково-природничого музею НАНУ (Київ), Державного природознавчого музею НАНУ (Львів), Зоологічного музею Львівського національного університету імені Івана Франка, музею природи ЖДУ. Було систематизовано і каталогізовано більшість зборів черепашок прісноводних молюсків, здійснених членами ЖНМШ. Створено малакологічну колекцію, що налічує близько 6900 екз. 6-ти родин черевоногих молюсків та 5200 екз. 2-х родин двостулкових молюсків, зібраних у водоймах із 22 областей України, а також АР Крим, Польщі, Литви. Численні роботи еколого-фауністичного характеру більшості членів малакологічної школи опубліковано у провідних закордонних та вітчизняних виданнях, у тому числі індексованих у базах Scopus та Web of Science.

Другий напрямок роботи малакологічної школи – *паразитологічний*. Багаторічні дослідження трематод, які паразитують у молюсків, дозволили виявити коло проміжних хазяїв для 153 видів цих паразитів. Здійснено гістологічні, фізіологічні та гістохімічні дослідження впливу трематод на різні тканини й органи молюсків, а також біохімічні дослідження зрушень рівноваги внутрішнього середовища їх організму (дослідження А. П. Стадниченко, Л. М. Янович,

О. І. Уваєвої, Д. А. Вискушенко, Т. В. Пінкіної, О. П. Житової). Крім того, доц. О. В. Павлюченко всебічно досліджує аспідогастрей, а к.б.н. Т. В. Шевчук – водяних кліщів роду *Unionicola*, що паразитують на перлівницевицях. Нещодавно на базі кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи ЖДУ розпочала роботу *лабораторія екологічної паразитології*.

Третій напрямок роботи малакологічної школи – *екологічний*. Екологічні дослідження базуються як на спостереженнях, проведених у природі, так і на результатах лабораторних експериментів. Сюди входять дослідження впливу на молюсків різних природних чинників навколишнього середовища, забруднення його іонами важких металів, органічними речовинами та іншими поллютантами. Здійснюється експериментальне дослідження впливу токсичних речовин різної природи на ріст, розмноження, розвиток, гістологічні, фізіологічні, біохімічні показники життєдіяльності молюсків. Вони ведуться у тісній співпраці з відділом екотоксикології Інституту гідробіології НАНУ, координує їх д.б.н., проф. Г. Є. Киричук. Працюють у напрямку водної токсикології, біомоніторингу та біоіндикації природних вод такі члени ЖНМШ, як А. П. Стадниченко, Д. А. Вискушенко, В. К. Гирич, Т. В. Пінкіна, Т. В. Єрмошина, О. І. Уваєва, а також аспіранти, члени "*Лабораторії гідроекологічних проблем Полісся*".

Проекти, гранти та науково-дослідні теми. Визнанням значущості роботи ЖНМШ та її дочірніх наукових лабораторій є те, що тематика багатьох досліджень отримала гранти, часткове державне фінансування та держреєстрацію, увійшла до складу міжнародних проектів. Серед них держбюджетні теми "Вплив поллютантів на поведінкові особливості, макроструктуру та фізіолого-біохімічні показники різних тканин та органів молюсків" (№ держреєстрації 01012002760); "Прісноводні молюски у системі біологічного моніторингу" (№ держреєстрації: 0103V000134); "Структурно-функціональна мінливість популяцій прісноводних молюсків в умовах антропогенних зрушень навколишнього середовища" (№ держреєстрації: 0113V004845); "Роль гідробіонтів у формування якості водойм Житомирського Полісся" (номер державної реєстрації 0206U002345, 2008-2010 рр.); "Гібридаційні процеси та їх еволюційне значення у безхребетних на прикладі модельних груп дощових черв'яків та легеневиц молюсків" (№ держреєстрації: 0112U002259); "Тваринний світ України (систематика, поширення, екологія, біологія) в умовах глобальних змін клімату Землі" (№ державної реєстрації 0112U002263)"; проект "Використання молюсків у практиці очищення стічних вод" (грант Президента України для обдарованої молоді); науково-дослідна робота "Геногеографічні особливості диплоїдних та диплоїдно-поліплоїдних видових комплексів безхребетних" (Державний фонд фундаментальних досліджень України, № держреєстрації 0107U008531 та 0107U008531); міжнародний українсько-литовський проект "Видова різноманітність сисунів родини Viscerphalidae та специфічність у виборі хазяїв: філогенія та аналіз життєвих циклів морфологічними, каріологічними та молекулярними методами" (Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України, № держреєстрації: 0112U002259 та 0113U004563). Крім того, дві наукові роботи отримали премію Президента України для молодих вчених у галузі науки і техніки: "Токсикологічний пресинг на прісноводні малакоценози" (доценти Г. Є. Киричук, Л. М. Янович у 2003 р.); "Сучасний стан найпоширеніших груп прісноводних молюсків фауни України: видовий склад, систематика, екологічні особливості і стратегія охорони" (доценти О. В. Гарбар, Р. К. Мельниченко у 2005 р.). Крім того, вихованці ЖНМК доценти О. І. Уваєва та О. В. Павлюченко у 2008 р. стали лауреатами премії НАН України для молодих учених за роботу "Прісноводні молюски України і їх паразити: видовий склад, систематика, екологія, значення для сільського господарства".

Організаційна та педагогічна діяльність. За період існування малакологічної школи члени її взяли участь у роботі понад 200 наукових конференцій, семінарів, з'їздів різного рангу як в Україні, так і за її межами (Литва, Білорусія, Польща, Чехія, Румунія, Росія, Словаччина, Болгарія, Великобританія, США). Крім того, вони виступили співорганізаторами V з'їзду Гідроекологічного товариства України "Актуальні гідроекологічні проблеми континентальних і морських екосистем" (2010 р.); ініціаторами й організаторами міжнародних малакологічних конференцій, котрі традиційно, п'ять разів поспіль (у 2002, 2004, 2006, 2012, 2016 рр.), було проведено на базі ЖДУ при організаційній підтримці установ Національної Академії Наук України.

Участь у Житомирській науковій малакологічній школі дозволяє суттєво підвищити фахову підготовку студентів-біологів, сформувати в них дослідницькі навички. Результати

власного наукового пошуку студенти використовують при написанні курсових, бакалаврських, магістерських робіт, кращі з яких беруть участь у Всеукраїнських конкурсах наукових студентських праць. Крім того, молоді науковці виступають на конференціях різного рангу, публікують власний доробок у збірках наукових робіт, періодичних виданнях як в Україні, так і за її межами. Цим самим вони ще у стінах ЗВО створюють власне портфоліо вчителя-дослідника. У подальшому колишні студенти, члени малакологічної школи, котрі працюють у системі освіти, стають творчими вчителями, продовжують науково-дослідницьку діяльність зі своїми учнями в рамках Малої академії наук, беруть участь у конкурсах наукових проектів, екологічних та біологічних олімпіадах та ін. Недарма серед викладачів, членів ЖНМШ, чимало авторів підручників і навчальних посібників, рекомендованих для вищих та загальноосвітніх навчальних закладів МОН України. А на кафедрі зоології ЖДУ виконується наукова тема "Підготовка майбутнього педагога до реалізації принципу наступності у викладанні природничих дисциплін загальноосвітньої школи і ВНЗ" (№ держреєстрації 0114U001667, доценти, к.п.н. В. В. Танська, О. А. Сорочинська, к.б.н. Р.К.Мельниченко). Кращі з членів студентських наукових проблемних груп у подальшому навчаються у магістратурі й аспірантурі не лише ЖДУ, а й Київського національного університету імені Тараса Шевченка, установ НАН України (Інституту зоології та Інституту гідробіології, Інституту молекулярної біології і генетики, Інституту фізіології імені О. О. Богомольця). У подальшому вони отримують високий кваліфікаційний рівень, стають дипломованими членами освітніх і наукових установ України та за її межами.

Висновки. Дослідницька діяльність студентів, аспірантів, викладачів у структурі наукової школи сприяє розвитку в них самостійності, активності, ініціативності, комунікативних та організаційних навичок, дослідницьких умінь, що є важливими складовими професійної компетентності вчителя природничих дисциплін. Тому Житомирська наукова малакологічна школа забезпечує ефективні фундаментальні й прикладні дослідження у галузі біології; є запорукою підготовки висококваліфікованих фахівців; ефективною формою вдосконалення професійної майстерності науково-педагогічних кадрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бірук Н. П. Науково-педагогічні школи та їх вплив на становлення молодого вченого / Бірук Н. П. // Педагогічні науки. – 2016. – Вип. LXXIIIV. Том. 2. – С. 100–105. – Режим доступу : http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_74/part_2/22.pdf
2. Гнізділова О. А. Ідентифікація феномену "науково-педагогічна школа" / О. А. Гнізділова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. ПНПУ імені В.Г. Короленка. – 2014. – Вип. 60. – С. 75–83.
3. Гончаренко С. Проблема наукових шкіл в педагогіці / Семен Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – С. 7–28.
4. Дубасенюк О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл / О. Дубасенюк, О. Антонова // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 65–71.
5. Житомирська наукова малакологічна школа : зб. наук.праць / наук. ред. проф. А. П. Стадниченко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 216 с.
6. Зербіно Д. Д. Наукова школа: лідер і учні / Д. Д. Зербіно. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.
7. Мельниченко Р. К. Наукова школа як засіб організації науково-дослідницької роботи студентів вищих навчальних закладів / Мельниченко Р. К. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Біологія. – 2012. – № 2 (51) – С. 330–338.
8. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : від студента до наукової школи : [навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 340 с.
9. Стадниченко А. П. Наукова проблемна група – важлива форма екологічного навчання і виховання студентів / А. П. Стадниченко // Формування і становлення сучасного вчителя : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. "Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителів". – Рівне, 1990. – С. 157–158.
10. Хриков Е. М. До питання про розвиток науково-педагогічних шкіл в Україні / Е. М. Хриков // Шлях освіти. – 2012. – № 4. – С. 2-6.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Biruk N. P. Naukovo-pedahohichni shkoly ta yikh vplyv na stanovlennia molodoho vchenoho / Biruk N. P. // Pedahohichni nauky. – 2016. – Vyp. LXXIIIV. Tom. 2. – S. 100–105. – Rezhym dostupu : http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_74/part_2/22.pdf
2. Hnizdilova O. A. Identyfikatsiia fenomenu "naukovo-pedahohichna shkola" / O. A. Hnizdilova // Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. PNPV imeni V.H. Korolenka. – 2014. – Vyp. 60. – S. 75–83.

3. Honcharenko S. Problema naukovykh shkil v pedahohitsi / Semen Honcharenko // Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. – S. 7–28.
4. Dubaseniuk O. Problema stanovlennia i rozvytku naukovo-pedahohichnykh shkil / O. Dubaseniuk, O. Antonova // Ridna shkola. – 2012. – № 12. – S. 65–71.
5. Zhytomyrska naukova malakolohichna shkola: zb. nauk.prats / nauk. red. prof. A. P. Stadnychenko. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka, 2005. – 216 s.
6. Zerbino D. D. Naukova shkola: lider i uchni / D. D. Zerbino. – Lviv : Yevrosvit, 2001. – 208 s.
7. Melnychenko R. K. Naukova shkola yak zasib orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi roboty studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / Melnychenko R. K. // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Biolohiia. – 2012. – № 2 (51) – S. 330–338.
8. Piekhota O. M. Osnovy pedahohichnykh doslidzhen : vid studenta do naukovo shkoly : [navchalno-metodychnyi posibnyk] / O. M. Piekhota, I. P. Yermakova. – Mykolaiv : Ilion, 2011. – 340 s.
9. Stadnychenko A. P. Naukova problemna hrupa – vazhlyva forma ekolohichnogo navchannia i vykhovannia studentiv / A. P. Stadnychenko // Formuvannia i stanovlennia suchasnoho vchytelia : zb. nauk. prats za materialamy mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Problemy psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv". – Rivne, 1990. – S. 157–158.
10. Khrykov E. M. Do pytannia pro rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil v Ukraini / E. M. Khrykov // Shliakh osvity. – 2012. – № 4. – S. 2–6.

Мельниченко Р. К., Сорочинская О. А., Стадниченко А. П. Роль научных школ в формировании профессиональной компетентности будущего учителя биологии (из опыта работы Житомирской научной малакологической школы)

В статье раскрыта история становления, формы и направления деятельности Житомирской научной малакологической школы и ее дочерних структур. Осуществлен анализ ее наиболее значимых результатов работы в фаунистическом, паразитологическом и экологическом направлениях. Показана ведущая роль научной школы как центра научно-исследовательской деятельности преподавателей, аспирантов и студентов университета. Выявлена важность работы научных школ в формировании профессиональной компетентности учителя биологии.

Ключевые слова: научная школа, научно-исследовательская деятельность, профессиональная компетентность, учитель биологии, Житомирская научная малакологическая школа.

Melnychenko R. K., Sorochynska O. A., Stadnychenko A. P. The role of scientific schools in shaping the professional competence of the future teacher of biology (from the experience of the Zhytomyr Scientific School of Malacology)

The article illustrates the experience of the Zhytomyr Scientific School of Malacology as an important factor in the development of the research activities of teachers, postgraduates, and university students; as a mean of forming the professional competence of a teacher of biology, a teacher-researcher of a new Ukrainian school. The most significant features of a scientific school are characterized, namely: the presence of a scientific supervisor, a program of scientific researches; development of competences of a new researchers generation in a particular field; scientific style of work; the significance of the results of work; development of the original methodology of research, etc.

The article describes the history of formation, the structure and the forms of activity of the Zhytomyr Scientific School of Malacology. It was found out that it was initiated in 1976 as a students problem group for environmental education and education of students, involving young people in research. At present, the main subsidiary structures separated from the Malacology School are the ecological and hydrobiological department with their own research laboratories, the scientific coordination Malacology Center. The opening of post-graduate and doctoral studies at the Department of Zoology of Zhytomyr State University named after Ivan Franko was an important stage in the development of the scientific school. The consequence of this is the preparation of Doctors and Candidates of Science in the diferent field of Biology (zoology, ecology, parasitology, hydrobiology), skilled specialists of various educational institutions of Ukraine and abroad. The research directions of the Malacology School (faunistic, parasitological, ecological) and principles of work (continuity, variability, systemicity, consistency and coordination, combination of individual and group work in creative groups) are revealed. The analysis of its most significant results in the mentioned areas (grant, state financing of research topics, participation in international projects, prize of the President of

Ukraine for young scientists, National Academy of Sciences of Ukraine, etc.) has been done. The leading role of the scientific school as a branch of research activity of teachers, post-graduate students and university students is shown. During the period of its existence, its members had taken part in the work of many scientific conferences, seminars, congresses of different rank both in Ukraine and abroad; had been co-organizers of the V Congress of the Hydroecological Society of Ukraine; initiators and organizers of five international malacological conferences; directors of course, bachelor, master's degree, All-Ukrainian competitions of scientific student's works. The importance of the work of scientific schools in the professional competence training of a future teacher of biology is emphasized.

Key words: scientific school, research activity, professional competence, teacher of biology, Zhytomyr Scientific School of Malacology.

УДК 378:37.041

Н. М. Мирончук,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

mironchuk_nm@i.ua

<http://orcid.org/0000-0002-1360-6381>

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ГОТОВНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено компоненти сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (ціннісно-мотиваційний, змістово-пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний), критерії (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний) та показники, які слугують діагностичним інструментарієм для встановлення рівнів сформованості досліджуваного феномену: системно-творчого (високого); системно-моделюючого (вище середнього); конструктивно-моделюючого (середнього); адаптивно-моделюючого (низького).

Ключові слова: самоорганізація у професійній діяльності, готовність до самоорганізації, критерії, показник, рівні.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Ціннісним орієнтиром освіти є формування здатності до самоорганізації у навчальній та професійній діяльності, життєдіяльності, здатності до самозміни і саморозвитку. Очевидним є факт, що здатність до самоорганізації є затребуваною якістю в умовах сучасних освітніх реформ, вона може бути визнана як важлива умова і засіб самореалізації фахівця педагогічної галузі, а також вирішення ним завдань професійної діяльності. Необхідність сформованості у фахівця здатностей до самоорганізації задекларована положеннями державних освітніх документів (Закон України "Про вищу освіту" (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року), де провідним критерієм підготовленості майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності визнано здатність вільно мислити та володіти вміннями й навичками самоорганізовуватися в сучасних умовах.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. У наукових дослідженнях, пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців до самоорганізації у професійній діяльності, в ролі конструкта, який має бути сформовано унаслідок педагогічної системи дій, розглядаються: уміння самоорганізації (В. Жигирь, Н. Попова); готовність до самоорганізації (О. Демченко, А. Кирилова); компетентність професійної самоорганізації (Н. Салан); компетенції самоорганізації (В. Байденко, С. Котова, С. Куликова, Г. Нізамова, Т. Носкова).

Н. Попова вважає самоорганізацію професійно значущою характеристикою рівня кваліфікації, встановлює зв'язок умінь самоорганізації з педагогічною компетентністю, педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю, педагогічною культурою [1]. А. Кирилова розглядає феномен самоорганізації в контексті положень компетентнісного підходу та з урахуванням ідей особистісно-діяльнісного підходу й характеризує його як упорядковану і динамічну суб'єкту властивість, представлену інтегративною сукупністю когнітивного, функціонального та особистісного компонентів, яка виявляється в усвідомленій діяльності з розвитку готовності до оновлення компетенцій [2]. О. Демченко, досліджуючи конструкт

готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації у професійній діяльності, трактує його як здатність особистості майбутнього фахівця до фахового саморозвитку на засадах самоуправління у процесі виконання професійних завдань й презентує його як трикомпонентну систему (особистісний, когнітивний, процесуальний складники) [3].

Дослідники процесу самоорганізації особистості у професійній діяльності презентують діагностично-критеріальні системи вимірювання рівнів сформованості педагогічних явищ у межах предмета власного дослідження. Разом з тим, специфіка підготовки майбутніх викладачів вищої школи та питання ефективності науково-педагогічної системи формування у майбутніх викладачів вищої школи готовності до самоорганізації у професійній діяльності потребує визначення відповідної системи критеріїв і показників, обґрунтування яких і є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розуміння критерію в наукових (філософських, психолого-педагогічних, мовознавчих) джерелах зводиться до представлення його як ознаки, мірила, основи, правила, за яким здійснюється оцінка будь-чого відповідно до пред'явлених вимог.

Мірою прояву критерію, його якісною та кількісною характеристикою, за якою визначають різні стани об'єкта, є *показник*, значення якого в словникових джерелах надається як свідчення, доказ, ознака чого-небудь. Тобто показник критерію (індикатор, ознака) – це деяка величина або якість змінної (критерію), міра прояву критерію; кількісна або якісна характеристика, за якою визначають різні стани об'єкта, роблять висновок про розвиток чи рух чого-небудь.

Кожен критерій представляється групою показників, які якісно чи кількісно його характеризують. Як правило, критерій розуміється як деяка найбільш загальна властивість, синтетична ознака, за якою здійснюють оцінку того чи іншого явища, а показники відносно нього можуть виступати як часткові критерії.

Таким чином, організація та аналіз процедури вивчення рівня сформованості досліджуваного явища ґрунтується на критеріальній системі, яка охоплює різні характеристики об'єкта діагностики: 1) еталон об'єкта, явища, системи, яка досліджується; 2) критерії, за якими аналізуються складові (компоненти) системного явища, об'єкта; 3) ознаки – групи показників, які дозволяють вивчати й аналізувати різні характеристики елементів системного явища, об'єкта; 4) показники – одиничні характеристики, ознаки, за якими визначають ефективність педагогічної системи дій.

Термін "готовність" у словниках має таке значення: 1) схильний до чого-небудь, підготовлений; виявляє бажання щось зробити; 2) активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання [4]; стан мобілізації психологічних систем перед майбутньою діяльністю [5].

У педагогічній літературі готовність – це "цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення у діяльність певної спрямованості" [6, с. 227].

Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується формуванні у неї позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення мотивів та потреб, об'єктивації її предмета та способів взаємодії із ним. Готовність постає у єдності двох основних інваріантних та іманентних складових: особистісного (емоційно-інтелектуальна, мотиваційна, вольова готовність, що включає інтерес, ставлення до діяльності, упевненість в успіху, відповідальність, почуття обов'язку, мобілізацію зусиль та ін.) та процесуального (професійні знання, уміння, навички, засоби педагогічного впливу) компонентів [6, с. 227-228].

Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності – це свідомо діяльність особистості педагога, спонукувана й спрямована цілями та цінностями самокерування, організації, самовдосконалення у професійній діяльності та збереження професійного здоров'я, здійснювана системою інтелектуальних, мотиваційних, вольових дій і спрямована на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійно-педагогічних завдань.

Готовність майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності є інтегративною якістю особистості, яка визначає його потребу й потенційну спроможність ефективно організувати себе й свою навчальну/професійну діяльність, передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних та спеціальних знань, виявляється у володінні системою узагальнених прийомів раціональної організації професійної

праці та здатності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань професійної діяльності, професійного самовдосконалення та управління собою.

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності

Компоненти готовності до самоорганізації	Критерії вивчення	Показники сформованості	Рівні сформованості
Ціннісно-мотиваційний	Ступінь сформованості мотивації (мотиваційний)	- усвідомлення цінності сформованості самоорганізаційних здатностей для ефективності професійної діяльності та збереження професійного здоров'я; - потреба в творчому засвоєнні психолого-педагогічних знань та умінь; - потреба в професійному самовдосконаленні й самореалізації; - прагнення підвищити рівень знань з самоорганізації, навчитися способам ефективної самоорганізації	Системно-творчий (високий); системно-модельючий (вище середнього); конструктивно-модельючий (середній); адаптивно-модельючий (низький)
Змістово-пізнавальний	Обсяг та якість знань (когнітивний)	- розуміння сутності, змісту та цілей процесу самоорганізації педагога у професійній діяльності; - знання психологічних механізмів процесу самоорганізації; - знання методів і прийомів ефективної самоорганізації у професійній педагогічній діяльності; - знання способів професійного самовдосконалення та саморозвитку	
Операційно-діяльнісний	Ступінь сформованості умінь самоорганізації та рівень застосування процесуальних компонентів самоорганізації (праксеологічний)	- системність та систематичність цілевизначення, здатність встановлювати цілі професійного саморозвитку, самовдосконалення та шляхи їх реалізації; - прогнозування результатів своїх дій у ситуаціях професійної діяльності, планування форм і методів самокерівництва; - проектування оптимальних змісту, форм, методів, шляхів рішень, моделей дій, поведінки у ситуаціях професійної діяльності та їх реалізація; - ергономічний підхід до створення умов й організації способів професійної діяльності та збереження особистісної ефективності	
Рефлексивно-оцінний	Ступінь сформованості рефлексії та об'єктивність самооцінювання (рефлексивний)	- об'єктивність оцінювання себе, власних знань, умінь, навичок, рівня розвитку; - орієнтування в ситуації, прийняття морально цінного рішення; - аналіз доцільності своїх дій та ефективності обраних способів, прийомів, варіантів поведінки; - здатність обирати найбільш ефективну для вирішення педагогічного завдання технологію, корегувати власну діяльність відповідно до результатів оцінювання	

Визначення критеріїв та показників готовності до самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності потребує чіткого й повного усвідомлення змістової сутності її компонентів, виокремлених нами у результаті рефлексії наукових праць: ціннісно-мотиваційного, змістово-пізнавального, операційно-діялісного, рефлексивно-оцінного (табл. 1).

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності визначаємо за ступенем сформованості цінностей, мотивів, прагнень, потреби в застосуванні способів самоорганізації (мотиваційний критерій) та прогнозуємо його прояв у таких показниках: усвідомлення цінності сформованості самоорганізаційних здатностей для ефективності професійної діяльності та збереження професійного здоров'я; потреба в творчому засвоєнні психолого-педагогічних знань та умінь; потреба в професійному самовдосконаленні й самореалізації; прагнення підвищити рівень знань з самоорганізації, навчитися способам ефективної самоорганізації.

Змістово-пізнавальний компонент готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності відображає ступінь володіння системою теоретичних і

практичних знань про сутність, зміст та механізми прояву і здійснення самоорганізації, методи та способи самооцінки, рефлексії, самоспонування, саморегуляції та самоконтролю дій у ситуаціях професійної діяльності й визначається за обсягом та якістю відповідних знань (когнітивний критерій).

У межах *операційно-діяльнісного компонента готовності* до самоорганізації майбутнього викладача вищої школи у професійній діяльності відбувається реалізація функціональних компонентів процесу самоорганізації: цілевизначення, планування/проектування дій; конструювання/упровадження варіанту дії/рішення завдяки докладанню вольових зусиль. Сформованість цього компонента визначається за ступенем сформованості умінь самоорганізації та рівнем застосування процесуальних компонентів самоорганізації (праксеологічний) і виражається через такі показники: системність та систематичність цілевизначення, здатність встановлювати цілі професійного саморозвитку, самовдосконалення та шляхи їх реалізації; прогнозування результатів своїх дій у ситуаціях професійної діяльності, планування форм і методів самокерівництва; проектування оптимальних змісту, форм, методів, шляхів рішень, моделей дій, поведінки у ситуаціях професійної діяльності та їх реалізація; ергономічний підхід до створення умов й організації способів професійної діяльності та збереження особистісної ефективності.

Рефлексивно-оцінний компонент виражає уміння особистості майбутнього викладача вищої школи здійснювати саморефлексію, оцінку, контроль та корекцію результатів своєї професійної діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень і надаємо йому оцінку за ступенем сформованості рефлексії та об'єктивності самооцінювання (рефлексивний критерій). Показниками сформованості рефлексивно-оцінного компонента визначено: об'єктивність оцінювання себе, власних знань, умінь, навичок, рівня розвитку; орієнтування в ситуації, прийняття морально цінного рішення; аналіз доцільності своїх дій та обраних для вирішення педагогічного завдання способів, здатність корегувати власну діяльність відповідно до результатів оцінювання.

Ступінь прояву показників готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності демонструють відповідні рівні. Виходячи з сутнісних характеристик досліджуваного явища та логіки дослідження, доцільним вважаємо виокремлення чотирьох рівнів сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: адаптивно-моделюючого (низького), конструктивно-моделюючого (середнього), системно-моделюючого (вище середнього), системно-творчого (високого).

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Відповідний рівень сформованості готовності майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, який виражається високим рівнем усвідомлення цінності володіння методами та прийомами самоорганізації, сприяє ефективному виконанню навчальних, навчально-професійних завдань ще на етапі підготовки у закладі вищої освіти. Визначені критерії, показники слугують діагностичним інструментарієм для встановлення рівня сформованості готовності майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності.

Перспективи подальшої розробки цієї проблеми полягають у створенні структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності в умовах контекстно-професійного середовища навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Попова Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Попова Н. П. – Новгород, 1999. – 22 с.
2. Кириллова А. В. Модель совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности / Кириллова А. В. // Дискуссия. – 2013. – № 10 (40). – С. 146–150.
3. Демченко О. М. Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до самоорганізації в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної підготовки" О. М. Демченко. – Умань, 2014. – 23 с.
4. Психологічний словник [Електронний ресурс] / авт.-укл. В. Синявський, О. Сергєєнкова / ред. Н. Побірченко. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

5. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посібн. / М. Й. Варій. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : Центр учб. літ., 2007. – 968 с.

6. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

REFERENCES (TRASLATED & TRANSLITERATED)

1. Popova N. P. Formyrovanye umenyi samoorhanyzatsyy uchytelia v pedahohycheskoi deiatelnosti v protsesse povysheniya kvalyfykatsyy [Formation in the teacher skills of self-organization in pedagogical activity in the process of professional development] : avtoref. dyss. kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 "Obshchaia pedahohyka, ystoryia pedahohyky u obrazovaniya" / Popova N. P. – Novhorod, 1999. – 22 s.

2. Kyryllova A. V. Model sovershenstvovaniya samoorhanyzatsyy budushcheho pedahoha v protsesse vneuchebnoi deiatelnosti [Model for improving the self-organization of the future teacher in the after-hour activity] / Kyryllova A. V. // Dyskussiya. – 2013. – № 10 (40). – S. 146–150.

3. Demchenko O. M. Formuvannya hotovnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy do samoorhanizatsii v profesiinii diialnosti [Formation of readiness of the future teacher of a foreign language to self-organization in professional activity] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky" / Demchenko O. M. – Uman, 2014. – 23 s.

4. Psykholohichnyi slovnyk [Psychological dictionary] [Elektronnyi resurs] / avt.-ukl. V. Syniavskiy, O. Serhieienkova / red. N. Pobirchenko. – Rezhym dostupu : http://elibrary.kubg.edu.ua/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf

5. Varii M. Y. Zahalna psykholohiia [General psychology] : navch. posibn. / M. Y. Varii. – [2-he vyd., vypr. i dop.]. – K. : Tsentr uchb. lit., 2007. – 968 s.

6. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school] : navch. posibn. / [Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.] ; za red. Z. N. Kurliand. – [3-tie vyd., pererob. i dop.]. – K. : Znannia, 2007. – 495 s.

Мирончук Н. Н. Критерии и показатели сформированности у будущих преподавателей высшей школы готовности к самоорганизации в профессиональной деятельности

В статье определены компоненты готовности будущего преподавателя высшей школы к самоорганизации в профессиональной деятельности (ценностно-мотивационный, содержательно-познавательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), критерии (мотивационный, когнитивный, праксеологический, рефлексивный) и показатели, которые являются диагностическим инструментарием для определения уровней сформированности исследуемого феномена: системно-творческого (высокого), системно-моделирующего (выше среднего), конструктивно-моделирующего (среднего), адаптивно-моделирующего (низкого).

Ключевые слова: самоорганизация в профессиональной деятельности, готовность к самоорганизации, критерий, показатели, уровни.

Myronchuk N. M. Criteria and Indicators of Formation of Readiness of Future Teachers of a Higher Education to Self-organization in Professional Activity

The article notes that high level of self-organization of a teacher of higher education is an important condition and means of effectiveness of his work. The author analyses scientific pedagogical sources and state documents of the educational branch, provides an interpretation of the terms "self-organization in professional pedagogical activity", "redness of the future teacher of higher education to self-organization in professional activity". The author defines four components of the redness of the future teacher of higher education to self-organization in professional activity: value and motivational, content and cognitive, operational and activity, reflexive and evaluative. The criteria and indicators of the readiness of the future teacher of higher education to self-organization in professional activity are named: motivational (awareness of the value of the formation of self-organizing abilities for the effectiveness of professional activity and the preservation of professional health; the need to creatively master psychological and pedagogical knowledge and skills, the need for professional self-improvement and self-realization; the desire to raise the level of knowledge about self-organization, learn ways of effective self-organization); cognitive (understanding of the essence, content and goals of the process of self-organization of the teacher in professional activity; knowledge of the psychological mechanisms of the process of self-organization; knowledge of methods and techniques of effective self-organization in

professional pedagogical activities; knowledge of ways of professional self-improvement and self-development); praxisological (systemic and systematic goal definition, ability to set goals of professional self-development, self-improvement and ways of its realization; forecasting of results of own actions in situations of professional activity, planning of forms and methods of self-management, designing of optimal content, forms, methods, ways of decisions, models of actions, behaviour in situations of professional activity; ergonomic approach to the creation of conditions and organization of professional activities); reflexive (objectivity of evaluating oneself, own knowledge, skills, level of development; analysis of the feasibility of own actions and the effectiveness of the chosen methods, behavioural variants; ability to choose the most effective technology for the decision of a pedagogical task; to adjust own activity according to the evaluation results).

Keywords: *self-organization in professional activity, future teacher of higher education, readiness to self-organization, criterion, indicator, levels.*

УДК 378:78:001.5

М. О. Мороз,

кандидат педагогічних наук

(Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського)

morozmaja@i.ua

ORCID: 0000-0001-5187-0434

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті представлено сутність та структуру професійної компетентності вчителя музики. Проаналізовано рівні професійності вчителя. З'ясовано, що в педагогічній діяльності вчителя виокремлено аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, комунікативні вміння. Доведено, що умовами успішного професійного становлення особистості педагога є: достатній рівень знань, умінь та навичок у відповідній галузі; здатність до постановки та вирішення конкретних педагогічних завдань; індивідуально-психологічні особливості педагога, які повинні відповідати вимогам конкретної сфери діяльності; наявність особистісних рис педагога, зокрема, таких як працьовитість, організованість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість; активне, позитивне ставлення вчителя до своєї діяльності, бажання займатися нею.

Ключові слова: *вчитель музики, професійна компетентність, компоненти, критерії, показники професійної компетентності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності, перед учителем ставиться ряд вимог, про які в педагогічній науці говориться як про професійно значущі особистісні якості. Саме вони характеризують інтелектуальну та емоційно-вольову сторони особистості, істотно впливають на процес та результат педагогічної діяльності й формують індивідуальний стиль учителя. На основі цих якостей утворюється певна професійна модель педагога, тобто професіограма.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Як свідчить аналіз літературних джерел, проблеми формування професійних якостей педагога почали цікавити вчених вже з середини ХХ століття (у 40-60-х роках). І хоча вони ще не були предметом спеціальних досліджень, проте окремі наукові праці сприяли вирішенню ряду питань психології навчання і виховання, психологічних особливостей оволодіння знаннями, навичками та вміннями, особливостями формування звичок та рис характеру за заняттях з різних навчальних дисциплін [11].

Наприкінці 60-х років увага до питань розвитку професійних якостей педагога посилюється. Про це свідчить поява перших досліджень педагогічних шляхів формування конкретних професійних якостей, відповідних знань, навичок, умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Такі позитивні зрушення у дослідженнях були викликані

якісними змінами, що відбувалися у вищій освіті держави під впливом світових та вітчизняних наукових досягнень.

У той час науково-теоретичні й методичні конференції проводились у багатьох державних університетах, інститутах, на яких відбувалося узагальнення досвіду роботи з формування професійних якостей педагогів.

Процеси формування та розвитку професійності вивчалися з огляду на такі педагогічні концепції:

- особистісно-діяльнісна концепція (С. Л. Рубінштейн, А. І. Богоявленська, Ю. А. Самарін, В. М. Гурін, В. А. Михайлівський та інші);

- теорія поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, М. Ф. Талізін, М. П. Матвеев та інші);

- концепція інтенсивного навчання (І. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкорі та інші);

- концепція новаторських підходів педагогів 80-х – початку 90-х років ХХ століття (Ш. А. Амонашвілі, Є. М. Ільїн та інші);

- концепція рефлексивної педагогіки (Г. Ф. Похмелкіна, І. М. Семенов) [11].

Проблему професійного становлення особистості педагога досліджували також такі вчені: Г. О. Балл, Є. О. Клімова, О. М. Алексюк, І. А. Зязюн, В. Н. Кузьміна, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Л. М. Ахмедзянова, І. Ф. Ісаєв, А. О. Афанасьєв, Д. В. Іщенко, О. І. Пометун, М. І. Томчук, М. І. Сметанський, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко та інші. У своїх працях вчені пропонують досить різноманітний набір особистісних якостей, які сприяють розвиткові та професійній діяльності педагога.

Сьогодні постає проблема у з'ясуванні компонентної структури професійної компетентності вчителя музики, у визначенні умов, за яких здійснюватиметься цілісний професійний розвиток учителя, покращуватиметься його професійна діяльність, що, у свою чергу, забезпечить ефективне розв'язання навчально-виховних проблем у формуванні всебічно освіченої особистості учня.

Формулювання мети і завдань статті. У статті маємо на меті визначити сутність та структуру професійної компетентності вчителя музики.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького інституту державного та муніципального управління О. І. Гура у своїй статті "Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ" пропонує віднести до професіограми педагога діялісно-рольові та особистісні (суб'єктно-діялісні) характеристики [3]. Автор статті зазначає, що згідно зі стандартами вищої освіти, основними компонентами діялісно-рольової характеристики є професійні знання, вміння та навички, наявність яких обумовлена специфікою діяльності педагога. Співпраця з великою кількістю студентів, які мають різноманітні інтереси та потреби, вимагає від викладача володіння системою не тільки загальнокультурних, психолого-педагогічних, а й спеціальних знань.

Дослідник С. Левчук у статті "Як оцінити вчителя" [6] пропонує характеризувати професіоналізм кожного викладача за такими рівнями (табл. 1).

На думку С. Левчука, не менш важливими у професіограмі вчителя є педагогічні здібності, які він визначає як індивідуальні якості особистості, до яких відноситься чутливість до об'єкта, процесів та результатів, що допомагають знаходити ефективні способи вирішення конкретних завдань [6].

Новий підхід у дослідженні професійного розвитку педагога запропонувала Л. М. Мітіна, яка наголошує на двох моделях навчально-виховної діяльності вчителя: модель адаптивної поведінки і модель професійного розвитку. Адаптивну модель Л. М. Мітіна характеризує такими якостями: фрагментарність, підпорядкування зовнішнім обставинам, вироблення алгоритмів певних педагогічних ситуацій; особистісна адаптація педагога. До моделі професійного розвитку дослідниця відносить здатність педагога вийти у своїй діяльності за межі пануючих стереотипів, реалізовувати власні ідеї та можливості, готовність до якісних змін педагогічної діяльності [8, с.27].

Рівні професіоналізму педагога (С. Левчук)

Рівень професійної діяльності	Якісна характеристика професійності педагога
репродуктивний	Діяльність викладача характеризується цілковитим поглиненням самим викладанням предмета, його переказом, близьким до тексту.
адаптивний	Діяльність викладача характеризується пошуком шляхів пристосування навчальної інформації до аудиторії. Але при цьому головним залишається процес передачі інформації.
локально-моделюючий	Діяльність педагога характеризується достатнім володінням інформацією, що дозволяє викладачеві здійснювати пошук у різних способах її викладання. Викладач здатний накопичувати психологічні знання про групу та про окремих учнів (студентів).
системно-моделюючі знання	На цьому рівні діяльність викладача спрямовується на цілі педагогічної системи. Педагог здатний оцінити вплив власної індивідуальної системи роботи на цільовий результат.
системно-моделююча творчість	Діяльність педагога характеризується вищою майстерністю, коли увага зосереджується на особистості учня, формуванні його творчості та здатності до професійного й особистісного самоствердження.

Відома вчена Н. В. Кузьміна [5, с. 24] виокремлює п'ять складників професіограми педагога та характеризує їх такими показниками (табл. 2):

Таблиця 2

Компоненти та показники професіограми педагога за Н.В. Кузьміною

Елемент професіограми	Показники
Спеціальна компетентність	- глибокі знання, досвід діяльності; - високий рівень викладання в певній галузі предмета; - вміння вирішувати технічні та творчі завдання.
Методична компетентність	- володіння різними методами навчання; - знання загальнодидактичних методів, прийомів, умінь застосовувати їх у своїй діяльності; - врахування психологічних особливостей засвоєння знань та вмінь у процесі навчання.
Психолого-педагогічна компетентність	- володіння педагогічною діагностикою; - вміння спілкуватися з учнями, проводити індивідуальну роботу відповідно до результатів педагогічної діагностики; - знання вікової та педагогічної психології; - вміння сформулювати в учнів стійкий інтерес до даного навчального предмета, спонукати їх до творчої діяльності.
Диференційно-психологічна компетентність	- вміння виявляти індивідуальні особливості учнів, їхні здібності та спрямованість; - вміння визначати та враховувати емоційний стан учнів; - комунікативні вміння, які проявляються у спілкуванні з учнями, колегами та керівниками.
Аутопсихологічна компетентність (або рефлексія педагогічної діяльності)	- вміння реально оцінювати рівень власної діяльності та здібностей; - володіння способами професійного самовдосконалення; - розуміння недоліків у своїй роботі; - бажання самовдосконалення.

Як бачимо, дана професіограма складається з різносторонніх знань та вмінь, які повною мірою характеризують рівень професійної діяльності педагога.

Учений В. О. Сластьонін, у свою чергу, класифікував педагогічні вміння на чотири групи:

1. Уміння "переводити" зміст навчально-виховного процесу в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості та колективу, з яким працює вчитель, для визначення їхньої

специфіки та врахування цих знань у своїй роботі; виділення комплексу навчальних, розвиваючих і виховних завдань, виділення серед них домінуючих.

2. Уміння побудувати і втілити в життя логічно завершену педагогічну систему, до якої входять комплексне планування освітньо-виховних завдань, логічний відбір змісту освітнього процесу, оптимальний вибір форм та методів роботи.

3. Уміння встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами навчально-виховного процесу: створення організаційних, морально-психологічних, гігієнічних умов; активізація та розвиток діяльності учня а також спільної діяльності вчителя й учня; забезпечення зв'язку школи із середовищем.

4. Уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: здійснення самоаналізу, оцінка результатів власної діяльності; визначення нового комплексу головних і другорядних педагогічних завдань; аналіз навчально-виховного процесу [9, с. 264].

Говорячи про професійні якості, якими повинен володіти вчитель, вчені також наголошують на наявності у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, комунікативних умінь.

До аналітичних умінь відносять уміння аналізувати педагогічні явища, знаходити положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці цих явищ, правильно їх діагностувати, знаходити оптимальні способи їх вирішення [10, с. 204].

Прогностичні вміння пов'язують з управлінням педагогічним процесом. Володіючи цими вміннями, вчитель повинен чітко уявляти мету своєї діяльності, спрямовану на очікуваний результат. До складу прогностичних умінь входять такі вміння:

- постановка конкретної педагогічної мети та завдань;
- вибір способів досягнення цієї мети;
- передбачення результату, можливих відхилень чи небажаних явищ;
- планування педагогічного процесу (визначення етапів), змісту взаємодії його учасників

[4, с. 84]

Проєктивні вміння перегукуються із прогностичними, проте саме вони забезпечують конкретизацію мети освітнього процесу та поетапну їх реалізацію.

Рефлексивні вміння застосовуються при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії. У процесі такого аналізу визначається правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм і методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи [7, с. 69].

Говорячи про *комунікативні* вміння педагога, мають насамперед на увазі вміння спілкуватися (з колегами та учнями) і володіння педагогічною технікою.

Ряд учених (О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко та інші) у професіограмі педагога виділяють такі якості: домінантні; периферійні; негативні; професійно недопустимі [2, с. 24].

До домінантних якостей відносяться такі, відсутність яких унеможливило б ефективне здійснення педагогічної діяльності. Такими якостями вчені вважають гуманність, громадську відповідальність, соціальну активність, стиль поведінки учителя, педагогічний такт [1, с. 64].

Периферійними якостями педагога називають привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість (тобто наявність життєвого досвіду), зовнішню привабливість.

Проаналізувавши погляди вчених щодо професійних якостей, якими повинен володіти педагог, зазначимо, що вчені відносять до професіограми вчителя в основному схожі якості, які ґрунтуються на різносторонніх знаннях, уміннях, навичках у межах певної навчальної дисципліни та дисциплін, суміжних з нею, творчій діяльності педагога, його комунікативності й морально-вольових якостях (табл. 3).

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Таким чином, умовами успішного професійного становлення особистості педагога є:

- достатній рівень знань, умінь та навичок у відповідній галузі;
- здатність до постановки та вирішення конкретних педагогічних завдань;
- індивідуально-психологічні особливості педагога, які повинні відповідати вимогам конкретної сфери діяльності;
- наявність особистісних рис педагога, зокрема, таких як працьовитість, організованість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість;

- активне, позитивне ставлення вчителя до своєї діяльності, бажання займатися нею.

Таблиця 3

Характеристика структурних компонентів професіограми вчителя

Компоненти професіограми	Структурні елементи	Характеристика структурних елементів
Загально-професійні якості	<p>1. Методико-теоретичні знання у сфері конкретної навчальної дисципліни</p> <p>2. Практичні вміння у сфері конкретної навчальної дисципліни</p> <p>3. Аналітичні вміння</p> <p>4. Прогностичні вміння</p> <p>5. Проективні вміння</p> <p>6. Рефлексивні вміння</p>	<p>- Глибокі психолого-педагогічні та методичні знання;</p> <p>- система спеціальних знань у певній предметній галузі.</p> <p>- Практичне використання різноманітних методик навчання;</p> <p>- практичне володіння спеціальними навичками у певній предметній галузі.</p> <p>- Уміння аналізувати педагогічні явища, знаходити положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці цих явищ;</p> <p>- уміння правильно їх діагностувати, знаходити оптимальні способи їх вирішення.</p> <p>- Управління педагогічним процесом;</p> <p>- чітке уявлення мети своєї діяльності, спрямованої на очікуваний результат.</p> <p>- Володіння наступними вміннями:</p> <p>- постановка конкретної педагогічної мети та завдань;</p> <p>- вибір способів досягнення цієї мети;</p> <p>- передбачення результату, можливих відхилень чи небажаних явищ;</p> <p>- планування педагогічного процесу (визначення етапів), змісту взаємодії його учасників.</p> <p>Перегукуються із прогностичними, проте саме вони забезпечують конкретизацію мети освітнього процесу та поетапну їх реалізацію.</p> <p>- Уміння, що застосовуються при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії;</p> <p>- Уміння визначити правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи.</p>
Соціально-гуманістичні якості	<p>1. Гнучкість</p> <p>2. Емпатійність</p> <p>3. Комунікативність</p>	<p>- Самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації;</p> <p>- бачення виникаючої проблеми з різних рольових позицій;</p> <p>- комбінування раніше відомих способів діяльності у новій ситуації.</p> <p>- Розуміння специфіки поведінки іншої особистості;</p> <p>- гнучка побудова власної стратегії поведінки відповідно до конкретної педагогічної ситуації та до поведінки інших людей.</p> <p>- Спілкування з вихованцями та колегами в освітньому процесі;</p> <p>- володіння педагогічною технікою.</p>

Морально-вольові якості	1. Цілеспрямованість 2. Ініціативність 3. Самостійність 4. Наполегливість	Знання, уявлення та прагнення до того, чого хоче домогтися особистість. Виявлення особистого почину та новаторства (внесення нових, оригінальних ідей, засобів та методів у процес професійного вдосконалення). Вміння самостійно підвищувати професійну майстерність. Здатність до виконання значних фізичних та інтелектуальних напружень у процесі професійної педагогічної діяльності.
-------------------------	--	---

Саме за таких умов здійснюватиметься цілісний професійний розвиток учителя, покращуватиметься його професійна діяльність. А це, у свою чергу, забезпечить ефективне розв'язання навчально-виховних проблем у формуванні всебічно освіченої особистості учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Болсун С. Вчительські манери : сутність та вимоги до них / Болсун С. // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 64.
2. Вивчення розділу "Загальні основи педагогіки в педагогічному інституті" / за ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка. – Житомир, 1994.
3. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ / Гура О. І. – Доступно : <http://studentam.net.ua/content/view/7702/97>
4. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : книга для учителя / Елканов С. Б. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
5. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Кузьмина Н. В. // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 23–28.
6. Левчук С. Як оцінити вчителя / Левчук С. – Доступно : <http://osvita.ua/shcool/theory/1710>
7. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : из опыта работы / Львова Ю. Л. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Митина Л. М. – М. : Просвещение, 1998. – 162 с.
9. Педагогика : учеб. пособ. для студ. педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-е изд.]. – М., 2000. – 512 с.
10. Слово про вчителя / упор. та автор вступного слова А. Т. Губко. – [2-ге вид., змін. та допрац.]. – К. : Радянська школа, 1985. – 255 с.
11. Спільна науково-дослідна робота НАПСУ і Хмельницького центру підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів ДМСУ / відп. виконавець Ю. В. Упенієк. – Доступно : http://www.center.km.ua/old_version/metod_kab/metod_mat/2/19.html

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bolsun S. Vchytel'ski manery : sutnist' ta vymogy do nyh [Teaching manners: the essence and requirements to them] / Bolsun S. // Ridna shkola. – 2001. – № 8. – S. 64.
2. Vyvchennya rozdilu "Zagal'ni osnovy pedagogiky v pedagogichnomu instytuti" [Study of the section "General Fundamentals of Pedagogy at the Pedagogical Institute"] / za red. O. A. Dubasenyuk ta A. V. Ivanchenka. – Zhytomyr, 1994.
3. Gura O. I. Sutnist' profesijnoyi kompetentnosti vykladacha VNZ [The essence of the professional competence of the teacher of the university]. – Dostupno : <http://studentam.net.ua/content/view/7702/97>
4. Elkanov S. B. Professyonal'noe samovospytanye uchytelya : knyga dlya uchytelya [Professional Teacher Self-Education : A Teacher's Book]. – M. : Prosveshhenye, 1986. – 143 s.
5. Kuzmyna N. V. Pedagogycheskoe masterstvo uchytelya kak faktor razvytyaya sposobnostej uchashhyhsya [Pedagogical mastery of teachers as a factor in the development of students' abilities] // Voprosy psyhologyyi. – 1984. – № 1. – S. 23 – 28.
6. Levchuk S. Yak ocinyty vchytelya [How to evaluate a teacher] / Levchuk S. – Dostupno : <http://osvita.ua/shcool/theory/1710>
7. Lvova Yu. L. Tvorcheskaya laboratoryya uchytelya : Yz opyta raboty [Creative laboratory of the teacher : From work experience]. – M. : Prosveshhenye, 1989. – 160 s.

8. Mytyna L. M. Psychologyya professional'nogo razvytyya uchytelya [Psychology of professional development of teachers] / Mytyna L. M. – М. : Prosveshhenye, 1998. – 162 s.
9. Pedagogyka : Uchebnoe posobyе dlya studentov pedagogycheskyh uchebnyh zavedeniy [Pedagogy: Textbook for students of pedagogical educational institutions] / V. A. Slastenyn, Y. F. Ysaev, A. Y. Myshhenko, E. N. Shyyanov. – [3-e yzd.]. – М., 2000. – 512 s.
10. Slovo pro vchytelya [The word about the teacher]/ upor. ta avtor vstupnogo slova A. T. Gubko. – [2-ge vyd., zmin. ta dopracz.]. – К. : Radyanska shkola, 1985. – 255 s.
11. Spil'na naukovo-doslidna robota NAPSU i Hmel'nycz'kogo centru pidvyshhennya kvalifikaciyi ta perepidgotovky kadriv DMSU [Joint research work of NAPSU and Khmelnytsky Center for Advanced Training and Retraining of Staff of the State Tax Administration] / vidpovidal'nyj vykonavec' Yu. V. Upeniyek. – Dostupno : http://www.center.km.ua/old_version/metod_kab/metod_mat/2/19.html

Мороз М. А. Сущность и структура профессиональной компетентности учителя музыки

В статье представлены сущность и структура профессиональной компетентности учителя музыки. Проанализированы уровни профессионализма учителя. Установлено, что в педагогической деятельности учителя выделены аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, коммуникативные умения. Выявлено, что условиями успешного профессионального становления личности педагога являются: достаточный уровень знаний, умений и навыков в соответствующей области; способность к постановке и решению конкретных педагогических задач; индивидуально-психологические особенности педагога, которые должны отвечать требованиям конкретной сферы деятельности; наличие личностных черт педагога, в частности, таких как трудолюбие, организованность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость; активное, положительное отношение учителя к своей деятельности, желание заниматься ею.

Ключевые слова: учитель музыки, профессиональная компетентность, компоненты, критерии, показатели профессиональной компетентности.

Moroz M. A. The essence and structure of the professional competence of the music teacher

The article presents the essence and structure of the professional competence of the teacher of music. It is found out that, given the specifics of pedagogical activity, a number of requirements are put before the teacher, which in pedagogical science is referred to as professionally significant personal qualities. It is they who characterize the intellectual and emotional-volitional aspects of the individual, which greatly influence the process and result of teaching activity and form the individual style of the teacher. The levels of teacher's professionalism are analysed. It was found out that in pedagogical science it is emphasized that the teacher has analytical, predictive, projective, reflexive, communicative skills. It is proved that the conditions of successful professional development of a teacher's personality are: sufficient level of knowledge, skills and abilities in the corresponding field; the ability to formulate and solve specific pedagogical tasks; individual psychological features of the teacher, which must meet the requirements of a specific area of activity; the presence of personality traits of the teacher, in particular, such as diligence, organization, independence, purposefulness, perseverance; active, positive attitude of the teacher to his activity, desire to engage in it. The necessity of clarifying the component structure of the professional competence of the teacher of music is substantiated, in determining the conditions under which the integral professional development of the teacher will be carried out, his professional activity will be improved, which, in turn, will provide an effective solution to the educational and educational problems in the formation of a fully educated personality student

Keywords: music teacher, professional competence, components, criteria, indicators of professional competence.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема дослідження полягає у складності об'єктивного оцінювання результатів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів внаслідок декларативного та всезагального характеру визначених у освітніх стандартах очікуваних результатів.

Визначено роль неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; охарактеризовано зміст і структуру професійної компетентності як результату діяльності формальної й неформальної освітніх систем.

Проаналізовано сутність і структуру професійної компетентності у науковій літературі та змісті освітніх професійних програм підготовки фахівців. Сформульовано висновок щодо недостатнього відображення у структурі професійної компетентності специфіки майбутньої діяльності соціальних педагогів. Означено місце неформальної освіти у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, майбутні соціальні педагоги, професійна підготовка, неформальна освіта, компетентнісний підхід, зміст освіти, зміст неформальної освіти.

Постановка проблеми. Професійна компетентність як результат процесу професійної підготовки майбутніх фахівців є визначальною категорією більшості сучасних досліджень із педагогіки, заснованих на компетентнісному підході в освіті. У освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх соціальних педагогів окремий розділ документа представлено у вигляді переліку компетентностей випускників, у яких точкою відліку слугує поняття інтегральної компетентності як здатності розв'язувати складні задачі й проблеми у професійній діяльності або у процесі фахового навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Відповідно, очікуваним результатом діяльності із організації неформальної освіти у вищій школі ми вбачаємо зростання рівня професійної компетентності за рахунок поглиблення окремих фахових і соціальних функцій, а також розширення їх кола відповідно до інтересів молоді.

Аналіз основних досліджень. Оскільки компетентність як педагогічна категорія є базовим поняттям сучасних педагогічних досліджень, то існують різні, але не суперечливі погляди на визначення її сутності. А саме, під компетентністю у наукових дослідженнях розуміють: властивість, що вказує на спроможність фахівця доцільно й ефективно вирішувати професійні завдання, застосовуючи власний досвід професійної діяльності (Брюханова Н., 2007); характеристику, яка встановлює рівень володіння професійними і соціально-значущими якостями (Царькова О., 2004); систему знань, умінь, соціального досвіду, прогнозованих фахових функцій, які створюють умови для ефективної професійної діяльності (Черепанова О., 2007); набуті реалізаційні здатності випускника до ефективної професійної діяльності й навчальні результати, що характеризують знання, уміння, розуміння, погляди, цінності, вчинки випускника освітньої програми (глосарій за ред. Д. Табачника і В. Кременя, 2011); особистісну якість, що ґрунтується на знаннях і обумовлює соціально-професійну характеристику фахівця (Зимня І., 2006); систему науково-практичних знань і умінь, сформованих у процесі навчання та самоосвіти (Веретенко Т., 2012); комплекс знань, умінь, навичок, психологічних якостей і професійних позицій у процесі розвитку (Деркач А., 2002); складову характеристику професіоналізму, що розкриває здатність до вирішення професійних завдань і виконання фахових обов'язків (Пов'якель Н., 2003); власну позицію фахівця, побудовану на аналізі рівня професійних знань із теорії та методики професійної діяльності, апробованих навичок і власного досвіду (Зверева І., 2012).

Окреслення невирішених питань. Однією із тенденцій професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів можна уважати її всеохоплюючий характер, що не має вузької цільової,

змістової, результативної спрямованості. Відповідно, на нашу думку, зростає цінність додаткової неформальної освіти, яка дозволить специфікувати процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів залежно від актуальних суспільних запитів та індивідуальних інтересів і потреб молоді.

Мета і завдання статті: визначити роль неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; охарактеризувати зміст і структуру професійної компетентності як результату діяльності формальної й неформальної освітніх систем.

Виклад основного матеріалу. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців соціальної сфери, проведений С. Кубіцьким [1], свідчить, що переважна частина ЗВО не формує особливостей освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців або широко тлумачить їх як здатність працювати з різними категоріями клієнтів, що пов'язано із розширенням можливостей працевлаштування випускників. Схожих висновків у своєму дослідженні з порівняння планування соціальної освіти в США та Україні дійшов В. Тименко [2], визначивши характерною рисою професійної підготовки в Україні її загальнокультурний характер внаслідок відсутності спеціалізацій та спрямованості на розширення можливостей працевлаштування.

Наступною виявленою нами суперечністю є декларативний характер визначення професійної компетентності як результату освітньо-професійної підготовки фахівців. А саме, декларуючи у стандартах поняття професійної компетентності, результати професійної підготовки розробники програм вбачають у більш легко "вимірних" категоріях знань, умінь, навичок. Так, для прикладу, подамо визначені нормативними документами результати професійного навчання (дані взято із офіційних сайтів ЗВО станом на квітень 2017 р.):

- перелік умінь, співвіднесений зі складовими професійної компетентності (Хмельницький національний університет, ОПП бакалавра);

- знання з предметної області; когнітивні, практичні, загальні уміння та навички (Національний університет "Львівська політехніка", ОПП магістра);

- знання з предметної області; когнітивні, практичні, загальні уміння та навички (Уманський державний педагогічний університет, ОПП бакалавра);

- знання з предметної області; когнітивні, практичні, загальні уміння та навички (Національний університет "Києво-Могилянська академія", ОПП бакалавра);

- знання з предметної області, когнітивні уміння та навички з предметної області, практичні навички з предметної області, загальні уміння та навички (Чорноморський національний університет імені Петра Могили, ОПП бакалавра);

- професійні знання та вміння; особистісні якості у сферах комунікації, автономії та відповідальності (Житомирський державний університет імені Івана Франка, ОПП магістра).

Тобто, формулювання результатів професійного навчання через поняття "компетентність" викликає труднощі у зв'язку зі складністю його кількісного оцінювання, що вимагає від дослідників пошуку діагностичного інструментарію, який дозволить оцінити результативність освітнього процесу вищої школи.

Попередньо проведений нами аналіз сутності поняття "компетентність" дозволив сформулювати такі висновки:

1. Від загальної суми знань, умінь та навичок компетентність відрізняється наявністю у своїй структурі переконань, емоційних ставлень, ставлень до середовища, ситуації й себе.

2. На відміну від світогляду чи освіченості, компетентності як надбанню людини обов'язково притаманні:

а) активність, діяльнісність, динамічність (компетентність не є статичною величиною, вона формується і проявляється лише в діяльності);

б) ефективність, результативність, успішність (компетентність оцінюється і розглядається з позицій кінцевого результату).

3. Формується компетентність на основі оволодіння індивідуальним соціальним досвідом.

4. Обов'язкову внутрішню структуру компетентності складають: знання, уміння, пізнавальні та практичні навички, відношення (або ставлення), емоції, цінності, мотиви, потреби, цілі, поведінка [3, с. 73-76].

Отже, професійна компетентність майбутніх соціальних педагогів тлумачиться нами як результат професійного навчання та особистісного розвитку, заснований на індивідуальному

соціальному досвіді фахівця та проявлений у рівні та характеристиці його знань, умінь, ставлень, емоцій, цінностей, мотивів, цілей та поведінки.

В. Дударьов [4, с. 28], характеризуючи єдине смислове поле концепції компетентності в освіті, виділяє три сучасні тенденції: 1) розгляд компетентності як цілісної характеристики особистості, що інтегрує у собі окремі парціальні складові (компетенції); 2) визначення компетентності через реалізовані на практиці здатності, що характеризуються прагненням реалізації власного потенціалу, усвідомленням суспільної значущості, особистою відповідальністю за результати діяльності, потребою самовдосконалення; 3) безперервність процесу формування професійної компетентності – значення навчання впродовж життя, побудованої на певних рівнях базової й спеціальної освіти та інтеграції досвіду практичної діяльності.

Саме необхідність акумулювання соціального і професійного досвіду в поєднанні із розвитком здатності навчатися упродовж життя дозволяє нам висунути припущення про важливу роль неформальної освіти у процесі професійної підготовки та її вплив на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Професійна компетентність як результат навчальної діяльності, на думку експертів, складно піддається вимірюванню й оцінці, що вимагає виділення у її структурі конкретизованих компонентів, які легше окреслити у вигляді завдань, змісту навчальної діяльності та оцінки одержаних результатів.

Відповідно, нами було проаналізовано різні підходи до визначення структури професійної компетентності як результату професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Зокрема, дослідники виділяють такі структурні компоненти професійної компетентності:

- особистісний (включає гуманістичну спрямованість), когнітивний (спеціальні та міждисциплінарні знання й уміння), комунікативний (уміння будувати взаємини) (Зимня І., 2006);

- соціально-правовий (взаємодія із різними суб'єктами професійної діяльності), спеціальний (самостійність виконання конкретних видів діяльності), персональний (здатність до професійної самореалізації), аутокомпетентний (рефлексія та корекція професійних деструкцій), екстремальний (стресостійкість та працездатність у екстремальних ситуаціях) (Мухаметзянова Ф., 2002);

- мотиваційний, ціннісно-смисловий, когнітивно-професійний, дієво-професійний, аутопсихологічний, регулятивний (Дударьов В., 2015);

- теоретичні знання і практичні вміння (педагогічні, аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні) та особистісні якості (організаторські, мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, комунікативні, перцептивні) (Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти, 2018);

- освітній (наявність відповідної освіти та її вдосконалення протягом життя), діяльнісний (психолого-педагогічні та технологічні уміння), емпіричний (досвід фахової діяльності) (Слюсаренко О., 2006);

- мотиваційний (ставлення до професії), орієнтаційний (фахові знання), операційний (фахові уміння), вольовий (самоуправління) та оціночний (самооцінка відповідності) (Дьяченко М., 1985);

- соціальний (потреби суспільних інституцій і громад), кваліфікаційний (вимоги професійної спільноти) і особистісний (власні запити фахівця) (Молчанов С., 2001);

- пізнавальний, комунікативний, професійно-технологічний, конструктивно-проєктувальний, дослідницький, соціально-професійний, інформаційно-комунікативний і рефлексивно-психологічний (Черепанова О., 2007);

- емоційний, когнітивний, праксеологічний (Чубук Р., 2016).

Представлені підходи до визначення складових компонентів професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів дають нам можливість сформулювати такі висновки:

1. Залежно від наукових інтересів дослідники по-різному визначають структуру професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. В основу структуризації покладаються результати попереднього теоретичного аналізу літератури і бачення сутності поняття "професійна компетентність".

2. Обов'язковим компонентом професійної компетентності є когнітивний, який відображає рівень професійних знань і умінь майбутніх фахівців, що, на нашу думку, визначає провідну роль

формальної освіти у процесі формування професійної компетентності.

3. Переважаюча частина дослідників включає у структуру професійної компетентності особистісний компонент як визнання превалюючої ролі особистісних інтересів, цінностей, якостей, здатностей фахівця. При цьому власне сам процес професійної підготовки носить уніфікований характер, без можливості урахування означеного компонента як результату навчання.

4. Структура професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів не відображає специфіки їх майбутньої професійної діяльності та є універсальною для більшості випускників. Окремі дослідники включають у структуру професійної компетентності гуманістичну спрямованість соціально-педагогічної діяльності або комунікативну складову. Однак у проаналізованих нами роботах відсутня соціальна складова професійної компетентності, яка, на нашу думку, володіє потенціалом до специфікації діяльності.

Ми розділяємо думку О. Черепанової [5] про необхідність узгодження змісту неформальної освіти із структурою професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Відповідно цій ідеї, у структурі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів доцільно виділити когнітивну (система професійних знань, умінь і навичок, набутих у ЗВО або поза ними), психологічну (мотивація набуття фахової компетентності та рефлексія бачення себе у професії) та соціальну (професійна адаптованість, комунікативність і т.д.) складові.

Загалом, професійна компетентність як результат професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є відображенням організації та змісту вищої освіти. Зміст освіти – це зміст діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього простору, конкретизований у навчальному плані освітньої установи. В. Ортинський ілюструє декілька способів конструювання змісту освіти у вищій школі:

- лінійний як послідовне представлення навчального матеріалу, в якому окремі частини вивчаються один раз;
- концентричний як багаторазове повторення навчального матеріалу в різних курсах і дисциплінах;
- спіралеподібний як постійне повернення до попередньо сформульованої проблеми через розширення та збагачення кола інформації;
- модульний як тематичний спосіб, що реалізується в орієнтаційному, змістово-описовому, операційно-діяльнісному та контрольно-перевіряючому напрямках [6, с. 70].

Ми зробили спробу визначити місце неформальної освіти у системі професійної підготовки майбутніх фахівців (див. рис. 1).



Рис. 1. Місце неформальної освіти у системі професійної підготовки майбутніх фахівців

На відміну від базової професійної освіти, неформальне навчання орієнтоване на формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, вираженої у особистісно орієнтованих категоріях, тобто характеризується добровільним цілеспрямованим

процесом формування системи особистісних і професійних якостей, які забезпечать у майбутньому успішну самореалізацію. Цей процес можна охарактеризувати як процес "присвоєння", результат інтеріоризації та екстеріоризації професійного та соціального досвіду відповідно до власних цілей, цінностей та пріоритетів. Відповідно, зміст неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо як додаткову систему формування професійної компетентності, орієнтовану на оволодіння соціально-педагогічними функціями та розвиток особистості майбутніх фахівців.

Водночас, роль неформальної освіти у представлених на рис. 1 структурних компонентах освітньої програми (виділені С. Молчановим [7]) ми вбачаємо у можливості організації додаткового впливу на усі представлені компоненти: на зміст освіти у вищій школі через надання спеціалізацій або додаткових освітніх послуг; на розширення й діалогізацію форм і методів навчання; на інструментарій оцінювання рівня професійної компетентності випускників із урахуванням самостійно набутого досвіду; на залучення додаткових ресурсів за рахунок провайдерів неформальної освіти на наявне матеріально-технічне забезпечення; на вимоги до діяльності професорсько-викладацького складу через зміну рівня домагань студентів на налагодження конструктивної взаємодії; на систему управління діяльністю ЗВО із урахуванням спекурсів неформального навчання, освітніх проектів та їх менеджменту.

Схожу ідею представлено дослідницею системи додаткової освіти вчителів О. Черепановою, яка розробила технологію актуалізації ключових компетентностей педагогів як механізм узгодження основних завдань, технології реалізації й результату. Технологія актуалізації полягає у виділенні сукупності ключових компетенцій на основі нормативних кваліфікаційних вимог і результатів досліджень; відповідне формування змісту освітньої програми; упровадження адекватних методів. Результатом актуалізації є зростання рівня компетентності фахівців, що виражається у засвоєнні теоретичних і практичних компонентів ключових компетенцій, а також у позитивності мотиваційно-оціночних суджень про власну професійну діяльність [5].

Тобто, застосування неформальної освіти для формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів дозволить реалізувати переваги андрагогічної моделі навчання (спільна діяльність, індивідуалізація, активність тощо) у вищій школі, що сприятиме залученню додаткових ресурсів на всіх рівнях реалізації освітньої програми.

Висновки та перспективи. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що на сьогодні переважна частина ЗВО не визначає особливостей освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців, широко визначаючи їх як здатність працювати з різними категоріями клієнтів задля розширення можливостей працевлаштування випускників. Декларуючи у стандартах професійної підготовки очікуваний результат як професійну компетентність, розробники програм трансформують її у доступних для вимірювання категоріях знань, умінь, навичок. Тобто, формулювання результатів професійного навчання через поняття "компетентність" викликає труднощі у зв'язку зі складністю його кількісного оцінювання. Це вимагає від дослідників пошуку діагностичного інструментарію, який дозволить оцінити результативність освітнього процесу вищої школи. Відповідно, перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики діагностики рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Кубіцький С. О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота / С. О. Кубіцький // ScienceRise : Pedagogical Education. – 2017. – №6(14). – С. 18–22.
2. Тименко В. Порівняльний аналіз професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США та України [Електронний ресурс] / В. Тименко. – 2008. – Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/20908>
3. Павлик Н. П. Виховна діяльність у притулку для неповнолітніх : монографія / Надія Павлик. – Житомир : ОП "Житомирська облдрукарня", 2008. – 228 с., с. 73–76.
4. Дударьов В. В. Професійна компетентність соціальних працівників : методи управління / В. В. Дударьов // Грані. Соціологія. – 2015. – №4(120). – С. 27–32.
5. Черепанова О. А. Актуалізація ключевих компетенцій в содержанию повышения квалификации педагогов дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 /

О. А. Черепанова. – Екатеринбург : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, 2007. – 20 с.

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – К. : Центр уч. л-ри, 2009. – 472 с.

7. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность как "мишень" для системы повышения квалификации педагогических и управленческих работников / С. Г. Молчанов // Управление качеством профессионального образования. – Челябинск, 2001. – С.82–95.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kubitskyi S. O. Analiz osvitno-profesiinykh prohram pidhotovky fakhivtsiv za spetsialnistiu 231 Sotsialna robota [The Analysis of Educational and Professional Learning Programs for Specialists in the Specialty 231 Social Work] / S. O. Kubitskyi // ScienceRise : Pedagogical Education. – 2017. – №6(14). – S. 18–22.

2. Tymenko V. Porivnialnyi analiz profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh SShA ta Ukrainy [Elektronnyi resurs] [The Comparative Analysis of Vocational Training of Social Workers in the Higher Educational Institutions of the USA and Ukraine] / V. Tymenko. – 2008. – Rezhym dostupu: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/20908>

3. Pavlyk N. P. Vykhovna diialnist u pryutlku dlia nepovnolitnykh : monohrafiia [Educational Activities in the Shelter for Minors] / Nadiia Pavlyk. – Zhytomyr : OP "Zhytomyrska obldrukarnia", 2008. – 228 s., s. 73–76.

4. Dudarov V. V. Profesiina kompetentnist sotsialnykh pratsivnykiv: metody upravlinnia [The Professional Competence of Social Workers : Management Methods] / V. V. Dudarov // Hrani. Sotsiologhiia. – 2015. – №4(120). – С. 27–32.

5. Cherepanova O. A. Aktualyzatsiia kliuchevykh kompetentsyi v sodержanyi povysheniia kvalyfykatsyy pedahohov dopolnytelnoho obrazovaniia [Updating Key Competencies in the Content of Continuing Education of Teachers of Additional Education] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk, 13.00.08 / O. A. Cherepanova. – Ekaterynburh : Cheliabynskiy ynstytut perepodhotovky u povysheniia kvalyfykatsyy pedahohycheskykh rabotnykov, 2007. – 20 s.

6. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly [The Pedagogy of High School] / V. L. Ortynskyi. – К. : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. – 472 s.

7. Molchanov S. H. Professiionalnaia kompetentnost kak "myshen" dlia systemy povysheniia kvalyfykatsyy pedahohycheskykh u upravlencheskykh rabotnykov [The Professional Competence as a "Target" for the System of Professional Development of Pedagogical and Managerial Employees] / S. H. Molchanov // Upravlenye kachestvom profессиionalnoho obrazovaniia. – Cheliabynsk, 2001. – S. 82–95.

Павлик Н. П. Профессиональная компетентность будущих социальных педагогов как результат организации неформального образования

Проблема исследования состоит в сложности объективного оценивания результатов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов вследствие декларативного и обобщающего характера ожидаемых результатов, определяемых образовательными стандартами. Выявлена роль неформального образования в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов; охарактеризовано содержание и структуру профессиональной компетентности как результат деятельности формальной и неформальной образовательных систем. Проанализированы сущность и структура профессиональной компетентности в научной литературе и содержании образовательных профессиональных программ подготовки специалистов. Сформулирован вывод о недостаточности отображения в структуре профессиональной компетентности специфики будущей деятельности социальных педагогов. Определено место неформального образования в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, будущие социальные педагоги, профессиональная подготовка, неформальное образование, компетентностный подход, содержание образования, содержание неформального образования.*

Pavlyk N. P. Professional competence of future social educators as a result of organization of informal education

The research problem is the complexity of the objective evaluation of the results of the training of future social educators as a result of the declarative and general expected results determined in educational standards. The objectives of the article are to determine the role of informal education in the process of training of future social educators; characterize the content and structure of professional competence as a result of the activities of formal and informal educational systems. The essence and structure of professional competence in scientific literature and the content of educational professional programs are analysed. The conclusion is drawn as to the lack of reflection in the structure of the professional competence the specifics of future activities of social educators. The place of informal education in the process of forming professional competence of future specialists is defined. The conclusion of the necessity of development and testing of the methodology of pedagogical experiment on the influence of informal education on the level of professional competence of future specialists is made.

Key words: professional competence, structure of professional competence, future social educators, professional training, informal education, competence approach, content of education, content of informal education.

УДК 377.1

В.В.Рибалка,

доктор психологічних наук, професор,

(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна,
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН
України).

valentyn.rybalka@gmail.com

ДЕМОКРАТИЧНА ПАРАДИГМА В ОСВІТІ ТА РОЗВИТОК ОСВІТЯНСЬКОГО ОСЕРЕДКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Розглядаються особливості розвитку освітнянського осередку громадянського суспільства в Україні, який орієнтується на головні аспекти актуалізації громадянського суспільства в розвинених країнах світу. Оскільки в останні десятиліття в освіті відбувається зміна авторитарної парадигми на демократичну, то в умовах побудови демократичної України, в якій утверджується народовладдя, її освітня галузь має будуватися на демократичних принципах, процедурах і умовах. Ця думка вже більше двох століть обстоюється у світовій філософії та педагогіці, в якій утверджується демократична парадигма як основа побудови демократичної держави, громадянського суспільства і особистості громадянина. Робиться висновок, що демократизація має охоплювати всі періоди вікового становлення людини – від народження, дитинства, юності до молодості, зрілості й далі. Тому вказані у статті демократичні принципи, процедури і умови мають бути єдиними для усього життя особистості, реалізуючі при цьому свою якісну і кількісну вікову специфіку. Обґрунтовується, що сутність демократичної парадигми, демократичних принципів та процедур діяльності української освіти слід ще краще усвідомити, зрозуміти, розвинути, перевести на мову дидактики, втілити у доречні методи і технології навчання і виховання. Цьому має сприяти краще пізнання історичного досвіду її розробки, накопиченого зарубіжними і вітчизняними філософами, соціологами, педагогами і психологами, а головне – усвідомлення гострої потреби у демократизації країни та суспільства, у розвитку особистості громадянина і громадянського суспільства. Представлені дані будуть корисними для розгортання комплексної роботи з побудови освітнянського осередку ефективно діючого громадянського суспільства України – як форми прямої демократії та умови соціально-економічного прогресу українського народу.

Ключові слова: громадянське суспільство; суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава; демократичні принципи, процедури й умови; пряма демократія, демократична парадигма освіти.

Актуальність дослідження. У Конституції України, в першій її статті, стверджується, що "Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава" [3]. Тому усі інститути держави і суспільства мають зосередити свої зусилля саме на забезпеченні розвитку в країні саме цих, вказаних в Основному Законі України ознак – її демократизації, соціалізації, зростанню правової культури її громадян.

У зв'язку з цим, в нашій статті ставиться **мета** обґрунтування необхідності соціально-

психологічного забезпечення становлення демократичної парадигми в системі освіти, зокрема – через створення освітянського осередку громадянського суспільства як форми прямої демократії [1–11].

Виклад основного матеріалу. Одне із головних положень, щодо якого автор згодний з думками інших фахівців і яке він піддає психолого-педагогічному обґрунтуванню, полягає в тому, що в умовах побудови демократичної України, в якій утверджується народовладдя (грец. *demokratia* – влада народу, від *demos* – народ і *kratos* – влада), її освіта та освітній процес в її закладах має будуватися на демократичних принципах, процедурах і умовах. Ця думка вже більше двох століть обстоюється у світовій філософії та педагогіці, в якій утверджується демократична парадигма – як основа побудови демократичної держави, громадянського суспільства і особистості громадянина. Можна погодитися з думкою деяких сучасних психологів і педагогів, що в останні десятиліття в освіті відбувається зміна авторитарної парадигми на демократичну. Судячи по доступним автору джерелам, ця парадигма вже здавна розглядається рядом мислителів, серед яких слід відмітити передовсім таких реформаторів американської освіти, як Т.Джефферсон (1743-1826), Н.Вебстер (1758-1843), Дж.Дьюї (1859-1952). Останній у своїх працях "Школа і суспільство" (1899 р.), "Демократія та освіта" (1916 р.) та ін. сформулював демократичну концепцію освіти, що справила величезний вплив на навчання учнівської молоді і дорослих у США та інших країнах – Канаді, Австралії, Швейцарії, Росії та ін.

Ось як сам Дж.Дьюї визначає головні ідеї своєї демократичної концепції: "Оскільки освіта є процес суспільний, а суспільні основи освіти бувають різні, то для того, щоб обговорювати стару і будувати нову освіту, необхідно мати визначений ідеал суспільства. Для оцінки важливості того чи іншого виду суспільного життя нами вибрані два положення: ступінь спільності інтересів групи для всіх її членів і свобода взаємодії даної групи з іншими. Інакше кажучи, небажано будувати суспільство, яке встановлює внутрішні та зовнішні перешкоди для вільної взаємодії і обміну життєвим досвідом між людьми. Демократичне суспільство забезпечує рівний доступ своїх членів до всіх благ і гнучке пристосування своїх установ через взаємодію різноманітних видів спільного життя. Освіта в такому суспільстві створює у людей особистий інтерес до суспільних стосунків та управління суспільством і такий світогляд, завдяки якому зміни у суспільстві відбуваються поступово, не породжуючи безладу".

Зазначимо, що в Росії, після реформи 1861 року і формального звільнення від кріпацького рабства більшості сільського населення країни (зазначимо тут, що і США саме в цей час позбулися рабства – внаслідок громадянської війни 1861-1865 рр.), про необхідність запровадження громадянських, демократичних засад у народне життя думали багато мислителів. Приміром, про це писав видатний український філософ, соціолог, історик і педагог М.П.Драгоманов. Живучи у 1876-1889 р.р. у Женеві й очолюючи там осередок вітчизняних політичних емігрантів, він видавав публіцистичний збірник "Громада" (усього було надруковано 5 томів), в якому, зокрема закликав співвітчизників вже тоді звернути увагу на досвід політичного устрою і освіти США і Швейцарії. Можна не сумніватися, що висловлені М.П.Драгомановим громадянські, демократичні ідеї були добре відомі його послідовникам – І.Я.Франку, Л.Українці, В.І.Вернадському, А.С.Макаренку, Г.І.Ващенко та ін.

Ми маємо підстави стверджувати, що вітчизняні психологи і педагоги не залишилися тоді осторонь світового процесу демократизації школи і найбільш відомим втілювачем демократичної концепції, парадигми в освіту став А.С.Макаренко як народний вчитель. Існують біографічні свідчення про те, що А.С.Макаренко був знайомий з роботами і демократичною концепцією освіти Дж.Дьюї вже у 1921 році. В його соціально-педагогічній системі демократична парадигма була блискучо втілена з урахуванням народних традицій. Цьому безумовно сприяло й те, що у 1920-х роках в СРСР вийшли багатьма виданнями вказані вище праці Дж.Дьюї, а сам він 1928 року був запрошений Наркомпросом СРСР в якості іноземного радника з питань розбудови радянської освіти на основі його демократичної концепції. Проте пізніше, у 1937 році, з утвердженням в СРСР сталінської ідеології авторитаризму, його праці як "прибічника і захисника троцькізму", були заборонені, а послідовники його педагогічних ідей здебільшого репресовані. Була закрита і комуна А.С.Макаренка, а він сам помер від інфаркту 1 квітня 1939 року...

Тому можемо погодитися с деякими психологами і педагогами в тому, що в сучасній Україні відбувається, хоча і зі значним запізненням і надто повільно, трансформація освіти, для якої характерна зміна авторитарної парадигми на демократичну.

Саме поняття парадигми (від грецького – приклад, взірець) означає "прийняту певним науковим співтовариством модель постановки та вирішення проблем, яка забезпечує існування наукової традиції. Застосування терміну "парадигма" у цьому сенсі було започатковане у праці Куна "Структура наукових революцій"... Концепція П.Куна, для якої засадничим є поняття "наукове співтовариство", спрямована проти надісторичної нормативності епістемологічних образів науки; наголошує на їхній функціональній залежності від панівного в дану історичну епоху способу діяльності наукового співтовариства; викриває умовність демаркаційної лінії, що відокремлює раціональну науку від нераціональних форм інтелектуальної діяльності. За Куном, наукова революція – це зміна парадигм, точніше, повна або часткова зміна "дисциплінарної матриці" [13]. Таке розуміння парадигми повністю відповідає сутності зміни авторитарної парадигми на демократичну в українській освіті, що реально розпочалася на початку 90-х років ХХ століття. А історична спроба – з 1920-х років минулого століття.

Покажемо в цьому плані вважаємо також висновок, до якого дійшли редактори і автори колективної американсько-української монографії "Культура і спільнота у становленні педагога" (2000 р.) професори Крістофер Кларк і Тетяна Кошманова. Вони вважають, що "вчитель критичної педагогіки є освітянином і політичним активістом. У навчальному класі він створює "спільноту учіння", що сприяє розвитку демократичних цінностей і практик через групове розв'язання проблем. У коледжі викладач бере участь у розвитку програми і навчального розпорядку. У широкій суспільній спільноті педагог працює над поліпшенням навчальних умов та освітніх можливостей через її залучення у політичну діяльність... Головним у теоріях критичної орієнтації є важливість розвитку у майбутніх вчителів демократичних цінностей, допомоги студентам знайти їх голос і розвинути їх ідентичність, пов'язання їх навчального досвіду з роботою у великій освітній спільноті. На побутовому рівні критичну педагогіку переважно розуміють як синонім соціал-конструктивізму" [4]. До речі, одним із засновників вказаного напрямку педагогіки, тобто соціал-конструктивізму, американські фахівці вважають Л.С.Виготського, зіставляючи його погляди саме з ідеями Дж.Д'юї. Можна припустити, що під час перебування Дж.Д'юї у Москві в кінці 1920-х років, ці мислителі могли зустрітися і обмінятися своїми думками...

Слід зазначити, що демократична парадигма вже починає запроваджуватися у сучасній українській освіті. Серйозне наукове обґрунтування демократизації освіти саме через громадянське суспільство здійснене групою сучасних філософів, соціологів, педагогів, які працюють за українсько-канадським проектом "Демократична освіта", котрий очолює директор Центру вивчення демократії Університету Квінз (Канада) Джорж Перлін. Цей проект представлений у колективній монографії "Основи демократії" (2002 рік) такими відомими громадськими і державними діячами України, як академіки В.Г.Кремень, В.П.Андрущенко, професор А.Колодій та колектив авторів з усієї України [7]. В монографії робиться оптимістичний висновок щодо того, що розвиток української освіти цілком залежить від перспектив демократизації країни і навпаки.

Це передбачає, зокрема втілення в освіту демократичних принципів, процедур, умов не тільки в ланці її управління та організації, але і у самий процес виховання та навчання, в життя учнівської молоді, як це зробив А.С.Макаренко. При цьому демократичні засади, що у своїй узагальненій формі представлені у нашому посібнику [11], мають специфічно, "освітньо" трансформуватися – методологічно, дидактично, психолого-педагогічно, технологічно – не втрачаючи своєї сутності і не підмінюючись іншими поняттями.

В європейських країнах існує цікавий досвід втілення демократичних принципів безпосередньо у навчальні плани навчання і виховання учнівської молоді. Розглянемо, для прикладу, типовий навчальний план (**c u r r i c u l u m**) для дошкільних закладів Швеції, який вивішений у кожному дитячому садочку цієї країни. Так, в цьому плані стверджується, зокрема такі положення (виділимо з тексту плану лише ті з них, в яких зустрічається поняття **демократія**):

"**Демократія** формує фундамент дошкільної освіти..."

Найважливіше завдання дошкільної освіти є передати і сформувати повагу дошкільнят до прав людини і основних **демократичних цінностей**, на яких базується шведське суспільство...

Позиція дорослих впливає на розуміння та повагу дітей до прав і обов'язків, що діють у **демократичному суспільстві**...

Дії працівників дошкільних закладів мають здійснюватися **демократично**...

Дошкільне виховання має активно і свідомо впливати й стимулювати дітей до розвитку їх розуміння та прийняття ними **демократичних цінностей**, що поширені в нашому суспільстві...

Дошкільна освіта використовує **демократично діючі методи**, в застосуванні яких діти беруть активну участь...

Дошкільна освіта забезпечує розуміння дітьми того, чим є **демократія**...

Дошкільна освіта розвиває здатність дітей розуміти суспільну ситуацію і діяти відповідно до **демократичних принципів**...

Педагогічні колективи дошкільних навчальних закладів повинні готувати дітей до участі у прийнятті відповідальності, прав і обов'язків, що притаманні **демократичному суспільству**".

Відмітимо, що мова йде про дошкільну освіту як базову для загальної, вищої та освіти дорослих...

У типовому навчальному плані, рекомендованому Міністерством освіти Швеції для загальноосвітньої школи, демократичні принципи навчання і виховання шведських школярів зосереджені у 10 його пунктах, що визначають демократичний дух цієї ланки освіти. Мова йде про такі принципи положення, як:

– національна шкільна система базується на **демократичних принципах**.

– шкільна освіта має передавати і формувати у школярів поважне ставлення до прав людини і основних **демократичних цінностей**, на яких базується шведське суспільство.

– само по собі недостатньо, щоб освіта формувала лише знання про фундаментальні цінності, вона повинна забезпечувати досконале використання **демократично діючих методів** і розвивати у школярів здатність й готовність приймати на себе особисту відповідальність й брати активну участь у громадській суспільній діяльності.

– школа має формувати в учнів стійкі форми знань, що конституціують структуру громадянських стосунків у суспільстві, котрі базуються на фундаментальних **демократичних цінностях** і правах людини, які ми всі розділяємо.

– школа відповідає за те, щоб у всіх учнів формувалися передумови для задовільної участі у **демократичному прийнятті рішень** у громадянському і трудовому житті.

– згідно з Актом освіти, остання повинна передавати школярам інформацію, відповідно до фундаментальних **демократичних цінностей** і прав людини, що захищають недоторканність, свободу і цілісність індивіда, рівноправ'я всіх людей, гендерну рівність і солідарність між людьми.

– метою школи є те, щоб всі учні могли свідомо визначати свої погляди, спираючись на знання своїх людських прав і фундаментальних **демократичних цінностей** настільки, наскільки особистість знає це на власному досвіді.

– всі, хто працює в школі, мусять прививати кожному учневі повагу й уміння застосовувати **демократичні підходи**.

– вчителі мають ясно використовувати фундаментальні **демократичні цінності** шведського суспільства й права людини і разом з учнями обговорювати конфлікти, що можуть виникнути між їх цінностями і правами та реальними подіями.

– мета школи полягає в тому, щоб кожний учень міг індивідуально, на основі знання **демократичних принципів**, розвивати далі свою здатність працювати **демократичним шляхом**.

Показово те, що демократичні цінності становлять також основу курикулуму для програм освіти дорослих, який розроблений Міністерством освіти Швеції 2012 року. Наведемо три принципові демократичні положення цієї програми:

– освіта дорослих презентує такі знання, що визначають структуру громадських стосунків у суспільстві, більш того, ці знання базуються на системі цінностей, що включає як фундаментальні **демократичні цінності** і повагу до прав людини.

– освіта дорослих повинна передавати – і закріплювати серед них – повагу до прав людини та **базові демократичні цінності**, на яких ґрунтується шведське суспільство.

– освіта дорослих відповідає за те, щоб кожний учень включався у процес навчання за своїм навчальним планом, маючи в якості передумови участь у прийнятті **демократичних рішень** у суспільстві та у трудовому житті.

Отже демократичні цінності складають фундаментальну основу неперервної освіти в Швеції. Те ж саме можна сказати і про освіту країн, що входять у Євросоюз. Тому слід докладніше зупинитися на визначенні демократичних засад діяльності демократичного

громадянського суспільства.

Демократичні засади – цінності, принципи, процедури, умови – діяльності громадянського суспільства визначаються розумінням **демократії** саме як народовладдя, як формою політичної організації суспільства, основою на визнанні народу в якості джерела влади, що проголошено в конституціях багатьох країн, в тому числі і Конституції України [3].

Відповідно до цього, **основними демократичними принципами**, що забезпечують функціонування сучасного цивілізованого громадянського суспільства, згідно з існуючими даними, виступають наступні:

1. Принцип народовладдя, з якого випливає принцип громадянського самоврядування;

2. Принцип верховенства права, правового закону, тобто існування закону для людини, а не людини для закону, гарантії права на захист особистості від свавілля політичної влади, що зафіксовано у Конституції України.

3. Принцип пріоритету прав, обов'язків і свобод людини та громадянина, взаємозв'язку свободи і відповідальності, прав і обов'язків, свободи і рівності громадян у своїй гідності;

4. Принцип виборності органів державної влади та громадянського суспільства шляхом голосування;

5. Принцип підпорядкування меншості більшості після голосування і врахування думки меншості більшістю, тобто забезпечення інтересів більшості при гарантуванні прав меншості відстоювати власну позицію, відігравати свою роль у суспільному житті;

6. Принцип плюралізму (від лат. pluralis – множинний), тобто можливість існування різних думок, ідеологій, партій, організацій тощо. Згідно з цим принципом, суспільно-політичне життя має складатися з діяльності численних взаємозалежних і водночас автономних соціальних та політичних груп, партій, організацій, ідеї та програми яких вільно порівнюються та змагаються між собою. Проявом плюралізму в політичній системі є багатопартійність. Плюралізм гарантує існування свободи думки, совісті та віросповідання, громадсько-політичних об'єднань та ініціатив. В ході обговорення цих думок має проявлятися толерантність і виваженість.

7. Принцип поділу влади в демократичній країні, тобто відокремлення виконавчої влади від законодавчої та незалежності судової влади, а також існування системи “стримувань та противаг”.

8. Принцип представництва, за яким у сучасних державах вирізняються форми опосередкованої та безпосередньої, прямої, демократії, проявами якої вважається громадянське суспільство та референдум.

9. Принцип гласності та врахування громадської думки. Гласність передбачає: відкритість держави та державних діячів для критики з боку суспільства; доступність інформації, що має суспільне значення; розвинену та налагоджену систему засобів масової інформації, перш за все незалежних, тобто вільних від державно-політичної цензури. Гласність не може бути всеохоплюючою – її межі визначаються морально-правовим рівнем суспільства та сферою державних таємниць, які повинні бути чітко зафіксовані законом; з цим пов'язана свобода слова, яка можлива лише за умови відповідальності за це слово.

10. Принцип дотримання особистої честі та гідності людини, приниження яких повинно каратися законом; недопущення порушення загальноприйнятих норм моралі та відносин між людьми, зокрема таких порушень цих норм, як порнографія, насильство, заклики до національної, релігійної та соціальної ворожнечі та ін.

Слід зауважити, що існує певна неоднозначність у розумінні принципів і процедур демократії, тому наявні у доступних джерелах дані піддаються нами деякому узагальненню, що не змінює їх сутності.

Втілення демократичних принципів у суспільне життя забезпечується відповідними **демократичними процедурами**, такими як:

– Створення демократичної структури суспільства і органів самоврядування шляхом виборів;

– Організація зборів та визначення його органів і порядку роботи;

– Дотримання правил представницької (опосередкованої) і прямої (безпосередньої) демократії;

– Делегування повноважень в системі демократичного представництва, що реалізується на основі вільних та імперативних мандатів;

– Вибори політичних лідерів та керівників громад певним електоратом (від лат. elector –

виборець), тобто загальною або частковою сукупністю виборців.

– Обговорення та прийняття рішень шляхом голосування на зборах відповідно до їх виду – звичайне зібрання, конференція, з'їзд; проведення систематичного громадянського обговорення актуальних проблем державного і суспільного життя, ініціатив громадян і проектів покращення справ;

– *Затвердження результатів демократичного обговорення суспільних рішень поточним голосуванням і кінцевим референдумом; рішення приймаються простою або кваліфікованою більшістю, консенсусом в ході відкритого або таємного голосування на зібраннях громадян; загальнонародне голосування з приводу будь-якого важливого питання держави і суспільства відбувається шляхом референдуму;*

– Опанування та змагальність в ході відкритого обговорення кандидатур на виборах або питань, поставлених на голосування або референдум;

– Вивчення громадської думки, зокрема в ході соціологічних досліджень;

– Звітність обраного керівництва перед членами громади;

– Опротестування, блокування, відзив рішень;

– *Критика і самокритика в її конструктивній формі;*

– *Здійснення контролю і самоконтролю діяльності державних службовців і поведінки членів громадянського суспільства;*

– *Накладання відповідальності за виконання рішень суспільства і влади тощо.*

Сучасна демократія – це передусім механізм здійснення народовладдя, що забезпечує водночас дотримання прав, обов'язків і свобод особистості. В демократії центр тяжіння зміщується з питання про те, хто керує, на питання про те, яким чином здійснюється керування. Демократія сьогодні – це механізм здійснення державної влади, який забезпечує виконання волі більшості населення.

Впровадження зазначених демократичних принципів і процедур у громадянське суспільство та освіту звичайно не починається з нуля, а спирається на певні демократичні починання, елементи демократії, які вже здавна втілюються у соціальне життя, приміром, у вигляді народного віча, козацьких рад, комун, майданів, об'єднаних територіальних громад тощо [11]. Вони входять у свідомість та робочий тезаурус політиків, урядовців, педагогів, психологів, учнівської молоді і представлені певним чином у роботі різноманітних зібрань, рад різного рівня – від наукових і педагогічних до місцевих і Верховної ради. Проте цих елементів ще дуже мало і вони реалізуються переважно формально, політично заангажовано, бюрократично, часто спотворено. Необхідна значно глибша, системна, справжня демократизація державного, суспільного, освітнього й особистого життя громадян, як це робиться у розвинутих демократичних державах.

Демократизація, як на це вказував Дж.Д'юї, вкрай необхідна освіті, зважаючи на її суспільний характер – візьмемо до уваги ту обставину, що навчання і виховання учнівської молоді здійснюється переважно у групових формах – у класах, групах, аудиторіях, колективах шкіл. Але по суті справи освіта фактично носить переважно індивідуальний характер, коли психологічну ситуацію навчання більшості учнів можна описати відомим висловом "самотність у групі". Очевидною є проблема ізоляції індивідуума в соціумі, його відмежованості від цього соціуму, низька суспільна активність, байдужість. Демократизація ж починається з протилежного, як це показано у соціально-педагогічній системі А.С. Макаренка – коли живий освітній соціум структурується на різноманітні суспільні утворення – загони, команди, колективи, з яких великим педагогом створювалася спочатку колонія (у своєму первісному значенні, як у США, – община мігрантів, їх громада в чужій країні), а потім – комуна (громада на засадах самоврядування, взірцем якої є комуна як територіально-адміністративна одиниця в сучасній Франції). Головне, що між членами комуни налагоджується активна жива взаємодія за певними правилами і кожна дитина, і кожна доросла людини включається в цю демократичну взаємодію як в ефективно діючу і розвиваючу матрицю.

Відповідно до цього, у підготовленому нами посібнику [11] наводяться основні властивості особистості громадянина як члена громадянського суспільства та загальні правові, соціально-психологічні й організаційні засади побудови і функціонування освітянських осередків громадянського суспільства. При цьому враховані нароби зарубіжних і вітчизняних педагогів, що знайшли визнання у світі. Мова йде, передусім, про філософсько-педагогічні погляди Дж.Д'юї на роль демократії і розвинутого суспільства в розбудові освіти та про соціально-

педагогічну систему А.С.Макаренка, яку деякі сучасні фахівці і автор вважають ефективною освітянською моделлю розвитку громадянського суспільства і особистості громадянина, сам демократичний дух якої доцільно використати при реформуванні системи освіти, звичайно з врахуванням вимог сьогодення.

У зв'язку з цим, запропонована орієнтовна програма експериментального розвитку освітянського осередку громадянського суспільства та особистості громадянина у закладах освіти і науки на основі демократичних засад, при використанні засобів психологічної служби системи освіти, зокрема соціально-психологічного тренінгу. Звичайно, що вона має стати предметом обговорення, експертизи спеціалістами, доповнення й удосконалення. Цікаво те, що аналіз професійних функцій соціальних педагогів і практичних психологів системи освіти свідчить про те, що де-факто психологічна служба системи освіти вже приступила до побудови і функціонування елементів освітянського осередку громадянського суспільства та розвитку особистості громадянина в умовах навчальних закладів, що треба враховувати як серйозний практичний доробок в напрямку створення всеукраїнського громадянського суспільства [9].

Розглянемо стисло можливі етапи становлення, організації та функціонування демократично діючого освітянського осередку громадянського суспільства у навчальному закладі, приміром – у загальноосвітньому або вищому навчальному закладі – у вигляді орієнтовної поетапної схеми дій, яка звичайно потребує подальшого уточнення в ході обговорення, кваліфікованої експертизи, апробації, зокрема у наукових, педагогічних, учнівських та батьківських громадах науково-дослідних і навчальних закладів. Ця програма включає, на думку автора, наступні етапи, які можуть бути втілені у вигляді спеціального алгоритму роботи тренінгу освітянського осередку громадянського суспільства у навчальному закладі [11]:

- 1.Збір громади та організація громадянського суспільства.**
- 2.Правове забезпечення та легітимізація діяльності громадянського суспільства.**
- 3.Висування нагальних проблем, ініціатив, пропозицій щодо їх вирішення та їх громадське обговорення і затвердження (деліберація).**
- 4.Формування першочергових проектів вирішення нагальних проблем та планів їх реалізації інститутами громадянського суспільства і держави.**
- 5.Голосування та референдум, мобілізація суспільних і державних ресурсів на виконання пріоритетних проектів.**
- 6.Контроль та відповідальність суспільства і влади за виконання прийнятих проектів.**
- 7.Звіт про виконання проектів, законодавче забезпечення удосконалення і визначення наступних етапів роботи громадянського суспільства.**

Апробація цього алгоритму у навчальних закладах призвела до отримання певних попередніх результатів.

Так, 14 вересня цього року автор статті перебував у загальноосвітній школі с. Світязь Шацького району Волинської області, де в ході інтерактивної доповіді був проведений у стислій формі тренінг розвитку освітянського осередку громадянського суспільства. З числа 7 етапів наведеного вище алгоритму були реалізовані 3, 4 і 5 пункти. Зокрема, учням і вчителям було запропоновано висунути і сформулювати в ході усного виступу найважливіші для України і для них проблеми й ініціативи та пропозиції з їх вирішення. Учні і вчителі самостійно виділили такі, як проблеми війни і встановлення миру, збереження територіальної цілісності України, подолання бідності і підвищення рівня культури народу. Далі в ході голосування був визначений рейтинг цих проблем (кількість голосів "так" із 40 присутніх учнів і вчителів, що взяли участь у голосування). Внаслідок такого рейтингового голосування, проблема встановлення миру в країні зайняла перше місце (34 "так" із 40 присутніх). Далі йшли проблема збереження територіальної цілісності України (29 "так" із 40), проблема подолання бідності (12 "так" із 40) та проблема підвищення рівня культури населення (7 "так" із 40).

На наступному етапі роботи тренінгового освітянського осередку громадянського суспільства відбулися формування і обговорення цих проблем, висування ініціатив і пропозицій щодо їх вирішення та розробка проекту розв'язання найважливішої за результатами рейтингового голосування проблеми – встановлення миру в країні. Проте, коли відповідний проект був вербально оформлений, проголошений і поставлений на референдум для суспільного і державного виконання, то отримав усього 14 позитивних голосів із 40, тобто не був прийнятий. Цей негативний результат відображає явно недостатній рівень громадянської компетентності

учнів, фактичну відсутність досвіду функціонування дорослого громадянського суспільства в Україні і водночас – перспективність даної роботи у школі.

Висновки. Отже, якщо ми хочемо, щоб юна людина у майбутньому жила у демократичному суспільстві, то треба, щоб вона штучно не викидалася з нього в поки що переважно авторитарно діючій школі, а жила ще в дитинстві у демократичному освітянському середовищі повною мірою, а не елементарною і скороченою. Демократизація має охоплювати всі періоди вікового становлення людини – від народження, дитинства, юності до молодості, зрілості й далі. Тому вказані демократичні принципи, процедури і умови мають бути єдиними для усього життя особистості, маючи при цьому свою якісну і кількісну вікову специфіку. Саме це розуміли в свій час, на наше переконання, Дж.Дьюї та його послідовники в США, Швейцарії, Швеції та інших європейських країнах, формуючи і втілюючи демократичну парадигму в систему освіти для учнівської молоді й дорослих. Саме такою, демократичною за своєю суттю, можна вважати соціально-педагогічну систему А.С.Макаренка, школу виховання громадянина В.О.Сухомлинського, технологію комунарського творчого виховання школярів І.П.Іванова та ін. На сучасному етапі розвитку української освіти найкращу можливість втілення демократичної парадигми створює, на наше переконання, освітній осередок громадянського суспільства у навчальному закладі.

Звичайно, що сутність демократичної парадигми, демократичних принципів та процедур діяльності української освіти треба ще краще усвідомити, зрозуміти, розвинути, перевести на мову дидактики, втілити у доречні методи і технології навчання і виховання. Цьому має сприяти краще пізнання історичного досвіду її розробки, накопиченого зарубіжними і вітчизняними філософами, соціологами, педагогами і психологами, а головне – усвідомлення гострої потреби у демократизації країни та суспільства, у розвитку особистості громадянина і громадянського суспільства. Автор вірить в те, що представлені ним дані будуть корисними для розгортання комплексної роботи з побудови освітянського осередку ефективно діючого громадянського суспільства України – як форми прямої демократії та умови соціально-економічного прогресу українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Абрам'юк Ігор. Врегулювання механізмів участі громадян в управлінні громадою / Ігор Абрам'юк, Анатолій Ткачук. – Легальний статус, 2011. – 64 с.
- 2.Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
- 3.Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України "Про внесення змін до Конституції України" № 2222-IV.– Харків: ФОП Співак Т.К., 2010.– 48 с.
- 4.Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М.Кларка і Т.С.Кошманової.– Львів: Видавн. центр Львівського Національного ун-ту імені Івана Франка, 2000.– 408 с.
- 5.Лук'янова Л.Б. Педагогічний персонал для роботи з дорослими: зміст поняття та сутність діяльності / Л.Б. Лук'янова // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів Форуму днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. – К.: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015.– 200 с. – С.29-37.
- 6.Ничкало Н.Г. Особистісний і професійний розвиток дорослих у контексті цивілізаційних змін / Н.Г.Ничкало // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів Форуму днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів].– К.: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015.– 200 с.– С.25-28.
- 7.Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл./ Н.Г.Джинчарадзе, М.А.Ожеван, А.В.Толстоухов та ін.– К.: Знання України, 2006.– 232 с.
- 8.Основи демократії: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / Авт. колектив: М.Бессонова, О.Бірюков, С.Бондарчук та ін.; За заг. ред. А.Колодій; М-во освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Укр.-канад. проект "Розбудова демократії", Ін-т вищої школи.– Вид. 2-ге, стереотипне.– К.: Вид-во "Ай Бі", 2004.– 668 с.
- 9.Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В.Г.Панок. – Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012.– 488 с.
- 10.Пилинський Ярослав. Деліберативна освіта в умовах децентралізації. Посібник з організації дорадчого навчання громадян. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.– К.: "Стилос", 2018. – 173 с.
- 11.Рибалка В.В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого

громадянського суспільства і особистості громадянина: посібник / Валентин Рибалка. – К.: ТАЛКОМ, 2018.– 226 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Abramiuk Ihor. Vrehuliuvannia mekhanizmv uchasti hromadian v upravlinni hromadoiu / Ihor Abramiuk, Anatolii Tkachuk. – Lehalnyi status, 2011. – 64 s.
2. Ziaziun I.A. Pedahohika dobra: idealy i realii: Nauk.-metod. posib. / I.A. Ziaziun. – K.: MAUP, 2000. – 312 s.
3. Konstytutsiia Ukrainy, pryiniata na piatii sesii Verkhovnoi Rady Ukrainy 28 chervnia 1996 roku zi zminamy ta dopovnenniamy zghidno iz Zakonom Ukrainy "Pro vnesennia zmin do Konstytutsii Ukrainy" № 2222-IV.– Kharkiv: FOP Spivak T.K., 2010.– 48 s.
4. Kultura i spilnota u stanovleni pedahoha / Za red. K.M.Klarka i T.S.Koshmanovoi.– Lviv: Vydavn. tsentr Lvivskoho Natsionalnoho un-tu imeni Ivana Franka, 2000.– 408 s.
5. Lukianova L.B. Pedahohichniy personal dlia roboty z doroslymy: zmist poniattia ta sutnist diialnosti / L.B. Lukianova // Yevropeyskyi Soiuz – Ukraina: osvita doroslykh: zbirnyk materialiv Forumu dnev osvity doroslykh v Ukraini (m. Kyiv, 4-6 lystopada 2014 r.) [kolektyv avtoriv]. – K.: Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 2015.– 200 s. – S.29-37.
6. Nychkalo N.H. Osobystisnyi i profesiyniy rozvytok doroslykh u konteksti tsyvilizatsiinykh zmin / N.H.Nychkalo // Yevropeyskyi Soiuz – Ukraina: osvita doroslykh: zbirnyk materialiv Forumu dnev osvity doroslykh v Ukraini (m. Kyiv, 4-6 lystopada 2014 r.) [kolektyv avtoriv].– K.: Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 2015.– 200 s.– S.25-28.
7. Osnovy hromadianskoho suspilstva: Slovnyk: Dlia stud. vyshch. navch. zakl./ N.H.Dzhyncharadze, M.A.Ozhevan, A.V.Tolstoukhov ta in.– K.: Znannia Ukrainy, 2006.– 232 s.
8. Osnovy demokratii: Navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakladiv / Avt. kolektyv: M.Bessonova, O.Biriukov, S.Bondarchuk ta in.; Za zah. red. A.Kolodii; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Ukr.-kanad. proekt "Rozbudova demokratii", In-t vyshchoi shkoly.– Vyd. 2-he, stereotypne.– K.: Vyd-vo "Ai Bi", 2004.– 668 s.
9. Panok V.H. Psykholohichna sluzhba: Navchalno-metodychniy posibnyk dlia studentiv i vykladachiv / V.H.Panok. – Kamianets-Podilskyi: TOV Drukarnia Ruta, 2012.– 488 s.
10. Pylynskyi Yaroslav. Deliberatyvna osvita v umovakh detsentralizatsii. Posibnyk z orhanizatsii doradchoho navchannia hromadian. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy.– K.: "Stylos", 2018. – 173 s.
11. Rybalka V.V. Sotsialno-pedahohichne i psykholohichne zabezpechennia rozvytku diievoho hromadianskoho suspilstva i osobystosti hromadianyna: posibnyk / Valentyn Rybalka. – K.: TALKOM, 2018.– 226 s.

Рибалка В.В. Демократическая парадигма в образовании и развитие образовательного центра гражданского общества

Рассматриваются особенности развития образовательного центра гражданского общества в Украине, который ориентируется на главные аспекты актуализации гражданского общества в развитых странах мира. Поскольку в последние десятилетия в образовании происходит трансформация авторитарной парадигмы в демократическую, то в условиях построения демократической Украины, в которой утверждается народовластие, ее образовательная отрасль должна строиться на демократических принципах, процедурах и условиях. Эта мысль уже более двух веков отстаивается в мировой философии и педагогике, в которой утверждается демократическая парадигма как основа построения демократического государства, гражданского общества и формирования личности гражданина. Делается вывод, что демократизация должна включать все периоды возрастного становления человека – от рождения, детства, юности к молодости, зрелости и далее. Поэтому указанные в статье демократические принципы, процедуры и условия должны быть едиными для всей жизни личности, имея при этом свою качественную и количественную возрастную специфику. Обосновывается, что сущность демократической парадигмы, демократических принципов и процедур деятельности украинского образования следует еще лучше осознать, понять, развить, перевести на язык дидактики, воплотить в уместные методы и технологии обучения и воспитания. Этому должно способствовать познание исторического опыта ее разработки, накопленного зарубежными и отечественными философами, социологами, педагогами и психологами. Представленные данные будут полезными для развертывания комплексной работы по построению образовательного центра эффективно действующего гражданского общества Украины – как формы прямой демократии и условия социально-экономического

прогресса украинского народа.

Ключевые слова: гражданское общество; суверенное и независимое, демократическое, социальное, правовое государство; демократические принципы, процедуры и условия; прямая демократия, демократическая парадигма образования.

Rybalka V.V. Democratic paradigm in education and the development of an educational center for civil society

The peculiarities of the development of the educational center of civil society in Ukraine, which focuses on the main aspects of actualization of civil society in developed countries of the world, are considered. Since the transformation of the authoritarian paradigm towards a democratic one in education has taken place in recent decades, in the condition of building a democratic Ukraine, which consolidates democracy, its educational branch should be based on democratic principles, procedures and conditions. For over two centuries, this idea has been advocated in world philosophy and pedagogy, which established a democratic paradigm as the basis for building a democratic state, civil society and a citizen's personality. It is concluded that democratization should cover all periods of age formation of a personality – from birth, childhood, youth to maturity and so on. Therefore, the article has it that the democratic principles, procedures and conditions must be unique for the life of the personality, while having their qualitative and quantitative age-specifics. It is substantiated that the essence of democratic paradigm, democratic principles and procedures of Ukrainian education should be better understood, developed and translated into the language of didactics, implemented in appropriate methods and technologies of education and professional training. This should help to better understand the historical experience of its development, accumulated by foreign and domestic philosophers, sociologists, educators and psychologists, and most importantly – the awareness of the acute need for the democratization of the country and society. The data presented in the article will be useful for deploying a comprehensive work concerning the construction of an educational center of an effective civil society in Ukraine, as a form of direct democracy and the conditions for social and economic progress of the Ukrainian people.

Key words: civil society; sovereign and independent, democratic, social, legal state; democratic principles, procedures and conditions; direct democracy, democratic paradigm of education.

УДК 37.04-053

О. А. Самойленко,

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
samoilenco@ukr.net
ORCID 0000-0002-2305-4111

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ (ДОСВІД СЛОВАЧЧИНИ)

У статті представлено результати компаративного аналізу технологій навчання дорослих (педагогічний та андрагогічний підхід). Доведено, що соціально-економічні умови розвитку європейських країн у другій половині ХХ століття призвели до виникнення нового підходу в навчанні дорослих – андрагогічного, результатом чого є формування адаптивної особистості, здатної до самонавчання, розвитку і виховання; упровадження новітніх технологій; відповідального прогнозування та усвідомлення наслідків прийнятих рішень. Відповідно навчати дорослого за таких вимог має спеціаліст-андрагог, який володіє необхідними компетенціями, вміннями та навичками. Розкрито досвід Словацької республіки щодо підготовки андрагогів, яку реалізують заклади вищої освіти на бакалаврському та магістерському рівнях.

Ключові слова: освіта та навчання дорослих, відкрите суспільство, андрагогіка, андрагог.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У сучасних умовах різко зростають об'єктивні та суб'єктивні потреби у навчанні дорослих. За словами одного з найбільших теоретиків та практиків освіти дорослих американського вченого М. Ш. Ноулза, головним завданням сьогодення є "виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання у

мінливих умовах третього тисячоліття; чия основна компетенція полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання впродовж усього свого життя" [1].

Уже в другій половині ХХ століття стала істотно видозмінюватися вся сфера освіти:

– виникли концепції вільного навчання та неперервної освіти (А. Бандура, О. Гоул, Й. Девеуа, Е. Ліндеммань, М. Кноулз, А. Тоугх та ін.);

– досягнення у галузі технологій передачі інформації дозволили організувати педагогічний процес за інноваційними технологіями (К. Ангеловські, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Р. Немов, Є. Рогов, В. Сластьонін, М. Станкін та ін.);

– гуманітарні науки прийшли до ідей діяльній теорії (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський та ін.) та "гуманістичної" психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мэй, С. Джулард, Е. Шостром, Ф. Перлз та ін.), суть яких зводиться до того, що люди здатні успішно навчатися протягом усього свідомого життя;

– філософія прийшла до усвідомлення вирішальної ролі людини у своїй власній долі, у долі навколишнього світу (Ш. Бюлер, К. Левін, Х. Томе, У. Лер, Г. Костюк, Л. Сохань, І. Мартишок, Н. Соболева та ін.). Вона допомогла зрозуміти, що людина, хоча і залежить від природних, економічних та соціальних умов існування, усе-таки не спроможна сама будувати свою особистість, систему персональних духовних та моральних цінностей.

Усі ці ідеї допомогли прийти до розуміння необхідності створення нового освітнього продукту: адаптивної особистості, здатної до само- навчання, розвитку і виховання; впровадження новітніх технологій; відповідального прогнозування та усвідомлення наслідків прийнятих рішень. Це кардинально змінює і цілі освітньої системи: не трансляція застарілих зразків і технологій, не вибір правильного варіанту з 3-4 можливих, а створення умов для розвитку рівноправних особистостей педагога та учня у системі особистісних переваг і соціальних запитів. Новий підхід до навчання передбачає відмову від нав'язування педагогами учням своїх уявлень, знань, умінь; прагнення до розвитку самостійності учнів у виборі способів навчання, пошуку власних варіантів вирішення тих чи інших завдань і, безсумнівно, відповідальність за прийняте рішення. Очевидно, що така ідеологія поширюється і на дорослих, чий освітні запити почали розширюватися від отримання спеціальної освіти, до навчання з метою підвищення професійної компетентності, покращення якості життя у цілому, змістовного проведення дозвілля, розвитку власної особистості, ініціативної участі у суспільному житті та ін.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Теоретичним підґрунтям окресленого підходу стала андрагогіка (від гр. aner, andros – дорослий чоловік, зрілий муж + ago – веду): галузь педагогічної науки, яка розкриває проблеми навчання, виховання та розвитку дорослої людини протягом усього життя [2]. Завершеною теорією андрагогіка постає у роботах видатного американського вченого М. Ноулса, англійця П. Джарвіса, американця Р. Сміта та групи молодих вчених з Ноттінгемського університету. У 1970 р. Малколм Шеппард Ноулс видав фундаментальну працю з андрагогіки "Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки", у якій сформулював провідні її положення. Основні домінанти теорії освіти дорослих краще розглядати, співставляючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Вважаємо, що такий компаративний аналіз наукових підходів дасть можливість повно розкрити тенденції розвитку освіти дорослих у різних соціокультурних умовах.

Формулювання мети і завдань статті. Мета наукової розвідки – визначити особливості технологій навчання дорослих за педагогічного та андрагогічного підходів, спираючись на досвід Словаччини.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Загалом, модель навчання – це систематизований комплекс основних закономірностей діяльності педагога та учня у процесі навчання [3, с. 14]. Звичайно, що при цьому потрібно враховувати й інші компоненти процесу – зміст, джерела, засоби, форми та методи навчання. Але, при цьому, головною у моделі є діяльність педагога та учня.

Ідея альтернативності традиційній системі навчання була запропонована групою вчених у доповіді Римському клубу 1978 р. Ця доповідь привернула увагу світового наукового товариства до факту неадекватності принципів та методів традиційної системи освіти суспільним вимогам

до особистості та розвитку її пізнавальних здібностей. Доповідь викликала значний резонанс у педагогічному співтоваристві, що слугувало поштовхом до розробки та впровадження андрагогічного підходу в навчанні дорослих. Розглянемо порівняльну характеристику педагогічного та андрагогічного підходів у навчанні дорослих (таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, технологія навчання дорослих за педагогічного та андрагогічного підходів відрізняється перш за все місцем та роллю основних учасників навчального процесу – педагога та учня, їх взаєминами, характером та змістом навчальної діяльності. За педагогічного підходу діє система "суб'єкт–об'єкт", у якій тільки педагог відіграє роль суб'єкта навчального процесу: визначає зміст, методи навчання і стиль взаємин. За андрагогічного підходу – зникає жорсткий розподіл ролей між педагогом та учнем. Дорослий за такого підходу перетворюється на вагомий освітній суб'єкт, активно долучаючись до життєдіяльного спілкування з педагогом і використання знань, отриманих у процесі самостійної роботи з різними джерелами інформації. Через те, спрямованість на суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію закономірно призводить до необхідності реалізувати освітній процес у руслі андрагогічного підходу.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз технологій навчання дорослих за педагогічного та андрагогічного підходів*

Критерій характеристики	Особливості технології навчання	
	педагогічний	андрагогічний
Місце та роль педагога у навчальному процесі	Суб'єкт, який визначає усі аспекти процесу навчання	Суб'єкт, який ініціює процес навчання і стимулює перетворення учнів на активних суб'єктів процесу навчання
Місце та роль учня у навчальному процесі	Сприйняття, засвоєння та відтворення інформації, наданої педагогом	Активне засвоєння та генерування знань, отриманих із різних джерел
Тип інформаційної комунікації	Інформація повністю перебуває під контролем педагога	Багатоканальна система, яка генерує інформацію між педагогом та учнями, а також забезпечує інформаційну взаємодію між ними
Методи управління процесом навчання	Тоталітарне або авторитарне	Демократичне
Рівень творчості	Творчість притаманна педагогу, учневі пропонується готова інформація	Творчість викладача різностороння, діяльність учнів має виразний характер
Проблемність процесу навчання	Іноді наявний опис проблем або проблемних ситуацій	Навчання відбувається на основі прикладів в умовах проблемних ситуацій; сприяє формуванню умінь їх виявлення та вирішення
Рівень контролю за процесом навчання	Формальні, не індивідуалізовані форми контролю; жорсткий контроль	Гнучкі індивідуалізовані форми контролю, навчання студентів формам контролю та рефлексії
Результат навчання	Сукупність знань	Сукупність знань, умінь та навичок; здатність до їх творчого застосування у професійній діяльності

* (складено автором)

За андрагогічної моделі людина акумулює значний досвід, який може бути використаний як джерело навчання як самого учня, так й інших людей. Функція педагога у цьому випадку – надання допомоги учневі у виявленні його досвіду. Основними формами занять є лабораторні експерименти, дискусії, вирішення конкретних завдань, різні види ділових ігор, створення проблемних ситуацій тощо. Відтак навчальні програми вибудовуються відповідно до принципу затребуваності результатів навчання до практичної діяльності учня. Загалом, процес навчання дорослого спирається на 11 основних андрагогічних принципів, характеристика яких представлена у таблиці 2.

Отже, відповідно до андрагогічної моделі навчання дорослі хочуть застосувати отримані знання та навички відразу на практиці, щоб стати більш компетентними у вирішенні професійних проблем, більш ефективно діяти у житті. Відповідно, курс навчання дорослих

будується на основі розвитку певних аспектів компетенцій учнів і орієнтується на розв'язання їх конкретних життєвих завдань. Діяльність дорослого полягає у набутті тих конкретних знань, умінь та навичок, які необхідні йому для вирішення життєво важливої проблеми. Діяльність педагога зводиться до надання допомоги дорослому у відборі необхідних йому знань, умінь, навичок і якостей.

Навчання дорослих – це основна сфера діяльності андрагога – спеціаліста у цій сфері. Це узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей: наставник на виробництві та коуч, майстер або викладач виробничого навчання, тренер, модератор та ін. Навчання дорослих вимагає від андрагога особливих, специфічно пов'язаних наборів умінь, спроможності ставати на позицію фасилітатора, який створює умови для самоспрямованого навчання. У зв'язку із цим, він першорядно виконує роль організатора та менеджера освітніх процесів і процедур, а також позначає дорослому доступ до різних інформаційних ресурсів.

Необхідно підкреслити, що за кордоном, перш за все у європейських країнах, проблемам освіти дорослих та підготовки відповідних фахівців давно приділяється значна увага. Практично у всіх європейських закладах вищої освіти, насамперед університетах, є або відділення освіти дорослих (Departments of Adult Education, Departments of Continuing Education, Departments of Further Education, etc.), або факультети і кафедри андрагогіки (як, наприклад, в університетах Сербії, Словенії, Словаччини, Польщі, Чехії, Німеччини).

Таблиця 2

Основні андрагогічні принципи навчання дорослих [складено за [4]]

Принцип	Характеристика
1. Принцип пріоритетності самостійного навчання	забезпечує дорослому можливість поміркованого ознайомлення з навчальними матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, осмислення процесів і технологій їх виконання.
2. Принцип спільної діяльності дорослого учня з одногрупниками і викладачем при підготовці і в процесі навчання	враховує як особистісні потреби дорослого, так і потреби ринку праці, суспільні запити.
3. Принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду, практичних знань, умінь, навичок дорослого у якості бази навчання і джерела формалізації нових знань	заснований на активних методах навчання, стимулюванні творчості учнів: написання самостійних робіт (рефератів, есе), кейсів за заданим шаблоном, створення методичних схем і описів
4. Принцип коригування застарілого досвіду й особистісних установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань	використання як професійного, так і соціального досвіду учня, який вступає у протиріччя з вимогами часу, з корпоративними цілями.
5. Принцип індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб	урахування соціально-психологічних характеристик особистості й тих обмежень, які накладаються його діяльністю, наявністю вільного часу, фінансових ресурсів та ін. В основі індивідуального підходу – оцінка особистості дорослого, аналіз його професійної діяльності, соціального статусу і характеру взаємовідносин у колективі.
6. Принцип елективності навчання	надання учневі свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.
7. Принцип рефлексивності	заснований на свідомому ставленні учня до навчання, що, в свою чергу, є головною частиною самомотивації дорослого.
8. Принцип затребуваності результатів навчання практичною діяльністю учня	затребуваність набутих учнем знань, умінь, навичок.
9. Принцип системності навчання	відповідність цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам і оцінці результатів.
10. Принцип актуалізації результатів навчання (їх якнайшвидше використання на практиці)	Виконання цього принципу забезпечується попередніми принципами - системності, практичної затребуваності результатів навчання, індивідуального підходу, використання напрацьованого досвіду.
11. Принцип розвитку учня	Навчання повинно бути спрямоване на вдосконалення особистості, створення здібностей до самонавчання, досягнення нового у процесі практичної діяльності людини.

Приміром, у Словацькій республіці діє система вузівської підготовки андрагогів за програмами бакалавра (3 роки) та магістра (2 роки). Зокрема, на цьому спеціалізується Факультет природничих та гуманітарних наук Прешівського університету в Пряшеві. Після закінчення закладу вищої освіти спеціалісти-андрагоги можуть працевлаштуватися у консультаційні професійні агенції (підбір персоналу, коучинг); громадський сектор, культурно-освітні заклади, центри розвитку людських ресурсів, HR компанії, центри дозвілля, підвищення кваліфікації, соціальних служб для сім'ї та молоді й ін.

Особливістю підготовки андрагогів у Словаччині є те, що студенти вчаться за індивідуальними програмами навчання; під час навчання проходять обов'язкову практику по спеціальності в інформативно-консультаційних агенціях та навчальних закладах. Таким чином, забезпечується вимога дуальної освіти у підготовці спеціалістів.

Серед обов'язкових предметів до вивчення університет пропонує: основи наук про виховання, загальну соціологію та андрагогіку, соціологію виховання та навчання дорослих, теорію виховання дорослих, менеджмент для андрагогів, правові аспекти практичної діяльності андрагогів, історію виховання та навчання дорослих, системи, тренди й установи виховання та навчання дорослих, загальну психологію і психологію розвитку, етику в практиці андрагогів, соціальну психологію, комунікацію у навчанні дорослих, основи професійної андрагогіки, основи культурно-освітньої андрагогіки та ін. Після завершення навчання студенти складають державний іспит з андрагогіки, психології та соціології навчання дорослих, а також захищають випускню кваліфікаційну роботу.

Такий підбір навчальних дисциплін обумовлений тим, що спеціаліст-андрагог для успішного виконання своїх функцій повинен мати високий рівень компетентності з дисциплін загальнонаукової, загальнокультурної та професійної підготовки, у тому числі, й з психолого-педагогічних дисциплін. Разом з тим, андрагог зобов'язаний бути компетентним фахівцем в області психології дорослих, теорії й технології навчання дорослих, а також володіти необхідними для роботи в середовищі дорослих якостями: терпимістю, емпатією, комунікативністю, тактовністю, самокритичністю, організаторськими здібностями та ін. Отож, оволодіння основними компетенціями андрагога можливе при вивченні як основ загальнонаукових дисциплін, так і відповідних дисциплін предметної андрагогічної підготовки.

У зв'язку з підписанням Україною Болонської декларації необхідність підготовки спеціалістів-андрагогів набуває особливої ваги. Вважаємо, що введення спеціальності "Андрагогіка" і додаткової кваліфікації "Андрагог", затвердження Державного стандарту вищої професійної освіти і Державних вимог до мінімуму змісту та рівня професійної підготовки за цією спеціальністю є актуальним для нашої країни. Дана спеціальність могла б бути введена насамперед у закладах вищої освіти і на факультетах психолого-педагогічного спрямування, а додаткова кваліфікація – у педагогічній та психологічній спеціальності вищої професійної освіти.

Сьогодні наряду з терміном "андрагог" усе більш активно використовується термін "спеціаліст у сфері освіти дорослих". На думку М. Hayden, це обумовлено, перш за все, розширенням спектра професійних компетенцій. Робота з дорослими учнями вимагає від педагога реалізації широкої палітри пов'язаних між собою особливих ролей, здатності ставати на різні позиції – фасилітатора, консультанта, організатора, менеджера та ін. – у процесі навчання [5, с. 135].

На жаль, сфера освіти дорослих в Україні зустрічається із низкою проблем, які уповільнюють її розвиток. Однією з основних є практично повна відсутність викладацьких кадрів, спеціально підготовлених для навчання дорослих. Вимогою часу є теза про те, що кожен, "хто виконує ті чи інші функції при роботі з дорослими, зобов'язаний бути тією чи іншою мірою андрагогом, тобто мати певну спеціальну андрагогічну підготовку" [5, с. 137].

Дослідження досвіду освіти дорослих та підготовки фахівців для цієї сфери у країнах Європейського союзу (зокрема, Словаччини) особливо важливе для розвитку освіти дорослих в Україні, яка активно рухається до відкритого суспільства. У сучасній вітчизняній дійсності щільно переплетені проблеми формування концепції відкритого суспільства та проблеми розвитку "відкритості" членів суспільства, які становлять фундамент активного і цілеспрямованого руху до гуманістичних цінностей, соціально-культурного діалогу різних соціальних верств та груп.

На думку К. Поппера, сутність відкритого суспільства – його відкритість майбутньому [6]. Передбачається, що у відкритому суспільстві існує плюралізм груп і сил □ тому виникає

необхідність підтримки їх різноманіття. Це суспільство індивідуальної свободи. Однак не може бути свободи там, де громадяни не мають потреби у цій свободі. Освіта дорослих – одна з тих сфер життя людини, яка "веде до свободи" – свободи думки, духу, відповідальної дії. Відкрите суспільство – суспільство, засноване на людських знаннях і цінностях, що дозволяє кожній людині, незалежно від віку, індивідуально або колективно реалізувати свій потенціал. Виняткового значення у вирішенні даної проблеми набуває спеціаліст у сфері освіти дорослих.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Стрімкі соціально-економічні та політичні перетворення у багатьох країнах на початку XXI століття, спільність глобальних проблем, вступ в епоху інформаційної цивілізації викликали до життя принципово нові питання у сфері неперервної освіти. Андрагог – ключова фігура в освіті дорослих, головним завданням якого є підвищити ефективність навчання дорослих, формуючи мотивацію до самоосвіти протягом усього життя.

До перспектив подальших досліджень відносимо специфіку підготовки спеціалістів-андрагогів у Словацькій республіці (рівень бакалавра).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Knowles M. S. The modern practice of adult education : From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M. S. Knowles. – N. Y. : Association Press. – 1980. – 400 p.
2. Архипова С. Соціальна андрагогіка [Текст] : навч.-метод. посіб. / С. Архипова. – Черкаси : [б. в.], 2018. – 64 с.
3. Змеєв С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд. центр "Академия", 2002. – 128 с.
4. Вылешанина О. Е. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения / Вылешанина О. Е., Бавтрушева М. В. // Журнал ГрГМУ. – 2009. – №1 (25). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-pedagogicheskoy-i-andragogicheskoy-modeley-obucheniya>
5. Беккер Я. "Евростандарт" германского высшего образования / Беккер Я. // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С. 131–140.
6. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых : моногр. / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова и др. ; под ред. А. Е. Марона. – СПб. : УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Knowles M. S. The modern practice of adult education : From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M. S. Knowles. – N. Y. : Association Press, 1980. – 400 p.
2. Arkhypova S. Sotsialna andrahohika [Social andragogy] : navch.-metod. posib. / S. Arkhypova. – Cherkasy : [b. v.], 2018. – 64 s.
3. Zmeëv S. Y. Tekhnolohyia obucheniya vzroslykh [Adult Education Technology] : ucheb. posobyedlia stud. vissh. ucheb. zavedeniy. – M. : Yzdatelskyi tsentr "Akademyia", 2002. – 128 s.
4. Vileshanyina O. E. Sravnitelnyi analiz pedahohycheskoi y andrahohycheskoi modelei obucheniya [Comparative analysis of pedagogical and andragogical training model] / Vileshanyina O. E., Bavtrusheva M. V. // Zhurnal HrHMU. – 2009. – №1 (25). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-pedagogicheskoy-i-andragogicheskoy-modeley-obucheniya>
5. Bekker Ya. "Evrostandart" hermanskoho vyssheho obrazovaniya [European standard of German higher education] / Bekker Ya. // Vysshee obrazovanye v Rossyy. – 2006. – №10. – S. 131–140.
6. Praktycheskaia andrahohyka. Knyha 5. Otkrytoe obrazovanye vzroslykh [Practical andragogy. Open adult education] : monohr. / A. E. Maron, L. Yu. Monakhova y dr. ; pod red. A. E. Marona. – SPb. : URAO YOY, 2012. – 400 s.

Самойленко О. А. Андрагогический подход в образовании взрослых (опыт Словакии)

В статье представлены результаты сравнительного анализа технологий обучения взрослых (педагогический и андрагогический подходы). Подтверждено, что социально-экономические условия развития европейских стран во второй половине XX века привели к возникновению нового подхода в обучении взрослых – андрагогического, результатом которого является формирование адаптивной личности, способной к самообучению, развитию и воспитанию; внедрению новейших технологий; ответственного прогнозирования и осознания последствий принимаемых решений. Соответственно учить взрослого при таких требованиях должен специалист-андрагог, который обладает необходимыми компетенциями, умениями и навыками. В этом контексте раскрыт опыт Словацкой республики по подготовке андрагогов,

яку реалізують установи вищої освіти на бакалаврському і магістерському рівнях.

Ключеві слова: освіта і навчання дорослих, відкрите суспільство, андрагогіка, андрагог.

Samoilenko O. A. Andragogical approach to adult learning (experience of Slovakia)

The article presents the results of comparative analysis learning technologies of adult (pedagogical and andragogical approach). It has been proved that the socio-economic conditions of the development of European countries in the second half of the twentieth century led to the emergence of a new approach to adult education - andragogy, the result of which is the formation of an adaptive person capable of self-study, development and upbringing; introduction of the latest technologies; responsible forecasting and awareness of the consequences of the decisions taken. Accordingly, an adult specialist is required to teach an adult according to such requirements and has a proper set of competences, skills and abilities. The experience of the Slovak Republic on the preparation of andragogues, which are implemented by institutions of higher education at the undergraduate and master's level, is revealed.

Key words: adult education and training, open society, andragogy, andragog.

УДК 37.014.544

Н. Г. Сидорчук,

доктор пед. наук, доцент, професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

sydorhukng@ukr.net

ORCID: 0000-0003-2824-1562

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

У статті представлено результати роботи наукової групи, що працює в межах проблеми "Основні напрями реформування освіти в Україні". Проаналізовано ряд напрямів історико-теоретичного аналізу вищої, професійно-технічної, загальної середньої освіти. Доведено наявність прямих зв'язків між окремими ланками системи освіти у контексті ключових заходів її реформування. Виділено концептуальні засади реформування вітчизняної освіти. Окреслено перспективні проблеми реформування освітніх ланок на шляху до європейської інтеграції.

Ключові слова: освіта, вища освіта, професійно-технічна освіта, загальна середня освіта, реформування освіти..

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сьогодні, на початку ХХІ століття світ переживає складні трансформації, відповідаючи на виклики глобалізації, кардинальні зміни міжнародного середовища. Реалізуючи свій національний суверенітет, Україна стає повноправним і повноважним суб'єктом міжнародних відносин. Вона набирає ваги і значення у цьому новому для себе вимірі національного буття, долаючи труднощі перших кроків незалежності, оцінюючи набутий досвід і можливі перспективи становлення та розвитку різних галузей господарства.

Стратегічним середовищем України як активного учасника міжнародного життя є, передусім, європейський континент у всіх його багатоманітних відносинах і зв'язках із рештою світу. На цей час відбувається процес формування нової Європи на вищому рівні інтеграції. Процес об'єднання Європи, його поширення на схід супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Зазначений процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де було представлено ініціативи культурно-освітніх інтеграційних процесів – базових векторів реформування знаннєвого суспільства.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 30 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали "Болонська декларація". Розгортка у часі позитивних ініціатив зазначеного документу показала, що запропоновану систему реформ у європейському освітньому просторі не слід ідеалізувати. Вона є нерівномірною, певною мірою суперечливою, складною. Реформування вищої освіти має свої

переваги та ризику. Однак потреби економічного та суспільного розвитку світового співтовариства визначають відсутність альтернативи Болонському процесу як такому, що є підґрунтям сучасного оновлення галузі освіти. Зволікаючи, Україна підсилуватиме ізоляційні явища як з боку Європи, так і з боку країн СНД, дедалі більше поглиблюючи власну суспільну й економічну кризу.

Інноваційної стратегії освітньої та наукової галузей з урахуванням європейських принципів проголошуються в програмних державних документах, зокрема, Національній доповіді "Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015" (2010), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр." (2012), "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів" (2009).

Проблема становлення, розвитку й оновлення вищої освіти знайшла широке відображення в історико-педагогічних, теоретико-методологічних, науково-методичних дослідженнях. Науковцями розглядаються: проблеми філософії вищої освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Огнев'юк, П.Ю. Саух); порівняльної педагогіки (К.В. Корсак, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська); історичні аспекти розбудови вищої освіти (Н.М. Дем'яненко, О.М. Джуринський, В.П. Кравець, В.К. Майборода, З.І. Хижняк); модернізації вищої освіти в Україні й зарубіжних державах (А.М. Алексюк, Л.М. Герасина, Ю.С. Давидов, Г.Г. Єфименко, М.З. Згуровський, В.І. Луговий, О.М. Новомінський).

Повноправне членство України у Болонській співдружності потребує розв'язання цілого ряду проблем як на теоретичному, так і на практичному рівні.

Глибоче розуміння закономірностей, стану та напрямів удосконалення системи освіти України можливе за умов застосування акмеологічного та історичного підходів, які у своїй сукупності дають можливість розглянути вершинні, найбільш вагомні прояви її становлення та розвитку на основі осмислення й усвідомлення історичного досвіду вітчизняної та зарубіжної освіти, неоднорідних процесів успадкування набутих педагогічної галузі знань.

Водночас однією з вихідних умов сучасного реформування національної освіти є об'єктивна оцінка історичних реалій, виявлення прогресивних та діючих чинників функціонування тих механізмів освітнянської галузі, творче використання яких сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства й застереженню від повторення помилок минулого.

Проведення ґрунтовного історичного аналізу вітчизняної та європейської системи науки й освіти започаткує ініціативи відповідних реформ у галузі освіти, спрямованих на оновлення змісту освіти, інтеграції вітчизняної науки й освіти, прийняття рішень щодо системи наукових ступенів тощо.

На шляху болонських перетворень сучасні потреби суспільства потребують комплексного вдосконалення чотирьох головних ланок освіти: професійно-технічної, спеціальної, вищої і післядипломної. Відповідно до принципу "освіта протягом життя" вони мають забезпечити безперервність навчального процесу за більшістю напрямів підготовки, перепідготовки та їх взаємоузгодженість.

Разом з тим, підвищення якості вищої освіти і національних дипломів в умовах її реформування неможливе без радикальної модернізації вітчизняної середньої освіти. Зазначимо, що характеристика діяльності систем середньої освіти навіть не згадується в документах, прийнятих розвиненими країнами в Болоньї, Празі, Берліні та на інших зустрічах, що стосувалися розвитку Болонського процесу. Цей факт пояснюється тим, що розвинені країни Європи ще на початку 90-х років ХХ століття узгодили стандарт середньої освіти за двома основними показниками – тривалістю (12-13 років денного навчання, понад 8500 астрономічних годин) і профільністю (3-4 заключних роки учні поглиблено вивчають предмети, що відповідають спеціалізації майбутньої вищої освіти). Тому інтенсивно реалізуючи вже заплановані Міністерством освіти і науки України заходи удосконалення вищої освіти відповідно до євроінтеграційних процесів, доцільно зважати й на прискорення інноваційних перетворень й загальної середньої освіти, тривалість якої принаймні на 2000 астрономічних годин менша від європейських стандартів, а профільне навчання охоплює лише кілька відсотків старшокласників.

Мета статті: визначити напрями історико-теоретичного аналізу окремих ланок системи освіти: вищої, професійно-технічної, загальної середньої у контексті досліджень, що проводилися науковцями у межах роботи наукової групи, яка працює в межах проблеми

"Основні напрями реформування освіти в Україні".

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Підґрунтям подання історичних розвідок *становлення та розвитку вищої освіти* стали концепції діяльності наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" під керівництвом О.А. Дубасенюк, що діє на базі кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Реалізація окресленого наукового завдання передбачає визначення провідної ролі університетів у розвитку європейського культурного простору на основі узагальнення *історичних витоків університетської освіти (проф. Н.Г. Сидорчук) [1]*.

У зазначеному контексті виокремлено *основні передумови та історичний фон транснаціональних тенденцій в освіті в цілому*. З цією метою виділяється так званий передболонський етап. За основу його періодизації обрано динаміку інтеграції західноєвропейських країн: від етапу початкового осмислення проблем і необхідності об'єднання (1971-1982 рр.) до фактичного початку загальноєвропейської структурної реформи вищої освіти (1999 р.).

Особлива увага автором приділяється характеристиці *світових та європейських тенденцій розвитку вищої освіти у 1990-ті роки*, серед яких диверсифікація вищої освіти, радикальне оновлення навчальних програм, посилення взаємозв'язку вищої школи з ринком праці, розвиток соціального діалогу та соціального партнерства, перехід від поняття кваліфікації до поняття компетенції, визначення якості вищої освіти основним засобом реформування вищої освіти.

Розглянуто основні принципи входження в європейський простір вищої освіти в процесі формування освітнього, наукового і суспільно-економічного простору європейського регіону, що отримав назву Болонського процесу. Окреслено переваги та ризики його впровадження. На основі виділення складових структурного реформування вищої освіти представлено провідні напрями її модернізації у вищій школі у контексті наукових розвідок наукової школи „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”.

Важливим у контексті заявленої мети статті є аналіз *головних напрямів структурного реформування й адаптації вищої школи України до вимог Болонського процесу* на основі історико-педагогічних досліджень, серед яких підвищення якості освіти та її відповідності європейським нормам у контексті нових державних стандартів, створення умов для високої мобільності студентів і викладачів в Україні та за її межами, удосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації тощо (О.А. Чемерис) [2].

Останнім часом в Україні спостерігається загрозлива тенденція до погіршення якості освіти. Відповідно *історико-теоретичний аналіз проблеми якості освіти взагалі та якості підготовки майбутніх учителів*, зокрема, є актуальним у контексті реформування освіти. Становлення та розвиток проблеми якості освіти представлено з позиції закону взаємного переходу кількісних змін у якісні. Проблема співвідношення якості й кількості розглядається у контексті розвитку організаційних форм навчання.

Модернізація вітчизняної вищої освіти базується на *культурологічному та міжкультурному підходах*, що забезпечують міжособистісну взаємодію учасників освітнього процесу. Це сприятиме створенню умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти в межах Болонського простору, а також поширенню культурних та науково-технічних здобутків у ЄС.

Одними з головних завдань розвитку світової освітньої системи є посилення *гуманістичної спрямованості*, духовної та загальнокультурної складової освіти, що має свої традиції в історії розвитку педагогічної думки.

Така постановка проблеми забезпечує потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, стимулює, прискорює інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму (Т.Ф. Москвіна) [3].

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється потребами формування позитивних умов для *індивідуального розвитку* людини, її соціалізації і самореалізації в цьому світі.

Відповідно, зміна стереотипів, що існує у системі вітчизняної вищої освіти, потребує її

удосконалення на основі *індивідуального та технологічного підходів*. Їх раціональне поєднання з використанням досвіду, напрацьованого поколіннями, має забезпечити процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь тих, хто навчається, у ході застосування спеціально розробленої педагогічної технології (В.М. Єремєєва) [4].

Головною метою Болонського процесу є концентрація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів Європи на істотному підвищенні конкурентноздатності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі у цілому та забезпечення конкурентоспроможності фахівців зокрема. Однак для вищої освіти є характерними суттєві *структурні невідповідності* до потреб суспільства. На думку дослідників наукової групи "Основні напрями реформування освіти в Україні", система підготовки висококваліфікованих кадрів, крім суто теоретичних питань, повинна включати й особливий, прикладний компонент, що передбачає створення їх іміджу – необхідної складової професіограми фахівця нової формації. Актуальність досліджуваної проблеми відзначено державними документами України в галузі освіти. Змістова характеристика зазначеної проблеми потребує доповнення шляхом дослідження її історичних аспектів. На основі акмеологічного підходу окреслено та обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку проблеми іміджу від зародження образів (кінець II тис. до н.е. – V ст. н.е.) до періоду глобалізації проблеми іміджу (кінець XX – початок XXI ст.) (Л.О. Данильчук) [5].

Протягом останніх 10-15 років відбувся значний розрив між виробничим сектором і вищою школою. Вимога часу – формування регіональних навчально-науково-виробничих комплексів за схемою університет – група коледжів та ПТУ – компанія чи корпорація, як це практикується у світі. Відповідно суттєвої підтримки з боку держави та підвищення соціального статусу потребує **професійно-технічна освіта**. Інтеграція з виробничим сектором країни, віднесення закладів цієї групи до першого та другого рівнів акредитації з підготовкою фахівців за професійним рівнем "кваліфікований робітник" та освітньо-кваліфікованим рівнем "молодший спеціаліст" відзначається високим рівнем актуальності. Очевидно, що термін "професійно-технічна освіта" вже не відповідає широкому спектру професій, що сформувалися в державі, і назріла потреба у його зміні. Можливо, більш прийнятним міг би бути термін "спеціальна професійна освіта" або інший, що відповідав сучасним реаліям (М.Б. Агапова) [6].

Як зазначалося вище, болонські перетворення в Україна мають включати не лише сферу вищої освіти і науки, але й інші стратегічно важливі сегменти системи освіти, у тому числі й загальноосвітні навчальні заклади.

Основою *високої компетентності* майбутнього фахівця є гуманне *спілкування, комунікація*. Тому дослідження зазначеної проблеми потребує аналізу історико-педагогічних матеріалів щодо розвитку проблем комунікації у цілому, а також основних законів спілкування як підґрунтя побудови сучасної ефективної системи підготовки майбутніх учителів у контексті досліджуваної проблеми (З.В. Залібовська-Ільницька) [7].

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Існують й інші важливі проблеми, які потрібно вирішувати на шляху до європейської інтеграції. Це й створення сучасної інформаційної інфраструктури освіти та науки з її підключенням до європейських комп'ютерних мереж та інформаційних ресурсів, і дієве наукове і технологічне співробітництво України з Європою і т. ін.

Принципове розв'язання комплексу проблем, пов'язаних із входженням України до європейського освітнього і наукового простору на основі підготовки якісного людського капіталу через систему освіти, науки і виробництва лежить у площині політичних рішень, спрямованих на інноваційний, науково-технологічний характер розвитку України.

Така стратегія розвитку нашої держави дозволить забезпечити їй роль потужного творця на європейському просторі, а не лише споживача чужих технологій, товарів, послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: [монографія] / Н. Г. Сидорчук; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.
2. Чемерис О.А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Чемерис Ольга

Анатоліївна. – Житомир, 2007. – 242 с.

3. Москвіна Т.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Москвіна Тетяна Пилипівна. – Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 254 с.

4. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2002. – 246 с.

5. Данильчук Л.О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Данильчук Лариса Олексіївна. – Житомир, 2007. – 261 с.

6. Агапова М.Б. Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Агапова Марина Борисівна. – Житомир, 2008. – 297 с.

7. Залібовська-Ільницька З. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Залібовська-Ільницька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Sydoruk N. H. Profesiino-pedahohichna pidhotovka studentiv universitetiv u konteksti yedynoho yevropeiskoho osvithnoho prostoru : istoryko-pedahohichni aspekt : [monohrafiia] / N. H. Sydoruk ; za zah. red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – 608 s.

2. Chemerys O.A. Pedahohichni umovy zabezpechennia yakosti fundamentalnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv matematyky: dys. na zdob. nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Chemerys Olha Anatoliivna. – Zhytomyr, 2007. – 242 s.

3. Moskvina T.P. Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykhovannia humannykh vzaiemyn uchniv u likuvalno-ozdorovchykh zakladakh zony radiolohichnoho kontroliu: dys. na zdob. nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Moskvina Tetiana Pylypivna. – Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. - Zhytomyr, 2005. – 254 s.

4. Ieremeieva V. M. Pedahohichna tekhnolohiia pidhotovky maibutnix uchyteliv do indyvidualizatsii navchannia uchniv: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Zhytomyrskiy derzh. pedahohichnyi un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr, 2002. – 246 s.

5. Danylchuk L.O. Formuvannia profesiino-osobystisnoho imidzhu maibutnix fakhivtsiv finansovo-ekonomichnoho profilu: dys. na zdob. nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Danylchuk Larysa Oleksiivna. – Zhytomyr, 2007. – 261 s.

6. Ahapova M.B. Formuvannia profesiinykh interesiv uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys. na zdob. nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ahapova Maryna Borysivna. – Zhytomyr, 2008. – 297 s.

7. Zalibovska-Ilnytska Z. Pidhotovka maibutnix uchyteliv do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv: dys. na zdob. nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Zalibovska-Ilnytska Zoia Volodymyrivna. – Zhytomyr, 2009. – 250 s.

Сидорчук Н.Г. Основные направления реформирования образования в Украине в историко-педагогическом контексте

В статье представлены результаты работы научной группы, работающей в рамках проблемы "Основные направления реформирования образования в Украине". Проанализирован ряд направлений историко-теоретического анализа высшего, профессионально-технического, общего среднего образования. Подтверждено наличие непосредственных связей между отдельными звеньями системы образования в контексте ключевых мероприятий ее реформирования. Выделены базовые концепции реформирования отечественного образования. Определены перспективные проблемы реформирования образовательных звеньев на пути к европейской интеграции.

Ключевые слова: образование, высшее образование, профессионально-техническое образование, общее среднее образование, реформирование образования.

Sidoruk N.G. The main directions of the reform of education in Ukraine in historical and pedagogical context.

The article presents the results of the work of a scientific group working within the framework of

the problem "Main directions of education reform in Ukraine". Analysed a number of areas of historical and theoretical analysis of higher, vocational, general secondary education. Proved the existence of direct links between the individual links of the education system in the context of key measures of its reform. The basic concepts of the reform of national education are highlighted. The perspective problems of reforming educational units on the way to European integration are identified. Principal solution of the complex of problems connected with the entry of Ukraine into the European educational and scientific space on the basis of the preparation of qualitative human capital through the system of education, science and production lies in the sphere of political decisions aimed at the innovative, scientific and technological character of Ukraine's development. Such a strategy of development of our state will enable it to play the role of a powerful player in the European space, and not just a consumer of other people's technologies, goods and services.

Keywords: *education, higher education, vocational education, general secondary education, education reform.*

УДК 378.091:331

О. Ю. Удалова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
(Інститут модернізації змісту освіти, м. Київ)
olena_udalova@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ЖІНОК В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

У статті на основі ґрунтовного аналізу сучасних соціально-економічних трансформацій у суспільстві сформовано вимоги до професійної адаптації жіночої молоді в умовах ринкової економіки. Уперше теоретично обґрунтовано умови професійної адаптації студенток, сформульовано вимоги до професійного становлення студенток на основі тендерних принципів, їх особистісних і професійно значущих якостей; зокрема, як наявність професійно значущої мотивації й ціннісних орієнтацій, спрямованих на професійну самореалізацію; сформованість життєвої перспективи та інтересів; організація навчально-виховної діяльності з урахуванням розроблених критеріїв тендерної поведінки жіночої молоді. Визначено критерії (мотиваційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) та рівні (високий, середній, низький) професійного становлення й адаптації студенток. Сформовано модель навчально-виховної роботи на етапі професійної адаптації з урахуванням тендерних і професійних уявлень особистості. Експериментально встановлено ефективність запропонованої моделі та розроблено науково-практичні рекомендації щодо організації професійної адаптації жіночої молоді у ЗВО.

Ключові слова: *професійна адаптація студенток, тендерна рівноправність жінок, педагогічні умови, творчість, зайнятість жінок, трудова міграція, ринок праці.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сучасні тенденції на ринку праці зумовлюють необхідність посилення вимог до професійної підготовки та адаптації жіночої молоді в умовах ЗВО та у процесі професійної діяльності, складність і багатоаспектність якої передбачає попереднє дослідження професійної придатності, що суттєво зумовлюється закономірностями процесу розвитку особистості та особливостями професіоналізації. Такий аспект дослідження дає змогу досягти достатньо прогнозованої та адаптивної в змінюваних соціальних умовах поведінки, що, в свою чергу, передбачає формування стійких рис характеру, які можна розглянути і як професійно значущі.

Активні суспільні трансформації, що відбуваються нині, суттєво змінюють усталені способи життєдіяльності, суспільні норми та ідеологічні конструкції, що їх визначають. Ці трансформації активно осмислюються на різних рівнях; формуються і розвиваються на їхній основі нові наукові напрямки, що мають на меті систематизувати та узагальнити такі зміни і знайти їм застосування в системі професійної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Наукові ідеї в галузі педагогіки, психології, естетики, соціології, висновки сучасних міждисциплінарних досліджень,

що стосуються різних аспектів педагогічного управління розвитком особистості й навчання, положення сучасної педагогічної науки про системно-структурний підхід до аналізу педагогічних явищ (П. К. Анохін, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна та ін.); погляд на людину як на суб'єкт її життєдіяльності (І. Д. Бех, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко, Г. І. Щукіна та ін.); про активність суб'єкта й об'єкта в процесі навчання і виховання (Л. П. Арістова, О. В. Киричук, В. І. Лозова та ін.); про педагогічну майстерність (І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін та ін.); про спілкування і взаємодію в процесі навчання і виховання та їх роль у формуванні особистості (Т. В. Іванова, Л. Г. Коваль, О. М. Олексюк, А. В. Мудрик, Г. М. Сагач).

Важливу роль у розробці теоретичних основ формування і розвитку професійної культури відіграли праці вітчизняних авторів.

Теоретичною основою дослідження є праці С. Я. Батишева, В. П. Берман, М. М. Берулави, О. С. Гребенюка, Р. С. Гуревича, О. А. Дубасенюк, О. С. Дубинчук, Є. М. Ковальчук, А. Я. Кудрявцева, І. М. Носаченко, В. Ф. Орлова, І. І. Петрова, А. А. Пінського, В. О. Радкевич, Н. М. Розенберга та ін. щодо сутності професійної підготовки фахівців; основи теорії гендеру з посиланням на праці Р. Брайдоггі, Дж. Батлер, В. Плавуд, Е. Фокс Келер, М. Гейтенс, Е. Грос, І. О. Головащенко, Л. В. Малес, П. П. Горностай, О. З. Маланчук-Рибак, Т. М. Мельник, Н. В. Лавриненко, О. А. Луценко та ін.; висвітлення проблем соціальної адаптації в науковому доробку І. Д. Бега, Г. О. Балла, А. Л. Венгерта, М. В. Левченко, К. О. Сантрасяна, Р. Хенкі, Л. Філіпса, А. Фрейд, Г. Гартмана, Р. Бернса, В. Моргуна, А. В. Фурмана, А. А. Налчаджяна, Ф. З. Меерсона та ін.

Висунуті у дослідженні теоретичні ідеї й положення розвивають актуальні напрями концепції професійної освіти, доповнюють і збагачують новими елементами теоретичні та практичні аспекти методолого-методичної підготовки жіночої молоді в умовах ринкової економіки.

Здійснене з позицій даного дослідження наукове осмислення процесу професійної адаптації, особливостей розвитку творчості жіночої молоді з урахуванням гендерних аспектів суспільного розвитку, зокрема питання, пов'язані з визначенням особливостей зайнятості жіночого населення, з'ясування рівня інтелектуально-професійних прагнень жінок і можливостей їхньої реалізації. Ретроспективний погляд сприятиме формуванню чіткого уявлення про генезу проблеми.

У даній статті маємо **за мету** розкриття нового перспективного напрямку дослідження освітнього процесу неперервної професійної освіти в умовах ринкової економіки, спрямованого на формування професіоналізму жіночої молоді.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Новизна концепції "упровадження гендерних підходів" полягає в тому, що "гендерний вимір" стає очевидним у всіх стратегічно важливих напрямках державної політики. Гендерна рівність більше не розглядається як "окреме питання", а стає предметом розгляду в усіх державних програмах і стратегічних напрямках розвитку суспільства. Крім того, включення гендерного фактора до всіх напрямів державної політики не ізолює жінок, а навпаки, сприяє врахуванню інтересів обох статей як повноправних учасників процесу соціального розвитку.

Досягнення гендерної рівності вимагає визнання того, що різні напрями політики, умови ринкової економіки по-різному впливають на жінок і чоловіків. Жінки та чоловіки мають різні перспективи, потреби, інтереси, соціальні ролі та ресурси – ці відмінності можуть також посилюватися класовими, расовими, кастовими, етнічними та віковими чинниками. Усі напрями політики, законотворчі проекти повинні брати до уваги відмінності у сфері працевлаштування жінок і чоловіків на ринку праці.

Суспільний статус жінок у системі ринкової економіки є головним питанням у досягненні гендерної рівності. Через права, якими наділяє жінок їх статус у суспільстві, жінки зазнають впливу дискримінаційних відносин на ринку праці та вимагають створення умов щодо адаптації й професійного самовизначення на ринку праці в умовах ринкової економіки.

Проведений аналіз статистичних даних, наукової літератури, публікацій у засобах масової інформації, виступів державних діячів, учених та інших джерел дає можливість згрупувати таким чином основні проблеми жіночої молоді, з якими вони стикаються в процесі професійної адаптації у ЗВО: низький рівень обізнаності щодо правових норм у сфері праці та зайнятості; негативний вплив процесу приватизації на становище жінок; зростання диференціації доходів як наслідок структурних диспропорцій в оплаті праці; жіноче безробіття, фемінізація бідності;

недостатня представленість жінок у сфері приватного бізнесу; проблеми праці жінок у неформальному секторі та тіньовій економіці; відсутність правового регламентування домашньої праці жінок; правові проблеми регламентації прав жінок у певних сферах, зокрема при роботі в правоохоронних органах; проблеми професійної освіти жінок; правові аспекти соціального страхування та соціальної підтримки; сексуальні домагання на робочому місці; низький рівень представництва жінок у складі керівництва підприємствами та організаціями; проблеми трудової міграції жінок, а також примусової праці жінок, у тому числі за кордоном; проблеми утвердження здорового способу життя серед жіночої молоді ЗВО.

Виявлені статистичні дані дають підстави стверджувати, що існуюча система професійної адаптації є недостатньою для формування професіоналізму високого рівня. Подальше професійне становлення особистості вимагає актуалізації механізмів розвитку професійної свідомості.

Проведений аналіз психолого-педагогічних та правових течій, які мають вплив на формування сучасної політики стосовно жіноцтва на міжнародному та національному рівнях, засвідчив, що найбільш адекватним методологічним інструментом може бути використання ідей різних наукових теорій, які впливають на розвиток соціальної політики в Україні по відношенню до жінок. Підтверджено, що використання філософських ідей різних наукових шкіл впливає на формування компромісних рішень і відображає розвиток соціальної політики держави в системі теорії гендеру.

В основі дослідження проблем розвитку ринкової економіки до уваги взято три основних підходи: неокласичний аналіз; марксизм і його течії (неомарксизм, радикальний та соціалістичний фемінізм) та інституціоналізм. Кожен із цих напрямів економічної думки розглядає гендерні відносини, що виникають у суспільстві, на власному проблемному полі. Так економіку домогосподарства, економічний розподіл сімейних обов'язків, проблеми прийняття рішення про вихід на ринок праці, причини дискримінації жінок на ринку праці, економічні аспекти шлюбних відносин та репродуктивної поведінки вивчає неокласичний напрям. Марксизм традиційно досліджує загальні причини та форми експлуатації жінок у сім'ї та поза нею, чинники та сфери прояву гендерної нерівності, взаємозв'язок патріархального устрою суспільства та капіталізму як системи експлуатації (неомарксизм, радикальний і соціалістичний фемінізм). Представники наймолодшої течії економічної теорії – інституціоналізму – розглядають роль держави у вирішенні гендерних проблем, проблеми соціальної політики в ній тощо (інституціоналізм).

Сукупність цих течій та наданих ними інтерпретацій гендерних відносин у межах економічної теорії окреслює коло тих проблем, які розглядає ринкова економіка в сучасних умовах.

За результатами вивчення сучасних тенденцій професійного становлення жіночої молоді, глибинних перетворень професійної свідомості особистості ми в процесі дослідження зосередилися на умовах розвитку професійної рефлексії в системі творчої навчальної діяльності й вирішення проблем професійної адаптації на онтологічному, методологічному, теоретичному, методичному, експериментальному, емпіричному, прикладному та практичному рівнях.

Таким чином, нами проведено дослідження умов взаємодії механізмів самопізнання й саморозвитку особистості; організації й саморегуляції освітнього процесу в різних режимах: репродуктивному і творчому. За результатами констатувального експерименту встановлено, що когнітивний (пізнавальний) компонент професійного становлення набуває розвитку не лише на основі усвідомлення педагогом особистісної ролі та гуманістичної природи професійних дій, а й усвідомлення цілей і перспектив професійного становлення майбутніх фахівців як результату успішної професійної адаптації. Мотиваційний компонент моделі професійної адаптації й становлення характеризується прагненням студенток до самостійного пізнання сутності й складових професіоналізму з метою досягнення найбільшої продуктивності праці при найвищому рівні професійної майстерності на основі глибокого самопізнання і, як наслідок, сформованого бажання самовдосконалюватися.

На практичному рівні встановлено, що умовою реалізації особистісно орієнтованої системи професійного становлення жіночої молоді є самоактуалізація й саморегуляція, упровадження в практику методики рефлексивної самодіагностики, технології професійного становлення рефлексивної дії, при цьому мають бути ураховані:

- діалогічність спілкування, паритетність усіх суб'єктів у системі "викладач-студент";

- забезпечення успішної професійної адаптації на всіх етапах процесу професійної підготовки та розвиток творчої професійної свідомості на основі рефлексивних дій та самоаналізу;

- формування професійної позиції майбутніх фахівців та вироблення адекватного ставлення до підприємницької діяльності у всіх її різновидах і проявах.

У процесі науково-дослідної роботи, розглядаючи адаптацію як процес активної форми взаємодії суб'єкта і середовища з метою збереження фізичного, психічного, соціального благополуччя індивіда, зазначимо, що він не має абсолютного характеру, проявляється як тенденція до встановлення гармонії особистості з зовнішнім і внутрішнім світом. Адаптація студентів у закладі вищої освіти є полікомпонентним процесом, етапом і складовою соціальної адаптації особистості та соціалізації, яка певним чином визначає їх ефективність у подальшому розвитку індивідуума.

Проведене дослідження дозволило:

- теоретично обґрунтувати основні ідеї та положення досліджуваної проблеми;
- виявити педагогічні умови та розробити на їх основі спеціальний курс, методику і технологію професійного становлення й адаптації жіночої молоді в умовах ринкової економіки;
- визначити умови впровадження педагогічної технології та методики професійного становлення й адаптації студенток у освітній процес;
- провести апробацію та практичне впровадження спецкурсів, методики і технології, спрямованих на оптимізацію процесу адаптації жіночої молоді в умовах ринкової економіки.

Педагогічними умовами успішної професійної адаптації жіночої молоді в освітньому процесі ЗВО є:

- виокремлення етапів та систематизація організаційно-методичного забезпечення процесу професійної адаптації студенток;
- сприяння професійному самовизначенню жіночої молоді на основі подолання стереотипів у професійній сфері;
- здійснення взаємозв'язку організаційно-процесуальної та особистісної структури професійного становлення жіночої молоді.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Нами розглянуто теоретичні узагальнення та нове вирішення завдань щодо професійної адаптації жіночої молоді в освітньому процесі закладів вищої освіти. Основні положення роботи теоретично обґрунтовано й перевірено експериментально. Отримані результати дослідження підтвердили правильність висунутої на початку дослідження гіпотези, а реалізовані мета й завдання дали підстави для таких висновків:

Проведений науково-методологічний аналіз літератури з проблем професійної адаптації жіночої молоді у закладах вищої освіти свідчить про недостатність дослідження цієї проблеми в педагогічній діяльності закладів вищої освіти. Проблему професійної адаптації студентів у науковій літературі розкрито без урахування теорії гендеру, тому питання професійної адаптації жіночої молоді, її гендерний вимір ще не знайшли достатнього розв'язання як у науковому, так і в організаційному аспектах і не були враховані в попередніх дослідженнях науковців.

Установлено, що специфіка професійного самовизначення студенток під час навчання у вищих навчальних закладах зумовлена функціями та змістом їхньої майбутньої професійної діяльності, психофізіологічними та соціокультурними факторами, домінуючими уявленнями про роль жінки в суспільстві, регіональними особливостями й відмінностями життєвого середовища, яке в основному характеризується поєднанням професійних обов'язків із сімейними та господарськими.

Виявлено, що навчання й виховання нинішнього молодого покоління значною мірою ґрунтується на статево-рольовому підході, який істотно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей в основних сферах життєдіяльності людини: родині, вихованні дітей, освіті, професії, відпочинку. Нами запропоновано розширювати простір для розкриття індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів, де чільне місце в навчанні й вихованні активної компетентної жінки повинно належати закладам вищої освіти.

Із множини взаємозалежних компонентів означеної освітньої системи виділено діяльність із професійного самовизначення як єдність взаємопов'язаних і взаємообумовлених мети, завдань щодо реалізації, змісту, форм, соціальних відносин, критеріїв ефективності навчально-виховної

роботи щодо формування творчої особистості студенток.

Логіко-змістова спрямованість етапів експериментальної роботи була орієнтована на забезпечення динаміки професійної адаптації жіночої молоді таким чином, щоб кожен із наступних етапів містив елементи констатації стану професійного розвитку студентів на початку етапу, окреслював певний "інкубаційний" період у межах відповідного даного етапу, де під дією механізмів розвитку компонентів професійного становлення, власне, і відбувається процес особистісних перетворень, які свідчать про готовність індивіда до переходу на новий етап відповідно до створених умов.

З'ясовано суть, зміст, структурні компоненти професійного становлення й адаптації студенток, виявлено їхні особливості. Визначено критерії (мотиваційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) та рівні (найвищий, високий, достатній, масовий та недостатній) професійної адаптованості жіночої молоді. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію професійної адаптації студенток, її компоненти: цілі, функції, етапи, форми організації навчально-виховного та науково-дослідного процесу, критерії оцінки результатів.

Наведені статистичні дані свідчать про закономірність зростання рівня професійного становлення, розвитку професійної самосвідомості, а також про те, що запропоновані навчально-виховні технології, методики активізують внутрішнє переосмислення системи критеріїв і норм оцінки творчої й професійної діяльності в цілому, розвиток професійної свідомості, мотивують потребу в самовдосконаленні кожної особистості.

Науково-дослідна робота щодо професійної адаптації студенток дозволила сформуванню ефективної моделі педагогічної системи, де закладена ідея інтеграції різних навчально-виховних інфраструктур, здатних забезпечити: розвиток суб'єкта як особистості; посилення соціалізуючого спрямування діяльності будь-якої інфраструктури на окремого суб'єкта; адекватність змісту, форм і методів роботи, згідно з віковими та індивідуальними особливостями жіночої молоді щодо реальних суспільних відносин з огляду на рівність статей та подолання асиметрії на ринку праці, в процесі навчально-виховної діяльності.

Уперше у вітчизняній педагогіці обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови професійної адаптації студенток в умовах ринкової економіки: виокремлення етапів та систематизація організаційно-методичного забезпечення процесу професійної адаптації студенток; сприяння професійному самовизначенню жіночої молоді на основі подолання стереотипів у професійній сфері; здійснення взаємозв'язку організаційно-процесуальної та особистісної структури професійного становлення жіночої молоді.

На основі результатів проведеного експериментального дослідження розроблено науково-практичні рекомендації щодо управління процесом професійної адаптації студенток у вищих навчальних закладах, упроваджені у закладах вищої освіти.

Професійна адаптація жіночої молоді зорієнтована на гендерну рівність як на об'єкт наукового аналізу й предмет вивчення. Розвиток системи професійної адаптації студенток на основі теорії гендеру вплинув на створення інноваційних технологій і методик щодо професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що стали основою науково-методичного забезпечення освітнього процесу, який здійснюється в системі ЗВО.

Дослідна робота дала змогу сформуванню системи профілактичної діяльності серед жіночої молоді стосовно міграції та ризику, пов'язано з виїздом за кордон у пошуках роботи, зменшити масштаби торгівлі людьми та посилити соціальну, правову, медичну і психолого-педагогічну підготовку педагогів, студентів ЗВО.

До подальших напрямів досліджень цієї важливої проблеми вважаємо необхідним: включення тематики питань щодо професійної адаптації жінок на ринку праці до навчальних програм вищих навчальних закладів; розробка навчальних курсів, окремих модулів, створення навчально-методичного забезпечення теорії питання; дослідження проблеми формування творчої особистості студенток у системі навчально-виховної діяльності; вивчення міжнародного досвіду з упровадження гендерної освіти та його використання вітчизняними освітніми закладами; залучення громадських організацій до співробітництва з метою поширення гендерних підходів у навчальному процесі вищої школи.

Науковий аналіз проблем професійної адаптації й становлення жіночої молоді дає підстави стверджувати, що основою професійного розвитку особистості в сучасних умовах є гуманістична спрямованість, людиноцентризм, особистісна орієнтованість та індивідуалізація професійної

підготовки студентів в умовах ринкової економіки. Подальший розвиток теорії професійного становлення вимагає зваженого використання різних концептуальних підходів до вирішення проблеми, зокрема серед них феноменологічного, як такого, що відкриває можливість у самопізнанні думок і почуттів як об'єкта споглядання, порівняти його з іншими знаннями; визначити межу і таким чином здійснити рефлексію набутих знань, творчого досвіду. Усвідомлюючи власні дії і їх мотивацію, індивід може розглядати їх як феномени, по відношенню до яких він стає вільним і може на свій розсуд змінювати та удосконалювати свої професійні якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Асиркіна Г. П. Соціально-педагогічна адаптація студентів : навч.-метод. посіб. / Асиркіна Г. П., Мельникова І. М., Удалова О. Ю., Ївженко Ю. В ; [за заг. ред. О. А. Удалової, Г. В. Буянової]. – Київ, 2015. – 246 с.
2. Біляцький С. Трудові ресурси нового типу (досвід розвинутих країн для України) / С. Біляцький, Т. Мірошніченко, А. Хахлюк // Економічний Часопис. – 2006. – XXI. № 1–2.
3. Біскуп В. С. Концепція безперервної освіти як відповідь тотальній кризі [Електронний ресурс] / В. С. Біскуп. – Режим доступу : <http://intkonf.org/biskup-vs-kontsepsiya-bezperervnoyi-osviti-yak-vidpovid-totalniy-krizi/>
4. Гендерний розвиток в Україні. – К. : ТОВ "Навчальна книга", 2003. – 103 с.
5. Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків". Законотворчість : забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. – К. : "Заповіт". – 2006. – 189 с.
6. Інтеграція гендеру в національні державні програми / упор. Пищуліна О. М. – К. : Програма розвитку ООН в Україні, 2006. – 90 с.
7. Максименко І. А. Розвиток інноваційності економічної діяльності в умовах становлення економіки знань [Електронний ресурс] / І. А. Максименко. – Режим доступу : www.rusnauka.conv/PNR-2006/Economics/14_maksimenkoia.doc.html
8. Мельник Т. М. Міжнародний досвід гендерних перетворень. Закони зарубіжних країн з гендерної рівності / Т. М. Мельник. – К. : Логос, 2004. – 320 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Asyrkina G. P. Social'no-pedagogichna adaptacija studentiv : navch.-metod. posib. / Asyrkina G. P., Mel'nykova I. M., Udalova O. Ju., Jivzhenko Ju. V. ; [za zag. red. O. A. Udalovoji, G. V. Bujanovoj]. – Kyjiv, 2015. – 246 s.
2. Biljac'kyj S. Trudovi resursy novogo typu (dosvid rozvynutyh krajyn dlja Ukrajiny) / S. Biljac'kyj, T. Miroshnychenko, A. Hahljuk // Ekonomichnyj Chasopys. – 2006. – XXI. № 1–2.
3. Biskup V. S. Konceptcija bezperervnoji osvity jak vidpovid' total'nij kryzi [Elektronnyj resurs] / V. S. Biskup. – Rezhym dostupu : <http://intkonf.org/biskup-vs-kontsepsiya-bezperervnoyi-osviti-yak-vidpovid-totalniy-krizi/>
4. Gendernyj rozvytok v Ukrajinі. – K. : TOV "Navchal'na knyga", 2003. – 103 s.
5. Zakon Ukrajinы "Pro zabezpečennja rivnyh prav ta mozhlyvostej zhinok i cholovikiv". Zakonotvorčist' : zabezpečennja rivnyh prav ta mozhlyvostej zhinok i cholovikiv. – K. : "Zapovit". – 2006. – 189 s.
6. Integracija genderu v nacional'ni derzhavni programy / uporjad. Pyschulina O. M. – K. : Programa rozvytku OON v Ukrajinі, 2006. – 90 s.
7. Maksymenko I. A. Rozvytok innovacijnosti ekonomichnoji dijal'nosti v umovah stanovlennja ekonomiky znan' [Elektronnyj resurs] / I. A. Maksymenko. – Rezhym dostupu : www.rusnauka.conv/PNR-2006/Economics/14_maksimenkoia.doc.html
8. Mel'nyk T. M. Mizhnarodnyj dosvid gendernyh peretvoren'. Zakony zarubizhnyh krajyn z gendernoji rivnosti / T. M. Mel'nyk. – K. : Logos, 2004. – 320 s.

Удалова О. Ю. Исследование профессиональной адаптации женщин в условиях рыночной экономики

В статье на основе тщательного анализа современных социально-экономических трансформаций в обществе сформированы требования к профессиональной адаптации женской молодежи в условиях рыночной экономики. Впервые теоретически обоснованы условия профессиональной адаптации студенток, сформулированы требования к профессиональному становлению студенток на основе гендерных принципов, их личностных и профессионально значимых качеств; в частности, как наличие профессионально значимой мотивации и

цінностних орієнтацій, направлених на професійну самореалізацію; сформованість життєвої перспективи та інтересів; організація навчально-виховної діяльності з урахуванням розроблених критеріїв гендерного поведіння молодих жінок. Визначені критерії (мотиваційно-пізнавальний, операційно-діяльний, оціночно-рефлексивний) та рівні (високий, середній, низький) професійного становлення та адаптації студенток. Сформована модель навчально-виховної роботи на етапі професійної адаптації з урахуванням гендерних та професійних представлень особистості. Експериментально встановлено ефективність запропонованої моделі та розроблено науково-практичні рекомендації щодо організації професійної адаптації жіночої молоді в ЗВО.

Ключові слова: професійна адаптація студенток, гендерне рівноправ'я, права жінок, педагогічні умови, творчість, зайнятість жінок, трудові міграції, ринок праці.

Udalova O. Yu. Research on the professional adaptation of women in a market economy

Based on the fundamental analysis of modern socio-economic transformations in the society, the requirements for professional adaptation of young women in the conditions of market economy have been formed in the thesis. It is for the first time when the conditions of professional adaptation of female students have been theoretically grounded, the requirements for the professional development of female students on the basis of gender principles, their personal and professionally significant qualities have been formulated such as availability of professionally significant motivation and values aimed at professional self-realization; formation of life position and interests; organization of educational activity taking into consideration the developed criteria of gender behaviour of young women. Criteria (motivational and cognitive, operational and active, assessment and reflective) and levels (high, middle, low) of the professional development and adaptation of female students have been determined. The model of educational work on the stage of professional adaptation with regard to gender and professional notions of a personality has been formed. Efficiency of the offered model has been experimentally determined and scientific and practical recommendations concerning the organization of professional adaptation of young women at higher educational establishments have been developed.

Key words: professional adaptation of female students, gender equality of women, pedagogical conditions, creation, employment of women, labour migration, labour market.

УДК 378.147.013.43:005 – 0 57.87

О. Г. Федорцова,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна", м. Вінниця)
nauka_science@ukr.net
ORCID: 0000-0001-5077-9081

**НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

У статті висвітлюються теоретико-методологічні засади формування культурологічної компетентності майбутніх менеджерів, виокремлено суперечності, що виникають на шляху її формування. Досліджено наукові підходи, які застосовуються в процесі навчання студентів. Проаналізовано базові поняття "культура" і "культурологія", підкреслюється міжпредметний характер культурології. Представлено позиції провідних науковців, на основі яких окреслено методологічні підходи, що застосовуються в процесі формування особистості майбутніх менеджерів.

Ключові слова: наукові підходи, культурологія, культурологічний підхід, системоутворювальні поняття, сукупність методологічних прийомів, формування культурологічної компетентності, майбутні менеджери.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сучасний стан розвитку акмеологічних досліджень пов'язаний з філософським осмисленням як розвитку окремої особистості, так і суспільства в цілому. У наш час до суб'єктів акмеологічного розвитку зараховують не лише людину, але й організації, середовище життєдіяльності, як соціальне, побутове, так і професійне.

На сучасному етапі акмеологію розглядають як сферу наукових знань у системі наук про людину, що виявляє закономірності, фактори та умови самореалізації творчого потенціалу особистості на шляху до вищих досягнень діяльності як професійної, так і непрофесійної, а також закономірності, фактори та умови прогресивного розвитку соціальних спільнот.

Однак існують суперечності, характерні для процесу формування культурологічної компоненти у програмі навчання гуманітарних дисциплін майбутнього спеціаліста в сучасній вищій технічній школі, а саме неузгодженість між: професійною і загальнокультурною підготовкою майбутніх спеціалістів; емоційним та інтелектуальним розвитком студентів; споживацькими принципами і творчими установками відносно життя й культури; можливостями вищих навчальних закладів залучати молодь до високих зразків культури [1].

Саме тому обов'язковою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців є культурологічна компетентність. Культурологічний підхід до організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі на початку третього тисячоліття слід розглядати на основі єдності широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань. Він повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх у свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість.

Мета статті полягає у дослідженні наукових підходів, які сприяють переходу до нових галузевих стандартів у вищій технічній освіті, що створять передумови для формування культурологічно компетентних менеджерів.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На теперішньому етапі формування сучасної університетської освіти є надзавданням держави і соціуму, оскільки саме цей тип вищих навчальних закладів спроможний здійснювати підготовку фахівців, які, володіючи системними знаннями, навичками роботи з інформаційними потоками, здатністю адекватно і творчо реагувати на швидкозмінні умови та обставини, забезпечать суспільні трансформації. Навіть доволі консервативні сфери людської життєдіяльності, зокрема й навчально-виховна, завданням якої є підтримання максимального рівня єдності та гомогенності соціуму, завдяки посиленню впливовості університетської освіти, осучаснюються.

У працях вітчизняних дослідників проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою надається належна увага, зокрема таким її аспектам, як: сучасна філософія освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, В. Скотний, Н. Скотна); теоретико-методологічні засади університетської освіти (В. Безклубенко, В. Бітаєв, Г. Васянович, С. Гончаренко, В. Курило, М. Лукашевич, В. Лутай, О. Мещанінов, С. Сисоєва); загальнопедагогічні засади організації навчального процесу у вищій школі (А. Алексюк, М. Євтух, В. Кушнір); розробка сучасних освітніх/педагогічних технологій та їх упровадження у процес професійної підготовки фахівців (В. Биков, Т. Коваль, П. Стефаненко, М. Чепіль); порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку вищої освіти у різних країнах світу (Н. Бідюк, В. Кемінь, А. Максименко, Н. Мукан, О. Сухомлинська).

Реалізація культурологічного підходу, його системотвірний характер у педагогічній теорії та практиці висвітлено в працях П. Анохіна, Є. Баллера, В. Біблера, Є. Бондаревської, В. Дзоз, І. Зязюна, М. Кагана, Б. Коротяєва, Н. Крилової, Н. Кузьміної, М. Култаєвої, Е. Лузік, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, І. Туманова, Л. Товажнянського, Н. Щуркової.

Культуру як чинник становлення особистісних і професійних якостей студентів досліджено Г. Васяновичем, А. Вихрущем, Р. Кобилкіним, М. Лещенко, О. Олексюк, Г. Онкович, Т. Пантюк, Л. Перевозчиковою [2].

Пізніше термін "культура" був використаний у 1964 р. Р. Хоггартом, який заснував у Бірмінгемі Центр сучасної культурології. З 1970-х рр. С. Холл, разом зі своїми колегами П. Уїллісом, Т. Джефферсоном і А. Макроббі, створили міжнародний інтелектуальний рух. Британські та американські вчені розробили кілька різних версій культурологічних досліджень [1].

Культурологія виникла на перехресті історії, філософії, педагогіки, етики, соціології, етнографії, антропології, соціальної психології, естетики, мистецтвознавства та інших наук. Міжпредметний характер культурології виражає загальну тенденцію сучасної науки до інтеграції, взаємовпливу різних галузей знань при вивченні загального об'єкта.

Так, на думку Г. Васяновича, суспільні явища "культура" і "мораль" становлять зміст культури. Суспільна за своїми джерелами, походженням, функціями культура має всепроникливий характер. Водночас вона індивідуальна за способом існування і механізмами дії [2].

Як стверджує провідний фахівець у галузі вищої технічної освіти Д. Чернілевський, стратегічними напрямками реорганізації освіти є: забезпечення нового рівня якості підготовки фахівців і формування гнучкої системи підготовки кадрів, які задовольнятимуть сучасні потреби суспільства у фахівцях із швидкою адаптацією до змінних умов професійної діяльності, тобто здатність молодих фахівців до розширення і поповнення знань [3].

Культурологічний підхід О. Дубасенюк та О. Вознюк визначають як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через систему системоутворюючих понять ("культура", "культурні цінності", "полікультурність" та ін.) [4].

Л. Хомич передбачає у процесі фахової підготовки формування системних знань про людину як про суб'єкт освітнього процесу, що поєднує навчання, виховання та розвиток. Ця системність задається не стільки включенням відповідних дисциплін до навчального плану, скільки всією організацією навчання в педагогічному навчальному закладі, коли кожна дисципліна розглядається, з одного боку, як засіб загального розвитку майбутніх педагогів, а з іншого – як основа їхньої подальшої професійної діяльності [5].

У процесі формування культурологічної компетентності майбутніх менеджерів слід застосовувати такі наукові підходи, як: компетентнісний, культурологічний, комунікативний, системно-синергетичний, особистісно орієнтовний, акмеологічний, функціональний.

З метою формування майбутніх менеджерів як різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку й самовдосконалення, нами було виокремлено компетентнісний підхід.

У працях зарубіжних науковців ідея вищезазначеного підходу тлумачиться як підготовка майбутніх працівників, здатних адаптуватися до умов виробництва. Так німецький дослідник Т. Роос зазначає, що в державі, де економіка не зростає, підприємства не ризикують створювати робочі місця. Ростає ненадійність робочих місць, тому працівникам необхідно бути універсальним працівником, який володіє портфелем різних компетенцій, які ґрунтуватимуться на його талантах і практичному досвіді [6].

У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від усієї освітньо-культурної ситуації, в якій живе і розвивається майбутній фахівець – менеджер.

Слід наголосити і на використанні системного підходу як одного із головних у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх менеджерів. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього, інтегрованість окремих елементів і зв'язків.

Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає спеціальну стратегію дослідження, яка дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу його організації. Вивчення структури системи, її системоутворюючих зв'язків, функціонування й розвитку, керування системою можливо віднести до системних, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи.

До проектування змісту технічної освіти необхідно підійти з нових позицій і відповідно до вимог культурологічного принципу надати йому цілеспрямований, системний характер, створивши при цьому спеціальні педагогічні умови для формування і розвитку культурологічної компетентності майбутніх менеджерів. Одним із провідних факторів відбору змісту підготовки спеціалістів є синтезування і діалектичний взаємозв'язок перспектив розвитку системи освіти, виробництва, техніки, праці, ринку кваліфікованих кадрів і культури.

Погоджуючись із С. Вітвицькою, системність будемо розглядати не тільки як ключову якісну характеристику фахівця-менеджера в умовах ступеневої освіти, але й як реальний об'єкт і пізнавальний інструмент, спосіб нашого бачення об'єкта [7].

Важливим для формування культурологічної компетентності майбутніх менеджерів є комунікативний підхід, який застосовується для навчання гуманітарних дисциплін. Він зумовлює вибір цілей, за якими визначаються принципи, зміст, прийоми та засоби навчання.

Зауважимо, що використовується також і системно-синергетичний підхід, який передбачає

цілісність особистості майбутнього фахівця та усього процесу навчання. Окрім того, до поняття "системно-синергетичний" включено взаємозв'язок процесів викладання і навчання, єдність змістової та процесуальної сторін навчання, міжпредметні зв'язки, взаємозв'язок навчальної й позанавчальної діяльності. Реалізація комунікативного підходу в процесі навчання іноземної мови у поєднанні з дисциплінами гуманітарного циклу у вищому технічному навчальному закладі означає, що формування професійних комунікативних навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню менеджером іншомовної мовленнєвої діяльності. Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється у процесі реалізації цих видів мовленнєвої діяльності під час навчання в умовах, що моделюють ситуації реального міжкультурного спілкування.

Комунікативний підхід забезпечує реалізацію здатності майбутніх менеджерів користуватися іноземною мовою для досягнення комунікативних цілей. Отже, оволодіння засобами спілкування спрямоване на практичне їх застосування у процесі спілкування [8].

Д. Чернілевський зазначає, що модернізація вищої освіти пов'язана не тільки з підвищенням якості освіти, але й з необхідністю ускладнення змісту виховання, акцентування уваги на культурологічних виховних аспектах як пріоритетних в освітній діяльності. Культура як духовний смисл і сутність людського життя повинна стати істотним змістом державної освітньої політики, що спрямована на створення нової цивілізації й культури життя [3].

Аналіз американських та європейських тенденцій культурологічного напрямку гуманітарної освіти доцільно використовувати у практиці культурологічного забезпечення вітчизняного навчального процесу.

Підтримуємо думку Л. Кравченко, що адекватно сформований комплекс культурологічних цінностей, наряду із реалізованими індивідуальними здібностями, задатками й потребами особистості в самореалізації й саморозвитку, є базою для гармонізації інтересів людини і суспільства [9].

Особистісний розвиток фахівця, на думку О. Дубасенюк, передбачає розвиток його світогляду, характеру, здібностей, психічних процесів, набуття професійного досвіду. У процесі професійної підготовки відбувається духовне і фізичне становлення майбутнього спеціаліста, реалізація його природних можливостей на основі засвоєння усіх елементів культури і соціального досвіду, включених у зміст освіти [10].

Відповідно до завдань нашого дослідження було проведено аналіз літератури провідних фахівців.

У результаті аналізу досліджуваної проблеми розглянуто такі наукові підходи: компетентнісний, реалізація якого сприяє формуванню особистості майбутніх фахівців інженерної галузі як різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку і самовдосконалення; культурологічний – розглядає феномен культури як базовий для розуміння людини, її свідомості, життєдіяльності та культуротворчості; комунікативний – забезпечує реалізацію здатності майбутніх менеджерів користуватися іноземною мовою у процесі міжкультурного спілкування; системно-синергетичний підхід, у контексті якого виділено структурні компоненти; особистісно орієнтований – передбачає використання комплексу принципів, методів, засобів, реалізація яких сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню індивідуальних якостей людини, загальнолюдських національних цінностей; акмеологічний підхід – орієнтований на вищі досягнення майбутніх фахівців у сфері духовного розвитку особистості. Виділено та обґрунтовано наукові підходи до проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх менеджерів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, застосування вказаних наукових підходів у вищій технічній освіті сприяє переходу до нових галузевих стандартів, які створюють передумови для формування культурологічно компетентного менеджера, що відповідає сучасним запитам суспільства та вимогам ринку праці. Не викликає сумнівів необхідність формування культурологічної компетентності майбутнього менеджера, що допоможе йому діяти у багатомовному середовищі.

Зроблений нами аналіз теоретичних підходів показує, що формувальний характер навчального процесу досягається шляхом створення певних умов, які необхідні для успішного вирішення завдань щодо формування культурологічної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук. : 13.00.04 / Олена Григорівна Федорцова. – Житомир, 2016. – 311 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : [навч. посіб.] / Г. П. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / [за ред. Д. В. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, Глобус – Прес, 2010. – 408 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С.11–18.
5. Хомич Л. О. Загальнокультурний розвиток особистості у педагогічній теорії А. С. Макаренка / Л. О. Хомич // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Педагогіка А.С.Макаренка в полікультурному освітньому просторі", присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка (м. Полтава, 12-14 березня 2013 року) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава, 2013. – С. 189–191.
6. Roos T. G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020 : Was bedeutet sie fur die bildung // Leicht geandert fur Thurgauer Zeitung. – 2002. – P. 28–31.
7. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – Вип. 57. – С. 52–53.
8. Найн А. Я. Гуманизация непрерывного образования : варианты, концепции, модели / А. Я. Найн, Л. М. Кустов. – Челябинск : ЧГИФК, 1995. – 75 с.
9. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Любов Миколаївна Кравченко. – К., 2009. – 546 с.
10. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу в професійно педагогічній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід : монографія / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14–40.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Fedorczoza O. G. Formuvannya kulturologichnoyi kompetentnosti majbutnix inzheneriv-energetyktiv u procesi vyvchennya gumanitarnykh dyscyplin [Future energy engineers' cultural competence formation during the process of studying humanitarian disciplines] : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Olena Grygorivna Fedorczoza. – Zhytomyr, 2016. – 311 s.
2. Vasyanovych G. P. Pedagogichna etyka [Pedagogical Ethics] : navch. posib. / G. P. Vasyanovych. – K. : Akademvydav, 2011. – 256 s.
3. Chernilevskiy D. V. Pedagogika vyshhoyi shkoly [Pedagogy of higher education / [za red. D. V. Chernilevskogo]. – Vynnyca : AMSKP, Globus – Pres, 2010. – 408 s.
4. Dubasenyuk O. A. Profesijna pedagogichna osvita : kompetentnisnyj pidxid [Professional Pedagogical Education: Competency Approach] : monografiya / Dubasenyuk O. A., Voznyuk O. V. ; za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011.– S. 11–18.
5. Khomych L. O. Zagalnokulturnyj rozvytok osobystosti u pedagogichnij teorii A. S. Makarenka / [Cultural development of personality in the pedagogical theory of A. S. Makarenko] / L. O. Khomych // Materialy Mizhnarodnoyi nauково-praktychnoyi konferenciyi "Pedagogika A. S. Makarenka v polikulturnomu osvithnomu prostori", prysvyachenoyi 125-j richnyci z dnya narodzhennya A. S. Makarenka (m. Poltava, 12-14 bereznya 2013 roku) ; za zag. red. prof. M. V. Gryn'ovoyi. – Poltava, 2013. – С. 189–191.
6. Roos T. G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020 : Was bedeutet sie fur die bildung // [The world of work in 2020: What does it mean for education] // Slightly changed for Thurgauer Zeitung. / Leicht geandert fur Thurgauer Zeitung. – 2002. – S. 28–31.
7. Vitvyzka S. S. Kompetentnisnyj ta profesiografichnyj pidkhody do pobudovy profesiogramy magistra osvity [Competency and professional approach to constructing a professional master's degree in education] / S. S. Vitvyzka // Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – 2011. – Vyp. 57. – S. 52–53.
8. Najn A. Ya. Gumanyzacyya nepreryvnogo obrazovanyya : varyanty, koncepcyy, modely [Humanization of Continuous Education: Options, Concepts, Models] / A. Ya. Najn, L. M. Kustov. – Chelyabynsk : ChGYFK, 1995. – 75 s.

9. Kravchenko L. M. Naukovi osnovy pidgotovky menedzhera osvity u systemi neperervnoyi osvity [Scientific fundamentals of education manager training in the system of continuous education] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Lyubov Mykolayivna Kravchenko. – K., 2009. – 546 s.

10. Dubasenyuk O. A. Teoretyko-technologichni zasady vprovadzhennya osobystisno oriyentovanogo pidxodu u profesijno pedagogichnij pidgotovci vchytelya [Theoretical and technological principles of the introduction of a personally oriented approach in teacher's professional teacher train / O. A. Dubasenyuk // Profesijna pedagogichna osvita : osobystisno oriyentovanyj pidkhid : monografiya / [za red. O. A. Dubasenyuk] / O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – S. 14–40.

Федорцова Е. Г. Научные подходы к формированию культурологической компетентности будущих менеджеров

В статье освещаются теоретико-методологические основы формирования культурологической компетентности будущих менеджеров, выделены противоречия, возникающие на пути ее формирования. Исследованы научные подходы, которые применяются в процессе обучения студентов. Проанализированы базовые понятия "культура" и "культурология", подчёркивается межпредметный характер культурологии. Представлены позиции ведущих ученых, на основе которых обозначены методологические подходы, применяемые в процессе формирования личности будущих менеджеров.

Ключевые слова: научные подходы, культурология, культурологический подход, системообразующие понятия, совокупность методологических приемов, формирование культурологической компетентности, будущие менеджеры.

Fedorotsova E. G. Scientific approachers to forming cultural competence in the prospective managers

The compulsory component of future specialists' professional competence is cultural competence. The purpose of the paper is to study scientific approaches that promote the transition to new industry standards in higher technical education, which will create the preconditions for culturologically competent managers' formation. In the process of future managers' cultural competence forming, the following scientific approaches should be applied: competence, culturological, communicative, systemic-synergetic, personally oriented, acmeological, functional. In order to form future managers as versatile and harmoniously developed creative personalities who are capable of self-development and self-improvement, we have identified a competent approach. It should also be emphasized on the use of a system approach as one of the main in the process of forming future managers' cultural competence. The main features of the system include: integrity and purposefulness, structuring, that is, the composition of elements, internal division, ordering, the classification of this whole, the relationship of external and internal, the integration of individual elements and relationships. The communicative approach that is used to teach humanitarian disciplines is important for future managers' cultural competence formation. It determines the choice of goals, which determine the principles, content, methods and means of training. An analysis of American and European trends in the cultural field of humanitarian education should be used in the practice of cultural support during the domestic educational process. As the investigated problem analysis result, the following scientific approaches are considered: competence, the implementation of which contributes to the formation of the personality of future specialists in the engineering industry as versatile and harmoniously developed creative individuals capable of self-development; culturological – considers the phenomenon of culture as the basis for the understanding of a human. There is no doubt that the future managers need cultural competence development to help them to act in a multilingual environment.

Keywords: vocational training, culturology, modern educational technologies, culturological approach, system-forming concepts, a set of methodological methods, the formation of cultural competence, personal development of a specialist, future managers.

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто окремі аспекти проблеми підготовки вчителів для Нової української школи. Доведена необхідність конкретизації професіограми вчителя за сучасних умов. Проаналізовано сутність понять "професіограма", "професіограма вчителя". Розкрито такі її компоненти, як професійні якості та педагогічне мислення. З'ясовано, що важливими професійними якостями вчителя Нової української школи є гуманістична спрямованість його особистості. Обґрунтовано, що професійно значущим для особистості вчителя є педагогічне мислення. Уточнено якості педагогічного мислення, якими має володіти вчитель Нової української школи.

Ключові слова: професіограма, професійні якості, педагогічне мислення.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У вересні 2018 року розпочато практичну реалізацію реформи української школи, що має бути спрямована не тільки на різнобічний розвиток, виховання й соціалізацію особистості, але й формування здатності до цивілізованої взаємодії в усіх сферах людської життєдіяльності. До засадничих положень Нової української школи, що передбачають упровадження компетентнісного змісту освіти та моделі її особистісної орієнтації, педагогіки партнерства, наскрізності процесу виховання, що базується на загальнолюдських і національних цінностях, забезпечення реальної автономії шкіл, реалізацію ідей дитиноцентризму, створення сприятливого освітнього середовища та ін., вагомим значення надається особистості вчителя, його вмотивованості та кваліфікації, що значною мірою залежить від якості його професійної підготовки. Так у Концепції "Нова українська школа" (2016) зазначається, що школа потребує якісно нового вчителя, агента змін, здобувача ефективних засобів навчально-виховної роботи в інтересах дитини. Такий учитель має вміти швидко освоювати нове інформаційне поле, бути готовий до проектування, інновацій та творчості [1].

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми свідчить, що в сучасній педагогічній науці та практиці (як вітчизняній, так і зарубіжній) накопичено значний досвід щодо підготовки вчителя, зокрема в таких аспектах як: методологічні основи професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (О. Антонова, В. Бондар, Г. Васянович, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Л. Зданевич, С. Лісова та ін.); компетентнісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів (В. Беспалько, Л. Онищук, Л. Петровська, В. Петрук та ін.). Сучасні методологічні та методичні трансформації, що відображають сьогочасні виклики вітчизняної школи, детермінують необхідність конкретизації професіограми вчителя.

Зазначене окреслює **мету** цієї статті, що полягає у визначенні сутності професійних якостей та особливостей педагогічного мислення вчителя Нової української школи в динамічних умовах реформування сучасного вітчизняного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Виходячи із провідних ідей "педагогіки партнерства", що ґрунтується на повазі до особистості всіх учасників (суб'єктів) освітнього процесу, доброзичливості й довіри у відносинах, визначенні діалогу як шляху до забезпечення взаємодії в процесі навчання і виховання школярів, реалізації принципів соціального партнерства тощо, особливо значущим видається окреслення професійних якостей учителя, реалізація яких забезпечить ефективне виконання педагогічних функцій у процесі наповнення їх оновленим змістом згідно сучасних вимог.

Зазначене має віднайти своє відображення у професіограмі сучасного вчителя та екстраполюватися у діяльності нової української школи на засадах особистісно орієнтованої моделі, що, на нашу думку, визначається тлумаченням освіти як: *цінності* (на рівні держави, суспільства, людини); *системи*, компоненти якої забезпечують умови особистісного розвитку дитини та професійного зростання вчителя; *процесу*, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній

взаємодії всіх його учасників. У визначенні професійних якостей сучасного вчителя будемо також послуговуватися ідеями щодо ствердження особистісного способу буття як ефективного шляху становлення та функціонування кожної конкретної особистості (А. Бойко, Б. Гершунський, В. Дем'яненко, С. Клепко, С. Подмазін, М. Полані, П. Саух та ін.). Зазначимо також, що провідні ідеї персонології (унікальності генетичних можливостей та соціального досвіду (А. Адлер), виключної здатності людини до саморегуляції (Дж. Роттер, А. Бандура), свідомої реалізації людиною своєї психічної реальності у процесі особистісного зростання та самореалізації (К. Юнг), способів вираження і задоволення її потреб (А. Маслоу), самоактуалізації як процесу реалізації людиною протягом усього життя свого творчого потенціалу з метою її повноцінного функціонування (за К. Роджерсом), психічно зрілої (за Г. Олпортом), високого рівня соціалізації (А. Адлер, Е. Еріксон, К. Роджерс) особистості)) [2], у сучасній психолого-педагогічній науці безпосередньо стосуються тлумачення поняття "професійно важливі" якості особистості педагога, в площині яких знаходяться і такі, як: особистісно-етичні (гуманізму, патріотизму, вимогливості й принциповості, толерантності й високої моральної культури); індивідуально-психологічні (чуйність, культура прояву темпераменту, емоційна чуйність, критичність міркувань тощо) і суто педагогічні (любов до дітей, інтерес до педагогічної діяльності, педагогічне мислення, педагогічний такт тощо). Важливо також зазначити, що для ефективної організації освітнього процесу та створення сприятливих психолого-педагогічних умов його організації та здійснення вагомим є наявність педагогічного мислення, а також таких якостей особистості, як ерудиція, інтуїція, здатність до імпровізації, педагогічний оптимізм, винахідливість, передбачливість, здатність до рефлексії тощо [3, с. 91-100].

У своїх педагогічних міркуваннях щодо визначення професійних якостей учителя Нової української школи звернемося до досліджень сучасних українських дослідників. Так О. Шквир зазначає, що індивідуальні особливості суб'єкта діяльності впливають на ефективність діяльності й успішність засвоєння її результатів, вони є стійкими, суттєвими, рівноцінними. Професійні якості відображають психологічні особливості людини та визначають індивідуальність, стиль поведінки фахівця [4, с. 148].

У Концепції "Нова українська школа" йдеться про такі важливі професійні якості педагога, як творчість, відповідальність, патріотизм, компетентність, ініціативність, комунікативність [1], значущість яких в освітньому процесі підтверджено надбаннями плеяди видатних українських педагогів (І. Бех, С. Гончаренко, О. Залужний, І. Зязюн, А. Макаренко, О. Мороз, В. Смаль, В. Сухомлинський, Д. Ярмаченко та ін.). Зазначимо також, що в структурі особистості вчителя вагомим значення надається професійно-педагогічній спрямованості, що сутнісно окреслює професійно значущі якості особистості педагога.

У психологічній науці поняття "спрямованість особистості" визначається як "центральна ланка багатовимірної системи особистості; вона встановлює життєві орієнтири людини і проявляється в її діях, які перетворюють навколишній світ у суспільно корисну діяльність; дане поняття є багатозначнішим, ніж мотив, адже в своїй структурі воно містить світогляд, цілі, інтереси, схильності, здібності (обдарованість), переконання, установки, ідеали; спрямованість спонукається однією сильною емоційно-змістовою домінантою, яка задає вектор-шлях для особистості і є провідною потребою в житті людини" [5, с.139]. Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що професійна спрямованість особистості вчителя характеризується, насамперед, гуманістичним світоглядом, наявністю інтересу до педагогічної професії й педагогічного покликання як усвідомлення схильності, що виявляється у стійкому інтересі до професійної діяльності, позитивному ставленні до колег, дітей, батьків, адміністрації. Окремо варто зауважити про спрямованість особистості вчителя до оволодіння сучасними методиками організації освітнього процесу, що особливо актуальним є для вчителів першого класу Нової української школи.

Йдеться також і про те, що визначальною у цьому контексті є гуманістична спрямованість особистості вчителя, що передбачає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на вільний вибір змісту, форм, методів і прийомів освіти, розвиток, свободу і прояв власних здібностей. Зазначене вимагає від учителя створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що забезпечують реалізацію творчого потенціалу школяра для задоволення власних і суспільних потреб, а також гармонізацію цього процесу, що в педагогічній спадщині В. Сухомлинського тлумачиться через категорію щастя. До гуманістично спрямованих якостей

учителя науковці відносять любов до дітей, гуманність, ввічливість, доброзичливість, толерантність, тактовність, здатність до створення психологічного комфорту [4, с. 152].

Отже, важливе місце в професіограмі вчителя Нової української школи мають гуманістично спрямовані професійні якості, які визначають характер педагогічної діяльності, сприяють розробці та реалізації завдань щодо створення та реалізації сприятливих психолого-педагогічних умов для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку і становлення здобувача освіти.

Професійні якості взаємопов'язані з педагогічним мисленням учителя. Цим терміном позначається специфічність цього процесу в загальній системі інтелектуальної діяльності педагога. Для уточнення і глибшого розкриття окремих характеристик професійного мислення використовуються такі терміни, як "педагогічний інтелект" (Р. Скульський, Б. Коротяєв, В. Сластьонін), "педагогічний стиль мислення" (Є. Осипова, В. Тамарин, Д. Яковлева), "педагогічна свідомість" (М. Комаренко), "педагогічна скерованість мислення" (С. Архангельський, Ф. Гоноболін, А. Піскунов), "професійно-педагогічне мислення" (Л. Спирін, Н. Хміль), "педагогічне мислення" (І. Лернер, Р. Хмелюк, Н. Кузьміна, О. Цокур) та ін. [4].

На думку сучасних українських науковців, проблема педагогічного мислення має розглядатися в контексті сучасних наукових підходів, зокрема системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, задачного. На цій основі О. Дубасенюк аналізує особливості, функції педагогічного та професійного мислення вчителя, реалізація яких забезпечує ефективне вирішення проблемних педагогічних ситуацій. До основних функцій педагогічного та професійного мислення вчителя, які, на нашу думку, є актуальними для вчителя Нової української школи, науковець відносить діагностичну, стимулюючу, інформаційну, розвивальну, компенсаторну, оцінну, самовдосконалювальну [3].

Розкриємо їх сутність більш детально в контексті досліджуваної проблеми. Діагностична функція педагогічного мислення вчителя в сучасних умовах реформування освітнього середовища має ґрунтуватися на всебічному вивченні особистості учня, його потреб, природних нахилів і здібностей, особливостей сімейного виховання, соціального оточення, стану здоров'я тощо. Така інформація, її узагальнення та системне врахування забезпечує усвідомлення складності чи значущості педагогічної ситуації, а також зворотний зв'язок у процесі здійснення професійної педагогічної діяльності. У реалізації зазначеної функції особлива роль відводиться психологічній службі закладу середньої освіти, до складу якої входить не тільки психолог, але і соціальний педагог.

Стимулююча функція педагогічного мислення передбачає, на нашу думку, спонукання вчителя до урізноманітнення способів власної професійної діяльності. Новий зміст освіти, зокрема, у початковій школі, вимагає переформатування самого ставлення педагога до організації освітнього процесу, почасти відмови від усталених поглядів на форми і методи його організації в контексті фасилітації. Інформаційна функція педагогічного мислення реалізується у процесі обговорення зі школярами актуальних для цього віку проблем і способів їх вирішення, що передбачає реалізацію принципів толерантності, співпраці, взаєморозуміння, взаємоповаги і доброзичливості й створює особливе сприятливе для розвитку позитивних особистісних якостей учнів та вияву гуманістично спрямованих професійних якостей особистості педагога середовище. Розвивальна функція педагогічного мислення визначається осмисленням, усвідомленням значущості педагогічно доцільних методів і засобів формування провідних соціальних, навчальних, пізнавальних якостей особистості учня, що характеризує і самого вчителя. Компенсаторна функція педагогічного мислення вимагає прояву таких професійних якостей, як оптимізм, здатність мислити категоріями успіху, бачити не "поганого учня", а "учня, якому погано", що потребує переживання ситуації успіху. Оцінна функція педагогічного мислення має слугувати визначенню ступеня ефективності педагогічної діяльності, критерієм чого, на нашу думку, є основне дидактичне положення Яна Амоса Коменського: "Навчання має бути легким і приємним". Рефлексивна функція педагогічного мислення спрямована не тільки на самоаналіз професійної діяльності з визначенням конкретних шляхів подальшої її реалізації з урахуванням набутого досвіду, але і попередження професійного вигорання, що почасти зумовлено недосконалістю системи управління освітніми закладами, переобтяженістю вчителів, недостатністю матеріального забезпечення та вільного часу як необхідної передумови їх особистісного зростання і виживання у складних соціально-економічних умовах.

Важливим для розгляду окресленої проблеми вважаємо також міркування М. Чобітько в

аспекті того, що тлумачення сутності педагогічного мислення має здійснюватися у межах сфер його застосування, а саме:

- педагогічне мислення як елемент масової суспільної свідомості, що сутнісно не зводиться до суми мислення окремих індивідів;
- педагогічне мислення як індивідуальна особливість, риса свідомості окремої особистості, що набувається нею в результаті засвоєння професійно-педагогічного досвіду та існує лише у конкретної людини [6, с. 241].

Долучаємося до педагогічних міркувань, що педагогічне мислення – це професійно значуща риса особистості вчителя, яка проявляється в особливостях відображення й орієнтації його в педагогічних ситуаціях та проектуванні способів їх перетворення в педагогічно доцільні [7]. О. Гура зазначає, що успішність виконання педагогічних функцій вчителя більшою мірою залежить від таких якостей педагогічного мислення, як аналітичність, гнучкість, продуктивність, творчість, самостійність мислення [8, с. 70].

У Концепції "Нова українська школа" значна увага надається такій якості, як критичність мислення [1], що передбачає, на нашу думку, здатність до рефлексії в сучасному динамічному і почасти неоднозначному інформаційному просторі, особистісне сприйняття й усвідомлення багатовекторності вирішення педагогічних задач з чітким окресленням пріоритетності потреб учня, готовність здійснення педагогічно доцільного і конструктивного діалогу на засадах об'єктивності, поміркованості, обґрунтованості, й свідчить про рівень екокультури особистості з позиції збереження психічного здоров'я школярів, а також такі характеристики педагогічного мислення вчителя, як аналітичність, динамічність, гнучкість, критичність, творчість, креативність, прогностичність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Реформування української школи зумовлює необхідність конкретизації професіограми вчителя, що є уявним образом учителя з основними кваліфікаційними характеристиками, до якого слід прагнути як викладачам, так і студентам у процесі підготовки останніх до виконання педагогічних функцій. З урахуванням вимог, які висуває до вчителя Нова українська школа, конкретизовано такі складові професіограми вчителя, як професійні якості та педагогічне мислення.

Подальших наукових розвідок потребує питання вдосконалення системи підготовки вчителя Нової української школи, розробки та впровадження відповідних освітніх технологій, критичний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду у визначеному напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Концепція Нової української школи : схвалена колегією Міністерства освіти України 27 жовтня 2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 16.08.2018).
2. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / С. Л. Яценко. – Житомир, 2005. – 21 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійне мислення вчителя як продуктивний ресурс навчально-виховного процесу / О. А. Дубасенюк // *Prosopon*. – Warszawa : Instytut Studion Miedzynarodowy i Edukacji w Warszawie. – 2014. – № 7 (1). – С. 91–100.
4. Шквир О. Л. Ступенева підготовка майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : [монографія] / О. Л. Шквир. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 499 с.
5. Шилова Н. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище / Н. Шилова // *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту*. – Вип. 5. – Том 1. – С. 135–140.
6. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / МОН України. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.
7. Педагогіка вищої школи / [Бартенєва І. О., Богданова І. М., Бужина І. В., Дідусь Н. І. та ін.]. – Одеса : ДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 343 с.
8. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності / О. І. Гура. – К., 2005. – 224 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Kontseptsiya Novoyi ukrayinskoyi shkoly : shvalena kolehiyeyu Ministerstva osvity Ukrayiny 27 zhovtnya 2016 roku [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu :

<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennya: 16.08.2018).

2. Yatsenko S. L. Pedahohichni umovy osobystisno oriyentovanoho navchannya uchniv u himnaziyi : avtoref. dys. na здobuttya nauk. stupenya kandydata ped. nauk : spets. 13.00.01 "Zahalna pedahohika ta istorniya pedahohiky" / S. L. Yatsenko. – Zhytomyr, 2005. – 21 s.

3. Dubasenyuk O. A. Profesiynе myslennya vchytelya yak produktyvnyy resurs navchalno-vykhovnoho protsesu / O. A. Dubasenyuk // Prosopon. Warszawa : Instytut Studion Miedzynarodowy i Edukacji w Warszawie. – 2014. – № 7 (1). – S. 91–100.

4. Shkvyr O. L. Stupeneva pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do provedennya pedahohichnykh doslidzhen : [monohrafiya] / O. L. Shkvyr. – Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2018. – 499 s.

5. Shylova N. Spryamovanist osobystosti yak sotsialno-psykholohichne yavyshche / N. Shylova // Naukovyy visnyk Khersonskoho derzh. un-tu. – Vyp. 5. – Tom 1. – S. 135–140.

6. Chobitko M. H. Osobystisno oriyentovana profesiyna pidhotovka maybutnoho vchytelya : teoretyko-metodolohichnyy aspekt : [monohrafiya] / MON Ukrayiny. APN Ukrayiny. In-t pedahohiky i psykholohiyi prof. osvity. – Cherkasy : Brama-Ukrayina, 2006. – 560 s.

7. Pedahohika vyshchoyi shkoly / [Bartyenyeva I. O., Bohdanova I. M., Buzhyna I. V., Didus N. I. ta in.]. – Odesa : DPU im. K. D. Ushynskoho, 2002. – 343 s.

8. Hura O. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly : vstup do spetsialnosti / O. I. Hura. – K., 2005. – 224 s.

Яценко С. Л. Профессиональные качества учителя Новой украинской школы

В статье рассмотрены некоторые аспекты проблемы подготовки учителей для Новой украинской школы. Подтверждена необходимость конкретизации профессиограммы учителя в новых условиях. Проанализирована сущность понятий "профессиограмма", "профессиограмма учителя". Раскрыты такие ее компоненты, как профессиональные качества и педагогическое мышление. Выявлено, что важнейшими профессиональными качествами учителя Новой украинской школы является гуманистическая направленность его личности. Обосновано, что профессионально значимым для личности учителя есть педагогическое мышление. Уточнены качества педагогического мышления, которыми должен владеть учитель Новой украинской школы.

Ключевые слова: профессиограмма, профессиональные качества, педагогическое мышление.

Yatsenko S. L. Professional Qualities of the Teacher of the New Ukrainian School

The article focuses on the issue of the teacher training for the New Ukrainian School. The necessity of concretization of the teacher's professional skills under the new conditions has been proved. The essence of the concepts of "professional profile", "teacher's professional profile" is highlighted. It is determined that the teacher's professional profile is the imagined form of the teacher with the main qualification characteristics, which should be sought both by teachers and students in the process of preparing the latter for the performance of pedagogical functions. It is found out that the main components of the teacher's professional profile are pedagogical thinking, professional qualities, knowledge and skills. The article reveals such components as professional qualities and pedagogical thinking. It is specified that professional qualities reflect the psychological characteristics of a person and determine the personality, style of the specialist's behaviour. It is revealed that the important qualities of the teacher of the New Ukrainian School are the ones, which are humanistic oriented. These qualities determine the humanistic nature of the pedagogical activity, contribute to the development and implementation of tasks for creating comfortable conditions for individual-personal development and the formation of the applicant for education. These include love for children, humanity, politeness, benevolence, tolerance, tact, and the ability to create psychological comfort. It is proved that pedagogical thinking is professionally meaningful for the teacher's personality. It is found out that pedagogical thinking is a professionally significant feature of the teacher's personality, which manifests itself in the peculiarities of reflection and orientation in pedagogical situations and the design of ways of transforming them into pedagogically expedient ones. The qualities of pedagogical thinking which the teacher of the New Ukrainian School should possess are: analyticity, dynamism, flexibility, criticality, creativity, prognosticity. It is determined that the issue of improvement of the system of professional knowledge and skills of the teacher of the New Ukrainian School requires further scientific researches.

Key words: professional profile, professional qualities, pedagogical thinking.

M. Lukáč,
Ph. D. in Adult Education,
Assistant Lecturer at Department of Andragogy;
S. Lukáčová,
Ph. D. in Pedagogy,
Assistant Lecturer at Department of Andragogy;
I. Pirohová,
docent in Pedagogy, docent at Department of Andragogy
(University of Prešov in Prešov, Slovakia)

EDUCATION OF PERSONS FROM NATIONAL MINORITIES IN SLOVAKIA

The subject of this study is the analysis of the current state and of possibilities of the education's development of adult Roma from marginalized communities¹ in the system of formal and informal education. We also include the concept of informal learning, which we, alongside with the necessary changes of formal and informal education, see as the potential space for reaching of the desired changes in the life of marginalized Roma. We look at these mentioned systems critically while we, with the analysis of current educational processes in adult age, point to the limits and lacks, which co-influence the lasting problem of low effectiveness of education of adult Roma from marginalized communities. We are sure that in the education of adult Roma it is necessary to implement the elements of individualization of education. The main aim of any educational and social interventions within this target group is the learners' critical reflection of the reality and of their own options for change. The basis for our methodology is the methodology of social sciences [9], the critical pedagogy [11] and the theory of cultural capital [4]. Formal adult education is realized in the sub-system of second-chance education. As the absence, resp. low level of education is a strong exclusive factor on labor market, we consider enabling Roma from marginalized communities to complete their education in a school system to be crucial. The level of education is still the strongest stratification factor not only on labor market. From the educational activities in the system of non-formal education point of view, we deal mainly with the problematic effectiveness of non-formal education in connection with barriers of participation in education. We also draw attention to the inadequately created educational activities, which still keep the marginalized Roma passive. In the process of informal learning we think of the potential of its results in favor of the development of individual potential of adult Roma. The background of our ideas about problems in all kinds of education of adult marginalized Roma as well as about the necessary changes, are situated mainly in the theories of emancipation pedagogy [11], cultural capital [4] and transformative learning [23]. After having examined the theories and practice of the adult marginalized Roma education in Slovakia we can say, that education is not sufficiently individualized on the basis of knowing and understanding of its participants – adult Roma, on the basis of knowing their specific human capital in interaction with everyday situation and contexts of their social and cultural environment and such as is not focused on the educational needs of adult Roma from marginalized communities. We see the individualization of education as a possible tool of the inclusion of Roma into the social structures of the society. The education as a complex phenomenon needs to be seen in the connection with knowing of the historically developing mutual relations of Roma and the majority, but, in the practice of planning and realizing of education, it is necessary to eliminate the prevailing view "we" and "they."

¹Marginalized segregated Roma communities are socially excluded Roma communities, whose inhabitants have restricted access to public service, goods and sources and to participation in deciding in a town. They have restricted contact with other inhabitants living outside their community. Their communities are on a lower social-economical level than other parts of town and have different characteristics, e.g. lower quality and overpopulation of the houses, absence of the infrastructure, high unemployment, income and material poverty of the inhabitants, lower level of education and higher amount of lower age categories [38, p. 4]. Segregated Roma communities (geographically separated independent settlements) and separated Roma communities (separated Roma parts, streets or colonies, which are a part of town) belong to the marginalized Roma communities in Slovakia [10, p. 11].

1. Introduction. Educational paths of Roma from marginalized communities have, in comparison with non-Roma population, lower level concerning quality and quantity (number of years at school is generally lower and the quality of education is more often sub-standard). Slovak educational system is relatively strictly linear, which means that the failure of primary or secondary education strongly correlates with the low level of education in adult age. The particular stages of the educational path are interconnected and one is a pre-condition for the other. In this educational reality, concentrated mainly on children, youth and formal education, the system of *adult education* has a more *adapting* than *compensatory* function. It means that it fulfils the needs and strenghtens the positions of mainly those, who were successful in previous phases of education.² For those, who could not reach success in the early stages of job preparation from various reasons, the system of adult education cannot create space to catch up their educational handicap, although the school legislative in Slovakia enables it [40, 39]. The system of further adult education not only does not offer an alternative for the undereducated and unemployed, it even deepens the differences between adults, as it emphasizes qualification differences between the educated and undereducated. The concept of equal opportunities is oriented to those participants of lifelong learning, who have the lowest contribution from education and so their interest in education is the lowest. A more intensive reflection of those processes is missing in the Slovak andragogy and in the practice of adult education, what leads to the strengthening of the selective function of adult education, which serves mainly the strong ones and forgets the weak ones. In a more and more polarized society, adult education should be interested adequately, concerning its humanistic tradition, in the real social practice through accentuation of its social functions. Successful transfer to economy, enabling social development and adequate life quality, has to be accompanied with strengthening of education's social functions and the necessity of lifelong learning. Despite the fact that the right to education is enshrined in the Constitution and legally established duty to school attendance, the large group or Roma from marginalized communities do not achieve quality education [see f. e. 12]. They do not have the same conditions to enter the school environment, the school system excludes the significant groups of Roma children and the system of adult education is not ready (organizationally and ideologically) to compensate for these lacks.

2. Formal and informal education of adult Roma.

The education of adult marginalized Roma is still an insufficiently reflected and a very briefly examined area from the point of view of andragogy. Only a few authors deal with this topic in our conditions [e.g. 34; 19; 25; 37], if we take out the target group of children and youth from the literature dealing with Roma issue, resp. the important, but broader connections of education (employing, social care, living, health state, missionary activities etc.)

To identify the areas, in which education of adult Roma takes place, we will use the division, according to which the *formal education* is an educational activity of the institutions that is meant for education and professional training and leads to the officially accepted documents of qualification [21]. Beside school education (initial and second chance), also further education belongs to formal education, according to the *Act nr. 568/2009 on lifelong learning* (accredited educational programs with a certificate). *Nonformal education* is usually not finished by obtaining of an official document of completion and it can take place in various institutions (for example workplace, leisure organizations or political parties). *Informal education (learning)* is a common term for the educational (learning) processes that do not have institutional character and take place mainly as side aspects of everyday activity of an adult person. A person often does not realize that learning takes place in his or her diverse activities at home, in the family, work and during their leisure and shaping adult personality in positive and negative sense as well.

This classification helps to identify the segments of the educational practice with adults, in which we can better understand and analyze the issue of adult marginalized Roma education. As the majority of marginalized adult Roma stands out of labor market, the next area of the educational practice is also *education and training for labor market of the job applicants*, which is a part of the tools of active precautions at labor market and follows the specific regulations [41].

² The criticism of the school as an institution comes mainly from its strong ideological and selective function, according to which the institutionalized education serves to confirm the social status among the unequal people. Providing of competencies for application in the labor world is seen [e.g. 4] as secondary; the strengthening of the ideological dominance is more important. „The school does not choose the most competent ones. It gives the opportunity to stand out to those, who meet the criteria of the dominant group the best... The system of formal education legitimizes the position of those, who come from higher classes, as if they were the most competent to occupy the best places.“ [17, p. 48].

3. Second chance education of adult Roma

According to the *Act nr. 568/2009 on lifelong learning*, it is impossible to gain a degree of education in the subsystem of further education. This means that second chance education is not a part of further education, but it is a fully-valued part of the school education [39, 40]. The realization of education for adult Roma from marginalized communities in the formal educational (school) system comes from the regulations of the *Act on upbringing and education* [40], where the second chance education is not used. But, second chance education is the common term for this area of education in the terminology of educational policy and in andragogy (theory and practice of adult education).

Providing of second chance education comes from the opinion that every human, mainly adult, is capable of the constant re-interpretation of his or her being. The humanistic theories of education, like for example the conception of self-directed learning, traditionally work with this opinion. Although there are many critical theories (e.g. Frankfurt School, transformative learning or emancipation pedagogy) that doubt the vision of an autonomous person, who is free in deciding, regardless the social, cultural and political conditions, formal adult education is still based on this assumption.

Second chance education comes from the philosophical background, which says that regardless the causes of falling out of education it is right and desired to provide the possibility to increase the educational status of adults in higher age. It should represent an alternative space, that on all levels and in relation to all involved actors (management, methodologists, teachers), hast to avoid of copying the model of school education, in which the potential education participants were unsuccessful. Its aim is to offer the students, pupils – adult people the possibility to complete education, to obtain degree of education. Second chance education is a necessary and important part of the concept of lifelong learning, because it fulfills its main idea – the openness and availability of education at any age of a human.

Second chance education in our conditions is described as “an opportunity for adults to gain in the continual cycle of education such kind and level of education, which is usually gained in childhood or youth during initial cycle of education...” [36, p. 225]. Second chance education can be typically defined according to the types of its participants: they are usually young people who were pushed out of the initial education or there were other reasons why they did not finish the school. In the structure of this group we can identify social groups with common status features, which are formed by life experience of social outsiders [2]. In the Slovak society they are represented mainly by Roma population from marginalized communities and by another traditional target group of second chance education – prisoners. Second chance education can be seen as a path for reaching of higher education in neo-liberal atmosphere based on the individual responsibility [2]. An author emphasizes the motivation and responsibility of every human for self-development, which is very important in professional training and in interest-based adult education.

There are many publications, research papers and comparative studies concerning the state and development of second chance education generally and in particular countries. Scientific papers, which analyze second chance education in relation to ethnic minorities or to immigrants, are also important concerning the possibilities of education of adult Roma population with the lowest educational status in the school environment in Slovakia. This involves, beside various European countries, also authors from Australia, Canada and the USA [e.g. 27; 26]. The source of knowledge about realization of second chance education is also represented by the results of analyses and researches in the European space [e.g. 24; 7].

There is a direct reference to the need to create possibilities for second chance education for Roma (resp. members of socially excluded communities) with missing or low level of education in the *Strategy of Slovak Republic for the integration of Roma until 2020* [33] in the part dedicated to the aims in the area of unemployment. Second chance education and adult education in general, are primarily connected to the profession roles of an adult. In the document [48, p. 33] there is a global aim „to support the increasing of employment of Roma community members“ and a definition, that this aim should be reached also through „the support of increasing of educational and qualification level of job applicants from Roma communities, who did not finish primary (ISCED 2) and secondary (ISCED 3) education – to support second chance education.“

Target groups of second chance education are homogeneous neither before nor after entering second chance education. The members of these groups have a common experience with failure in education, resp. they share a more or less free and conscious decision to leave the study or not to continue with it. Lower level of education is traditionally connected to the higher risk of poverty as a

consequence of unemployment or of a low-paid job, to the higher level of criminality, violence and addictions (as well as of other pathological phenomena), to higher vulnerability and generally to higher risk of social exclusion. Adult education should be naturally connected to the ideas of social equality, equality in the approach towards education and applying of the right for education. Therefore, according to our opinion, andragogy should concentrate more on socially excluded groups of population, on which the second chance education is primarily focused. It is not possible to say how many Roma can be seen as a potential target group of second chance education. We can use available data about the number of people with uncomplete primary, resp. secondary education, which can be found on the whole-country level in the results of *Counting of citizens, houses and flats (2011)*. In connection to the application at labor market, the statistics from the *Office of Labor, Social Affairs and Family* are available; they involve the important but incomplete group of people with low level of education. Even if the correlation between the level of education and employing is very strong, we cannot say that every uneducated person is unemployed and it is clear that not every person with university diploma is employed. The structure of unemployment in relation to the obtained education is specific in Slovakia by its regional disproportions. It reflects the differences in economical development of the particular regions as well as the ratio of Roma population in the given region from the whole number of population. According to the latest available statistic data, the ratio of people without education in the whole number of job applicants in January 2018 was 6,16 % (it increases a little in relation to the trend of fall of unemployment). The ratio of people who only finished primary education was 27 % [22]. We can find the more relevant numbers about the level of education of marginalized Roma in the research [10, p. 92], where 18,4 % people with unfinished primary school and almost 60 % with only primary education were identified. Educational structure of Roma population is, as well as many other indicators, getting worse proportionally to the degree of integration of the given community. Many people with low or none education live in the regions with the long-term highest level of unemployment (more districts of Košice, Banská Bystrica and Prešov region). There is also the highest degree of social dependency in these regions. These facts confirm that poverty is uneven in Slovakia and it has a strong ethnic character.

Early school leaving and the lack of possibilities to complete the school are key factors when thinking about the causes of the fact, that although we have a relatively dense network of primary and secondary schools, a significant part of adult Roma excluded population does not participate in education. The common denominator of these social phenomena is their “focal character”. It is therefore necessary to develop second chance education in those areas that suffer from the phenomena of low educational level, unemployment and poverty the most. Barriers and obstacles, which we will introduce later, are not related to only personal decisions of adult Roma coming from the opinion that education will be useless for them, but they refer to the structural factors that need to be dealt with and it is also necessary to create conditions to involve these vulnerable groups into education from the point of view of school, self-government, country and other actors.

Another important argument for the realization of second chance education is a fact, that (not only) in Slovakia the employers do not accept the certificates from short-term courses in nonformal education as a sufficient qualification for occupying a certain job. Completing of a program of further education ensures neither better chance for employment nor a better salary [18]. According to the data of ÚIPŠ (Institute of information and prognosis of school system), only 0,5 % of adult population finishes the degree of education on the level of school-leaving exam as a part of school education. According to the report [7], the participation of unqualified adults in formal education and in the system of professional training is on the level of 2 %. The data from *Eurostat (2015)* reveal that 3 % of population between 25-64 years took part in the activities of further education in Slovakia in 2014. In Denmark, it was 31,7 %. Off course the definition of what is adult education/learning activity is crucial in measuring its level in particular countries.

Short-term re-qualification and motivational courses and trainings are a necessary complement enriching the qualification and shaping the personal competencies. But they do not solve the existence problems of socially excluded groups of populations in a way that they would not be depending only on occasional and short-term jobs. In such jobs, empowerment of learners is impossible; such there is no education ... “and work with them on such level, that a client (a learner - authors' note) understands that it is in his or her hands to change the quality of one's life” [43, p. 53], to take control over one's life.

4. Barriers of participation in adult education

What are the main reasons that cause that un/undereducated adult Roma do not participate in education? When we want to find the causes why adults, specifically those, who are marginalized in the society, do not take part in education, we need to come out of the barriers and obstacles of adults' participation in education, which are being researched sufficiently in andragogy. Many programs concentrated on elimination of traditional **barriers**³ of adults' participation in education were elaborated in the course of the last two decades. Obstacles and barriers in the approach towards adult education represent the traditional research topic, which is being dealt with since the publishing of the first national study about participation in adult education [16]. There is a great amount of complex papers and original research studies, which also bring information about the degree and reason of participation and absence of adults in education in national and multinational comparison [e. g. 20; 30; 1 and others].

Barriers of marginalized adult learners can be deduced from this classification [5, p. 90]:

- *dispositional* (psychological) – fear, low self-confidence, depressions, frustration, fatalism,
- *situational* – financial problems, lacks of resources for everyday life, strategies of life concentrated on the immediate satisfaction of material needs, preferring of duties in the family and as a parent and neglecting of self-development [for example 19],
- *institutional* – lack of opportunities for education, insufficiently flexible schedule, strict requirements to enter education, locality of the training/course, inadequacy of the education's content, of the used methods, forms and didactic tools, insufficient support etc.

Barriers, which will be presented later, are the synthesis of the most frequent findings from the mentioned sources; they are not listed hierarchically according to their frequency. **Financial expenses** connected to the payment for educational activities (courses, training) and traveling expenses are considered to be a serious obstacle of education. These expenses are paid by qualified employed adults on their own⁴ or by their employers while the *Office of Labor, Social Affairs and Family* (RE-PAS program) pays for the expenses of unemployed adults with low level of education in their evidence. Labor offices usually decide who can begin with which educational activity and what activities will be offer to whom. The access of marginalized Roma towards digital technologies and internet is also problematic and can be, beside financial expenses, a fundamental obstacle in education and learning mainly for the older generation (not only of Roma). Learning competencies of people with lowest educational status are also questionable.

The area of obstacles connected to **family duties** is still an important factor that does not allow increased adult participation in education. These obstacles would play an important role for adult marginalized Roma, mainly for Roma women (even if we do not have the necessary data) in connection to the traditional division of labor in Roma families and to the prevailing (educational-constructive) self-understanding of a woman as a mother and wife.

Another obstacle in participation in education can also be a **lack of informations** about the available educational activities. Roma men and women registered as unemployed at the Office of Labor receive information about current educational offer mainly from the employees of the Office, as well as through the website *istp.sk*. This website offers, beside current vacancy jobs and overall criteria for occupying of the particular job positions, also new information about educational activities that currently take place (courses or trainings). Unemployed persons have their own account at *istp.sk*. But it is questionable, whether a job applicant that is unemployed for a long time and has a low level of education, has sufficiently developed ICT competencies (and whether he or she can develop them – for example access to internet at home) to be able to search for information on this website.

Motivation of adult Roma to participate on further education is also influenced by **their own experience** with the educational system, in which they were unsuccessful. Also school environment can bring unpleasant memories for the ones who have negative experience with school [15]. The main thing

³ In the literature we can find the terms *barriers* as well as *obstacles* to denote the factors that keep the adults away from participation in adult education, or they do not allow them to participate. Barriers can be seen as factors, circumstances that represent an insolvable problem for adults in participation in education (for example a finished secondary education is necessary to study externally at university). Their violation or elimination is relatively independent from an individual. Obstacles can be seen as factors or phenomena that an adult can overcome (also with the help of institutions) [see f.e. 15]. The barriers and obstacles can both have a character of external (situational – situated in an environment) or internal (dispositional – situated in the personality) factors [see f.e. 16].

⁴ According to the data of Eurostat, adults do not participate in education mainly for family reasons (21 %), job reasons (19 %) and because of their fear of “school-desks”.

is that many of them just do not believe that a potential increase of their education level could influence their life, the others (mainly women) do not even think of it because of their duties in the family and the others do not need education to occupy mainly simple but hard manual work.

The findings about how the community sees the ones who take/took part in education in adult age from individual reasons (not under the influence of realization of a project or under the pressure of Labor office) are unfortunately not available. There are some data about the experience of Roma who finished courses concentrated on their training for labor market. The contribution of the educational courses realized as a part of various projects is minimal from long-term viewpoint, regardless the fact whether the result is the obtaining of a certificate [14]. Many Roma men and women see the contribution of these activities as problematic; they do not see any real influence on their life situation and it makes them often think that completing of courses and obtaining of certificates cannot help them at labor market. Roma men and women expect particular contribution of the realized project, optimally in form of a paid job, although some of them evaluated educational activities as beneficial. Many from the group of Roma, who took part in education, emphasized the „motivation“ to their consistent participation in education, which was enforced by powerful Office of Labor – under threat of removing from the evidence (in case of education and professional training), as well as by local authorities (for example under threat of removing from community services).

Ethnicity, overall offer of vacancy jobs in the region and some other individual and structural causes still play a negative role in approach towards further education (the structural barriers of participation in education). The biggest differences between Scandinavian and other countries are not in the character of barriers, but in the possibilities of their overcoming. They are not fully in the hands of individuals and refer to the higher degree of responsibility of the local and national authorities for creating conditions for increasing of the level of adults' participation, not only from excluded environment, into the system of adult education [32].

Motivation of adult Roma men/women from marginalized communities to education is strongly connected to the current and perspective educational needs of the education participants. When projecting the educational activities, it is fundamental to know what Roma really need and how it is possible to be aligned with the needs of the local labor market. Education must clearly and demonstrably be connected to the employment opportunities at labor market. Otherwise the techniques of negative motivation when activating unemployed Roma to work or motivating them to educate labor market as well as in the area of their motivation towards further education, will still prevail.

Educational activities, which are seen by Roma as useless and which lead to the strengthening of opinion that they only represent the source of so-called Roma business, alongside with problematic application of certificate at labor market lead us to the belief that the most important is to realize an education that leads a degree of education (formal qualification). But it is necessary that school education of adult Roma, in which they failed in the initial phase, will be realized on the basis of other principles than the education of children and youth. It is also questionable, to which extent are the competencies gained in short-term courses comparable with those, which are obtained during school education. Do socially excluded people with low or no level of education have such cognitive structures, resp. meta-competencies, on which it is possible to build and develop their professional competencies for occupying of a job, if obtaining those competencies in often formalized and short-lasting courses of further education?

5. Individualization of second chance education of adult Roma

The need for qualitative changes of second chance education comes from the specific social and personal characteristics of the target group members and their individual educational needs. The otherness of the socially excluded is connected to the normative vision about the necessity of their inclusion through increasing of their level of education and their involvement at labor market. Meanwhile there is an application of aims, forms and methods of education, which are made-to-measure to the middle social class into the system of second chance education. We do not consider the current model of second chance education to be appropriate for socially excluded groups of population. We think that it is necessary to transform it in sense of principles of *the individualization of education*.

The concept of the individualization of education refers to the transformation of all system-creating features of education towards knowing, fulfilling and development of the individual educational needs of learners. It reflects into all didactic parts of the educational process. The main obstacle of the effectiveness of education is, according to our opinion and experience until now, *the equation of the educational needs with the aims of education*, which are moreover created without the participation of

adult Roma. So far we do not have any relevant results of the analysis of educational needs of the specifically defined (geographically, problem-oriented) target group of adult members of Roma community. Despite this, there is much information in the literature saying what adult Roma need and what is important and appropriate for them. This approach towards identification of educational needs is methodologically incorrect; it reflects the ideas of the creators (authorities) of educational programs about what Roma really need, resp. it represents the visions of the majority of society (the state) about how Roma should be like and not what Roma actually need. In an effort to educate those, who are uneducated and in the process of identification of the target group and creation of the educational program the past experience with education, the real needs in relation to everyday life (usefulness of the education's results) and the need for professional support with the aim to transform external motivation into internal are not respected.

Second chance schools, when educating adult Roma and other groups, usually copy the formal school system (its organization and didactic, personal and material sources) set up for the middle class, because they are, just like the school education of children and youth, realized on the basis of *Act nr. 245/2008 on upbringing and education* and of relevant pedagogic documents; the teachers come from primary or secondary school of the corresponding study branch and they are not required to have andragogic training. The transfer of system of education from the common school without desired changes and without considering the specifics of the target group increases the risk of formalization of education. The aims of education can be also reached in this case, but the quality of the educational results and their persistence is questionable, as well as their evaluation at labor market.

The early school leaving also indicates the absence of learning competencies. Despite the fact, that university students spent most of their life in the educational system, their learning competencies are underdeveloped (methods of analysis, induction, deduction, comparing, generalization, ability to distinguish important and less important parts of the learning material, ability to set and choose relevant sources of information, ability of critical thinking etc.) [35]. Similarly students with higher level of literacy and mathematical abilities have problems with learning activities, which are an academic routine for ordinary students (for example abilities to work with text, to use registers in books, dictionaries etc.) [29, p. 33]. What expectations to develop these competencies can we have for adult Roma in second chance and further education, who stayed much shorter in the educational system so they did not have enough time and opportunities to acquire and develop these competencies? Can we expect (in the system of further education) that there will be, under the influence of short-term educational courses, such changes in adult Roma's individual potential that will be stable and will lead to the higher level of their autonomy in deciding, active problem solving, in the development of critical thinking etc.?

We can search for the answers to these questions in the concept of key competencies. Meta-character is characteristic for key competencies. They are not connected to the particular profession. *“Key competencies are such knowledge, abilities and skills, which flow into competencies, with the help of which it is possible to occupy many positions and functions at the current moment and which are appropriate to cope with problems of the requirements that change accidentally in the course of life”* [3, p. 174). The employers expect that their employees will have the ability to learn and develop their working skills at the first place. The ability to learn, including motivation to learn, was marked as priority in the presented structure of key competencies at the 2001 conference of OECD “Education for tomorrow”.

If the key competencies represent the condition to full participation in life of society and their development is conditioned by the degree to which the students will learn the basis of “knowing what” and “knowing why” [13, p. 6], what alternative of key competencies development offers the system of further education for socially excluded adult Roma? Socially excluded adult Roma without education had no opportunity to experience functional connection between their education, qualification and its economical evaluation at labor market. So how should we motivate towards education, how to ensure that the initial external motivation will transform into internal motivation?

We think that the answer is the implementation of the principles of individualization of education in all phases of second chance education (but also in further education). We consider it crucial that the methodical, organizational and mainly pedagogical staff keeps these principles:

– the choice of appropriate form of education (it is questionable, whether the frequently used external form of education, where self-study is emphasized, can be an appropriate form for those who do not have their learning competencies developed);

– the choice and using of adequate teaching methods, which consider the ability of learners to learn, psychological regularities of learning at adult age, their social characteristics, life experience. Beside the influence on the cognitive part of the personality, it is also necessary to accentuate the social-affective element of the personality regarding the specifics of the marginalized ones (problematic motivation and the value of education);

– informal diagnostics by the teacher enables to continually assimilate the individual aspects of the teaching process to the particular characteristics and needs of the learners;

– using of all verified tools of motivation to catch learners' attention. The teacher should mainly take care of the clear, understandable structure of the educational process, lesson and material, what will enable to realize continual formal and informal diagnostics and evaluation of the learners. The teacher should offer immediate feedback after fulfilling of the task, what will enable the learners to experience the feeling of partial success as an important precondition of their motivation towards education;

– the teacher should be aware that some learners will not ask for help, even if they would need it. This can be caused by their pride or by relying on themselves (negative experience with teacher), but it can also be a demonstration of shame or confusion. Evaluation of such behavior should come from the knowing and respecting of its socio-cultural background.

This implies that educational process in second chance education is not only about the transfer of knowledge and abilities, but it also involves the ways how to achieve full participation of learners in education. The concept of individualization seems to be a possible solution of the outlined problems in an effort to overcome traditional normative approaches in education. It also represents an appropriate and compact way of reaching of higher quality in second chance education.

6. Informal learning and marginalized Roma

How important is informal learning for marginalized adult Roma? The research results in this area are missing in Slovakia, so we can only use researches from abroad. The chosen researches [for example 8; 6], which worked with social groups with similar characteristics, show that informal learning, when recognized and conscious, is a kind of learning that is considered to be the most important by socially excluded individuals with low level of education. This assumption comes from the markedly underdimensioned educational path of marginalized Roma, from the absence of formal qualification and education and from the lack of work experience at official labor market.

The discourse about informal learning is only present for 30 years worldwide, since we noticed a shift from narrowed look on education in its institutional form towards enforcement of the broader frame of lifelong learning, which takes place every time and everywhere (at home, in work, during leisure time). Increased interest in informal education in the currently realized educational policies, at least in the EU countries, is in parallel supported by research activities confirming that informal learning represents a dominant way of acquiring and developing of professional skills and competencies [8].

Informal learning has a mainly *experiential* character. A learner is every person who develops their personality in social relations and situations. It is a *lifelong* process, in which, under the influence of everyday experience, the own identity, a personality in the permanent process of personalization is being created. It is not *organized*, it does not have primary educational aims and its outcomes are hard to be identified and measured. Most people *do not realize* that this process takes place and that they are learning in everyday activities. As we will show later, the dimension of realization, recognition and identification of the processes and outcomes of the informal learning is problematic in relation to the group of marginalized adult Roma, but at the same time it is a possible maneuvering space for their education and personalization.

Exclusion, resp. marginal position of the population of Roma marginalized communities at labor market is primarily connected to low level of their education. Low level of education reveals the absence of formal qualification, but it does not have to, and it usually does not mean, that a person is capable of nothing. Formal qualification (certificate or diploma) is markedly more preferred at Slovak labor market when compared to certificates from nonformal education, resp. competencies that a person acquires in the process of informal learning. A system solution representing a real possibility of increasing of educational status at adult age - mainly for the members of socially excluded communities, is still missing in the educational policy. We are currently in the process of creating of *National system of qualifications*, which will (in connection to other necessary processes) enable people to verify and formally confirm their knowledge, abilities and skills and to reach necessary qualification also without education. But currently, the criteria-based and competency-based choice of employees prevails at labor market. Informal learning can have much bigger meaning for socially excluded groups of people than

for the integrated “middle classes.” We can find similar ideas enforcing dialogic forms of education based on everyday experience of the adults of lower low class [11]. In *Recommendation of the Board from 20th December 2012 about confirming of informal education and informal learning* [28], the main idea of this process is emphasized in the first article. Confirming of the results from both kinds of education can play an important role in increasing of the employability and motivation towards lifelong education, mainly in the case of socially disabled individuals and individuals with low level of education.

Marginalized individuals emphasize the results of the informal learning [19] or informal education more [31]. They highlight mainly their abilities, skills and knowledge that they acquired outside school education – in the family, in the work, peer groups etc. The explanation can provide a fact that formal education was rather an unsuccessful and useless stage of their life for most of them.

Even if informal education, learning and its results cannot be considered to be relevant alternative to formal or nonformal education so far, its results should be recognized in the process of increasing of potential of low qualified individuals at labor market. The process aimed on better and deeper self-awareness and motivation towards learning and education is crucial. The problem in the educating of long-term unemployed people is not only the content, which they should learn, whether they want to learn, but also the understanding of what and how it needs to be done, changed so that they want to learn, to educate. Therefore, while reaching of educational (learning) aims, it is necessary to know how learners evaluate their current potential and how they see their competencies. Therefore the realization of consulting, socio-educational activities based on individual diagnostics has its meaning. We consider these activities alongside with the realization of initiate education⁵ to be key elements of the individualization of education of adult Roma from marginalized communities.

7. Conclusion

We identified the need to individualize the adult education in second chance education. It is necessary to realize by assimilating the forms, methods and tempo of education to the specifics of the target group of education. Andragogic training of teachers, who are not trained to educate adults, also seems to be essential. The most of educational activities take place in nonformal education, but their effectiveness is problematic in regard to their long-lasting positive influence on the personality of adult and on the real application of the acquired (not acquired) competencies. There is not enough research data about the effectiveness of these programs. The effectiveness of education and training for labor market as a tool of active policy of labor market (realized by Office of Labor, social affairs and family) is disputable, as the educational programs are realized without adequate analysis of educational needs and potential of the learners. Moreover, they mostly allow only short-term of often precarious jobs. The opinions of the education's participants are significant: „better than nothing,“ „good for something,“ „it was good, but if we only got a job...,“ „it was good for nothing...“ [14, p. 76].

We based our assumption about the meaning of informal education for adult Roma men and women on the markedly sub-dimensioned educational path of marginalized Roma, on the absence of formal qualification and of formal education and on the lack of professional experience on the official labor market.

We consider the individualization of education in all kinds of education of adult marginalized Roma to be a possible effective way to increase quality of education. The main tool of individualization of education is counselling for adults. We think that the missing professional counselling support for socially excluded adults is one of the reasons of the low interest in education, as the supportive system in education, concentrated on the help with overcoming the barriers of adults' participation in education, is totally missing in Slovakia (for example continual daycare for adults and their needs, available transport, adequate nutrition and constant mentoring, counselling and support towards ensuring of educational successes). Each educational activity with adult Roma from marginalized communities, should be based on an analysis of educational needs of participants and optimally a supporting program, concentrated on increasing of self-knowing level, should be realized in parallel. Individualization of education of adult Roma from marginalized communities means an educational strategy and approaches of assimilation to the specifics of the target group of education in the cycle of education with the aim of

⁵ The main aim of the initiate education is to understand the need to educate. It can be reached only by overcoming the differences in perception of the process and benefit of education, learning through presentation of its meaning for everyday life, broadening of the vocabulary in Slovak language and understanding and interpretation of the meaning of words and collocations in particular context.

its social integration through fulfillment of the particular educational aims, which should be defined also by members of the target group [25, p. 111].

Notes

This text is the result of project solving VEGA nr. 1/0084/17 *The concept of education of adult Roma from marginalized communities*.

References

1. Adult education survey. (2011) Luxembourg: European Commission, Eurostat.
2. Ainsworth J. (2013) *Sociology of Education: An A-to-Z Guide* (electronic book). SAGE Publications [cit. 2014-02-02]. Retrieved from: <http://knowledge.sagepub.com/view/sociology-of-education/SAGE.xml> (accessed 2 February 2012).
3. Belz H., Siegrist M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení [Key competencies and their development]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
4. Bourdieu P. (1986) The forms of capital. Richardson, J. ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241-258.
5. Cross K. P. (1981) *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Desjardins R., Tuijnman A. (2005) A general approach for using data in the comparative analyses of learning outcomes. *Interchange*, vol. 36, no. 4, pp. 349-370.
7. Dospělí vo formálnom vzdelávaní. Politika a prax v Európe (2011) (electronic book). [Adults in formal education. Policy and practice in Europe]. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128SK.pdf (accessed 5 November 2013).
8. Eraut M. et al. (1998) *Learning from other people at work*. Coffield, F., ed. *Learning at Work*. Bristol: The Policy Press, pp. 127-145. ISBN 978-18-61341-23-5.
9. Fay B. (2002) *Současná filozofie sociálních věd. Multikulturní přístup [The current philosophy of social sciences. A multi-cultural approach]*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-10-5.
10. Filadelfiová J., Gerbery D. (2012) *Správa o životných podmienkach rómskych domácností 2010 [A report about life conditions of Roma households 2010]*. Bratislava: Regionálne centrum rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov. ISBN 978-80-89263-10-3.
11. Freire P. (2000) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. ISBN 978-08-264-8.
12. Gallová Kriglerová E. ed. (2015) *Křukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku [Crooked paths towards inclusive education in Slovakia]* (electronic book). Bratislava: CVEK [cit. 2016-09-09]. Retrieved from: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/12/Klukate-cesty.indd_.pdf (accessed 9 September 2018).
13. Hrmo R., Turek I. (2003) *Klíčové kompetencie 1. [Key competencies 1]* Bratislava: STU. ISBN 80-227-1881-5.
14. Hurrle J., Ivanov A., Grill J., Kling J., Škobla D. (2012) *Uncertain impact: Have the Roma in Slovakia benefited from the European Social Fund? Findings from an Analysis of ESF Employment and Social Inclusion Projects in the 2007 – 2013 Programming Period*. Bratislava: UNDP. ISBN 978-80-89263-13-4.
15. Isaac E. P. (2011) *Barriers to adult education participation, distance education, and adult learning*. Wang V. C. X. ed. *Encyclopedia of Information Communication Technologies and Adult Education Integration*. Pennsylvania: IGI Global, pp. 1100-1112. ISBN 978-16169-290-6-0.
16. Johnstone J. W. C., Rivera R. J. (1965) *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Hawthorne, NY: Aldine.
17. Keller J., Tvrdý L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna [Educated society? Temple, lift and insurance company]*. Praha: SLON. ISBN 978-80-86429-78-6.
18. Kešelová D. (2013) *Celoživotné vzdelávanie a aktívne opatrenia na trhu práce v kontexte systému flexiistoty: možnosti posilnenia ich vzájomných väzieb. Záverečná správa VÚ č. 2163 [Lifelong education and active precautions at labor market in context of the system of flexi-certainty: possibilities of strengthening of their mutual connections. Final report of VÚ nr. 2163]* Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.
19. Lukáč M. (2015) *Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty. [The Roma and education. Social and educational contexts]*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1243-3.
20. Malhotra N. K., Shapero M., Sizoo S., Munro T. (2007) *Factor structure of deterrents to adult participation in higher education*. *Journal of College Teaching and Learning* (electronic journal), vol. 4, no. 12, pp. 81–90. ISSN 2157-894X. Retrieved from: <https://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/download/1515/1495/> (accessed 15 February 2018).
21. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní [A Memorandum on Lifelong Learning 2000]*. Brussels: Komisia európskych spoločenstiev.

22. Mesačná štatistika o počte a štruktúre uchádzačov o zamestnanie, január 2018 [Monthly statistics about the number and structure of job applicants, January 2018] (electronic report). Bratislava: Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. Retrieved from: http://www.upsvar.sk/buxus/docs/statistic/mesacne/2018/jan_2018.ZIP (accessed 10 February 2018).
23. Mezirow J. (2000) Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Mezirow J. et al. Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress. San Francisco: JOSSEY-BASS, pp. 3-33. ISBN 978-0-7879-4845-0.
24. Nevala A. M., Hawley J. (2011) Štúdia o znižovaní počtu prípadov predčasného ukončenia školskej dochádzky v EÚ [The study about the decreasing of number of cases of an early finish of compulsory school attendance in the EU] (electronic book). Brussels: Európsky parlament. Retrieved from: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_SK.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_SK.pdf) (accessed 10 January 2017).
25. Pirohová I. (2016) Náčrt konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít [Outline of the concept of individualization of adult education of Roma from marginalized communities]. Lukáč M. ed. Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie. [The contexts of education of adult Roma population] (electronic book). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 102-114. ISBN 978-80-555-1573-1. Retrieved from: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Pirohova.pdf> (accessed 7 November 2017).
26. Polidano C., Tabasso, D., Tseng Y-P. (2012) A Second Chance at Education for Early School Leavers. Melbourne: University of Melbourne, Melbourne Institute Working Paper No. 14/12. ISBN 978-0-7340-4274-3.
27. Raymond M. (2008). High school dropouts returning to school (electronic book). Ottawa: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Research papers. Retrieved from: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-eng.pdf> (accessed 1 September 2014).
28. Recommendation of the Board from 20th December 2012 about confirming of informal education and informal learning (2012).
29. Rose M. (2012) Back to School. Why Everyone Deserves a Second Chance at Education. New York: The New Press. ISBN 978-1-59558-786-2.
30. Rosenblatt B. (2009) Adult education and training in comparative perspective – understanding differences across countries. Statistics in Transition, vol. 11, no. 3, pp. 465-502. ISSN 1234-7655.
31. Rosinský, R. (2011) Formálne vzdelávanie a zamestnateľnosť Rómov [Formal education and employability of Roma]. Mušinka A., Benč V. eds. Pokrízová obnova SR: Zvyšovanie zamestnanosti a inklúzia Rómov. [After-crisis reconstruction of Slovakia: Increasing of employment and inclusion of Roma]. Prešov: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku, Prešovská univerzita a Úrad vlády SR, pp. 125-135. ISBN 978-80-89356-30-0.
32. Rubenson K., Desjardins R. (2009) The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: a bounded agency model. Adult Education Quarterly (electronic journal), vol. 59, no. 3, pp. 187-207. ISSN 1552-3047. Retrieved from: <http://aeq.sagepub.com/content/59/3/187> (accessed 7 March 2015).
33. Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 (2011) [Strategy of Slovak Republic for the integration of Roma until 2020]. Bratislava: Úrad Vlády Slovenskej republiky. Retrieved from: <http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/files/8477.pdf> (accessed 29 July 2015).
34. Šlosár D. (2010) Edukácia Rómov [Education of Roma]. Košice: Košický samosprávny kraj. ISBN 978-80970137-6-9.
35. Šuťáková V. (2015) Organizačné formy vyučovania [Organizational forms of teaching]. Šuťáková V., Ferencová J. eds. Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl [Psycho-didactics in the educational practice of universities]. Prešov: Prešovská univerzita, pp. 109-127. ISBN 978-80-555-1212-9.
36. Švec Š. (2008) Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky [English-Slovak lexicon of pedagogy and andragogy]. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-21-1.
37. Vaněk B. (2016) Medzigeneračné učenia ako potenciál zmeny exklúzie v edukácii (dospelých) Rómov [Between-generational learnings as a potential of change of exclusion in education of (adult) Roma]. Lukáč M. ed. Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie [The contexts of education of adult Roma population] (electronic book). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, pp. 123-132. ISBN 978-80-555-1573-1. Retrieved from: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Vanek.pdf> (accessed 7 November 2017).
38. Východiská pre integráciu marginalizovaných rómskych komunít KSK na roky 2016-2020 [The backgrounds for integration of marginalized Roma communities of Košice self-governing region for the years 2016-2020]. Košice: Košický samosprávny kraj.
39. Zákon č. 131/2002 o vysokých školách [Act nr. 131/2002 about universities].

40. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [Act nr. 245/2008 on upbringing and education].
41. Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti [Act nr. 5/2004 on employment services].
42. Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní [Act nr. 568/2009 on lifelong learning].
43. Zozuláková V. (2012) Rozvoj kompetenčného vzdelávania v sociálnych vedách a udržateľný rozvoj [Development of competency education in social sciences and maintainable development]. Balogová B., Klimentová E. eds. Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci [Challenges and trends in education in social work] (electronic book). Prešov: Prešovská univerzita, pp. 51-58. Retrieved from: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova4/subor/zozulakova.pdf> (accessed 13 January 2018).

Науково-педагогічне видання

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Випуск № 90

Комп'ютерна верстка і набір:

О. В. Вознюк (alexvoz@ukr.net), О. М. Королюк (korolyukwork@gmail.com)

Дизайн обкладинки: С. М. Горобець (b6b12@mail.ru)

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 31.10.2018.

Формат 60x84 1/8 Ум. друк. арк. 27,90.

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman

Наклад 100 прим. Зам. № 2421, 2018 р.

Друк та палітурні роботи ФОП О.О. Євенок
10014, м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел. : (0412) 422-106, e-mail: book_druk@i.ua