

ISSN 2522-9729 (online)

ІМІДЖ
сучасного педагога

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№5 (188)

2019

**Медіаграмотність, адаптивність,
конкурентоспроможність**



**Media Literacy,
Adaptivity, Competitiveness**

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки,
педагогічних технологій навчання та виховання,
підсвідомої педагогічної освіти, педагогічної майстерності,
освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту
Наукова сфера: педагогічні науки

УДК 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2019-5(188)

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Електронний науковий фаховий журнал
«Імідж сучасного педагога»
проіндексовано професійними асоціаціями:

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна
Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч
науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Курмишева Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН
України

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий
співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана
Зязюна НАПН України

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор,
член кореспондент НАПН України, Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана
факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії
Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)

Єльнікова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор,
Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний
член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут
інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Мажець Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-
природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський
(Республіка Польща)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Отич Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор
Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету
ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент,
Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка
Білорусь)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут
педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут
педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор,
Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи
і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В.
Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В.
Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел./факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poirpo.pl.ua
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poirpo.pl.ua

Web-site: isp.poirpo.pl.ua

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»,

у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук,
на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року
(додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 12 від 28.10.2019 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.
Підписано до друку: 19.11.2019 р.
Формат: 60x84 1/8.

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management
Scientific field: pedagogical sciences

UDC 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2019-5(188)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The journal was officially founded on June 1, 1999,

as a scientific electronic edition – May 22, 2017

**Electronic Scientific professional edition
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed in:**

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Nina Kurmysheva, Candidate of Pedagogical Sciences,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anisichenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun
Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Zya-
zun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding
Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko
National Pedagogical University

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at
the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University
in Lublin (Republic of Poland)

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engi-
neering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Profes-
sor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of Na-
tional Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Insti-
tute of In-Service Teacher Training

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky
Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
V.G. Korolenko National Pedagogical University

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Zia-
ziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Zia-
ziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Mariya Leschenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Institute of Informa-
tion Technologies and Training Tools of the National Academy of Sciences of Ukraine

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of Humanis-
tic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow Trybunalski (Republic
of Poland)

Olena Myroshnuk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, SHEI
«University of Educational Management» of the National Academy of Sciences of
Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute of Social
Pedagogics of the State Pedagogical University named after People's Commission in
Cracow (Republic of Poland)

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
the International Humanitarian and Pedagogical Institute "Beit Khan" (Dnipro,
Ukraine)

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
rector, Minsk Regional Institute for Education Development (Republic of Belarus)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Insti-
tute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, M.V. Ostrograd-
sky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pol-
tava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko
National Pedagogical University

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Insti-
tute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and
Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art of Cherkassy
National University named after Bogdan Khmelnytsky

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
tel. Goal. Ed.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,

where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 12, 28.10.2019)

Editorial Board

Bilyk Nadia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kanivets Zoya, Kyryliuk Maryna, Koriagina Natalia, Khomych Lidiya
Signed for print: 19.11.2019
Format: 60x84 1/8



ЗМІСТ

електронного наукового фахового журналу
«Імідж сучасного педагога» № 5 (188) 2019

Тема: «Медіаграмотність, адаптивність, конкурентоспроможність»



ПЕДАГОГІЧНА ВІТАЛЬНЯ

Летять літа... (до 75-річного ювілею Г. В. Єльнікової, доктора педагогічних наук, професора, члена редколегії журналу «Імідж сучасного педагога») **Білик Надія** 5



ТОЧКА ЗОРУ

Розвиток професіоналізму у науково-педагогічних працівників через коучингово-моніторингову технологію адаптивного управління **Борова Тетяна** 6
Оцінка медіасередовища закладу освіти як початок дорожньої карти з розвитку медіаграмотності **Устименко Тетяна** 12



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Наукові основи розроблення кваліметричної моделі адаптивного управління професійною (професійно-технічною) освітою в регіоні **Єльнікова Галина** 17
Менеджмент знань в управлінні розвитком проєктно-орієнтованого закладу освіти **Рябова Зоя** 25
Поняття конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти **Літкевич Алла** 29



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Організація навчання впродовж життя як необхідна умова розвитку когнітивної гнучкості педагога **Курмишева Ніна** 35
Використання методу експертних оцінок у системі моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти **Денисова Анастасія** 39



НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

Складники системи формування професійної компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій **Гафіяк Алла** 44
Ефективність професійної підготовки вчителів фізичної культури новими інформаційними засобами **Шерстюк Олег** 48



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Самоактуалізація та самореалізація особистості: філософсько-психологічне розуміння **Московець Людмила** 51



ВИЩА ШКОЛА

Електронне портфоліо як інструмент оцінювання рівня професійної компетентності педагога вищої школи **Шевчук Світлана** 57
Вітчизняний досвід формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі гуманітарної професійної підготовки **Винничук Рената** 64
Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкових класів через призму демократичного громадянства **Непорада Ірина** 70
Соціально-педагогічні структурні складники підготовки майбутніх учителів географії **Шоробура Інна, Чубрей Олександра** 75
Створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи **Кропивка Ольга** 79
Результати експериментальної роботи з формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури **Хлібкевич Сергій, Кметь Аліна** 84



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

Сутність і специфіка підготовки жінки до духовно-морального виховання дитини в монастирях України XIX століття (на основі праць святителя Феофана Вишенського) **Фазан Тетяна** 88
Досвід професійної діяльності українських художньо-промислових закладів освіти **Дяченко Алла** 93



РЕЖИСУРА УРОКУ

Психолого-педагогічні аспекти компетентнісного підходу у шкільній економічній освіті старшокласників **Ковчин Наталія** 100



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Барокова опера: виміри виконавської інтерпретації **Закрасяня Жанна** 105
Психофізіологічні особливості виконавської діяльності бандуриста-вокаліста у процесі співогри **Брояко Надія** 109
Психолого-педагогічні особливості музично-естетичного виховання підлітків засобами народно-інструментального виконавства у закладах позашкільної освіти **Сироєжко Ольга** 115



CONTENT

electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» № 5 (188) 2019
«Media Literacy, Adaptivity, Competitiveness»



PEDAGOGICAL LIVING ROOM

Many Happy Returns! We Celebrate the 75-th Anniversary of Halyna Vasylivna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Members of Editorial Board of the Journal «Image of the Modern Pedagogue». **Bilyk Nadia** 5



POINT OF VIEW

Academic Staff Professional Development Via Coaching and Monitoring Technology of Adaptive Management **Borova Tetiana** 6
Assessing the Mediaenvironment of an Educational Institution as the Start of a Roadmap for the Development of Media Literacy **Ustymenko Tetiana** 12



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Scientific Basis for the Development of a Qualimetric Model of Adaptive Management of Professional (Vocational) Education in the Region **Yelnykova Halyna** 17
Knowledge Management in Development of a Project-Oriented Education Institute **Riabova Zoya** 25
The Concept of Competitiveness of General Secondary Education Institution **Lytkevych Alla** 29



EDUCATION POSTGRADUATE

Organization of Lifelong Learning as a Necessary Condition of Teacher's Developing Cognitive Flexibility **Kurmysheva Nina** 35
Using the Method of Expert Assessments in the System for Monitoring the Quality of Professional Development of Specialists in the Field of Professional Education **Denysova Anastasia** 39



LEARNING IN TIME OF TEACHING

Component Systems for the Formation of Professional Competence of Specialists in Information and Communication Technologies **Hafak Alla** 44
Efficiency of Professional Training of Physical Culture Teachers by the New Information Technologies **Sherstiuk Oleh** 48



SPECIALIST'S ADVICE

Self-actualization and Self-realization of Personality: Philosophical and Psychological Understanding **Moscovets Liudmyla** 51



HIGH SCHOOL

E-portfolio as a Tool for Assessing the Level of High School Educator's Professional Competence **Shevchuk Svitlana** 57
Domestic Experience of Formation the Future Specialists Values System in the Humanitarian Professional Preparation Process **Vynnychuk Renata** 64
Forming Civic Competence of the Primary School' Future Teachers Via Democratic Citizenship **Neporada Iryna** 70
Social and Pedagogical Structural Components of Preparation of Future Geography Teachers **Shorobura Inna, Chubrei Olexandra** 75
Creating a Motivate and Innovative Educational Environment for Intensive Knowledge Accumulation by Future Teachers of Natural Sciences on the formation of High School Students' Safe Behavior **Kropyvka Olha** 79
Results of Experimental Work on the Formation of the Future Teachers of Physical Education' Research Competence **Khlibkevych Serhiy, Kmet Alina** 84



NATIVE SOURCES

The Essence and Specifics of Preparing a Woman for the Spiritual and Moral Education of a Child in Monasteries of Ukraine in the 19th Century (based on the work of St. Feofan Vyshensky) **Fazan Tetiana** 88
Experience of Professional Activity of Ukrainian Industrial Arts Education Institution **Diachenko Alla** 93



TUTORIAL LESSON

Psychological and Pedagogical Aspects of the Competent Approach in Senior School Economic Education **Kovchyn Natalia** 100



TALENT POOL

Baroque Opera: Measures of Performingg Interpretation **Zakrasniana Zhanna** 105
Psychophysiological Features of the Bandura Player and Vocalist Artistic Techniques in the Process of Vocal and Instrumental Performance **Broiako Nadiia** 109
Psychological and Pedagogical Features of Musical and Aesthetic Education of Adolescents by Means of Folk-Instrumental Performance in Extracurricular Schools **Syrojezhko Olha** 115



Летять літа...

1 листопада 2019 року відзначила ювілей доктор педагогічних наук, професор, засновник Наукової школи адаптивного управління соціально-педагогічними системами (ШАУСПС) **Єльнікова Галина Василівна.**

*Летять літа, мов бистрі води,
І не вернути їх назад,
А нам не віриться сьогодні,
Що Вам уже – 75!*

Вельмишановна ювілярко!

Увесь Ваш життєвий шлях є прикладом сумлінної та високопрофесійної діяльності, відданості обраній професії педагога.

Нині Ваші учні плідно працюють на благо української освіти і забезпечують розвиток Ваших наукових ідей і знахідок.

Пишаємося тим, що маємо можливість здійснювати науковий пошук у тісній співпраці з Вами і запроваджувати наукові досягнення в освітянську практику.

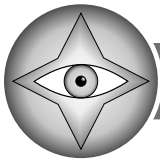
Завдячуємо долі, що 20 років Ви є постійним членом редакційної колегії електронного наукового фахового журналу України «Імідж сучасного педагога». Ваші публікації в журналі мають високий рівень цитування.

Погоджуємося з думкою, що сімдесят п'ять – це вік мудрості, пошани і слави.

Бажаємо, щоб для Вас цей вік був віком міцного здоров'я, бадьорості, радості, благополуччя й душевного родинного тепла.

*З глибокою повагою члени ШАУСПС,
редакція журналу «Імідж сучасного педагога»*





РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЧЕРЕЗ КОУЧИНГОВО-МОНІТОРИНГОВУ ТЕХНОЛОГІЮ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

А Розкриті поняття розвитку, професійного розвитку, професіоналізму та їхнього зв'язку з адаптивним управлінням професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Визначені основні критерії професійного розвитку науково-педагогічних працівників, обґрунтовані технології, зокрема, коучингово-моніторингова, яка є дієвою у сучасних умовах розвитку суспільства. Розглянута кваліметрична модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників й описані результати щодо застосування коучингово-моніторингової технології професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: розвиток; професіоналізм; професійний розвиток; науково-педагогічний працівник; коучингово-моніторингова технологія; адаптивне управління

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання розвитку професіоналізму працівників освітньої сфери постають у зв'язку зі змінами та трансформаціями, що відбуваються зараз у суспільстві, зокрема в освіті. Насамперед, суспільство сталого розвитку вимагає від викладачів постійного руху та професійного зростання, навчання студентів у відповідності з потребами сьогодення. За таких обставин науково-педагогічний працівник змушений постійно адаптуватися до умов, які змінюються, з одного боку, а з іншого – працювати на майбутнє країни. Отже, з огляду на це, найважливішим завданням є допомога науково-педагогічним працівникам у подоланні цих викликів, беручи до уваги особистість викладачів, їхні професійні інтереси, погляди.

Професіоналізм педагога вивчають учені Є. Астахова, Н. Білик, М. Гриньова, Н. Гузій, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Олійник. В українській педагогіці діє школа адаптивного управління під керівництвом Г. Єльнікової. Наукові доробки школи висвітлюють різні рівні освітньої діяльності, зокрема розроблені технології адаптивного управління, що спрямовані на професійне зростання працівників освіти (З. Рябова, Г. Кравченко, О. Почуєва та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на широке коло науковців, які розглядають питання професійного розвитку викла-

дачів, залишаються невизначені проблеми застосування ефективних технологій розвитку професіоналізму фахівців освітньої сфери.

Метою статті є визначення основних критеріїв професійного розвитку науково-педагогічних працівників, обґрунтування технології, зокрема, коучингово-моніторингової, що є дієвою у сучасних умовах розвитку суспільства та опис результатів щодо застосування коучингово-моніторингової технології професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Викладення основного матеріалу. Розвиток професіоналізму зумовлений зростанням рівня складності виробничих завдань. Швидкість пристосування до нових умов і вимог виробництва є основою для досягнення і розвитку професіоналізму працівника широкого профілю. У ньому виявляється гнучкість навичок, що забезпечує регулювання та перебудову всієї діяльності. Навички працівника при цьому змінюються залежно від змін і умов виробництва, структури трудового процесу, ступеня складності його частин. Фахівець із високим рівнем професіоналізму адекватно реагує на виробничі ситуації, вирішує поточні завдання з метою максимального наближення параметрів робочих процесів до оптимальних. Таким чином, визнаючи пріоритетність швидкого пристосування до нових умов, можна гово-

рити про ефективність і продуктивність кінцевого результату.

Науково-педагогічний працівник є не тільки вчений, а й особистість, яка характеризується такими основними рисами як: стійкість і мінливість (у діалектичній єдності), цілісність та активність, адаптивність, свідомість (самосвідомість), саморегуляція, здатність до рефлексії. Отже, з огляду на це важливо зауважити, що особистість розглядається у постійному русі, розвитку. Передумовою й результатом здійснення розвитку особистості є потреби. Рушійною силою є суперечність між буттям наявним і бажаним, яке в психологічному плані є внутрішньою суперечністю між зростаючими потребами та реальними можливостями їх задовольнити. Розвиток – це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Словник визначає розвиток як необоротну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів [4]. Здатність до розвитку становить одне із загальних властивостей матерії та свідомості. Істотною характеристикою процесів розвитку становить час: по-перше, будь-який розвиток здійснюється в реальному часі, по-друге, тільки час виявляє спрямованість розвитку. Таке тлумачення поняття «розвиток» є повнішим і виявляє сутнісні характеристики саме процесу розвитку, який повинен мати не тільки циклічну системну основу, а й спрямованість дій у часі. З огляду на це, наведемо ще одне визначення, яке близьке до такого розуміння поняття «розвиток».

Так, Г. Єльнікова у концепції спрямованої самоорганізації, розвиток розуміє як «весь процес змін сталого стану системи у просторі й часі. Це спрямований процес кількісних і якісних змін у структурі матеріальних об'єктів» [1]. Дослідниця зазначає, що розвиток для кожної системи унікальний, свій і в умовах свідомого управління процес розвитку потребує супроводжувального відстеження для попередження перетворення утворювальної сили у руйнівну [1].

На нашу думку, у визначенні розвитку особистості та управлінні розвитком особистості не менш важливу роль відіграють фази розвитку особистості (перша – формування особистості та накопичення потенціалу продуктивної сили; друга – розвиток особистості у трудовій діяльності та реалізація потенціалу продуктивної сили; третя – подальший розвиток за рахунок вільного часу та відродження продуктивної сили). З такої позиції у цих періодах власне і відбувається самореалізація особистості через задоволення її потреб. У цьому разі вся система управління громадським суспільством починає формуватися «знизу» «вгору», від особистості – до суспільства і власних інститутів з урахуванням того, що управління суспільством організоване в трьох взаємозалежних сферах – політичній, економічній і культур-

ній. Вони і є об'єктами антропосоціального управління суспільством через організації, де люди й здійснюють соціально-політичний, соціально-економічний і соціально-культурний менеджмент. З огляду на зазначене вище, необхідно наголосити на антропосоціальному підході, основою якого єколюдиноцентризм в управлінні розвитком особистості [2].

Отже, розвиток особистості відбувається на основі антропосоціального підходу.

Саморозвиток може здійснюватися швидше, коли в людини виникає в цьому потреба. Суспільство надає певні умови для розвитку особистості.

Якщо розглядати професійний розвиток та саморозвиток науково-педагогічного працівника, то він пов'язаний із постійним порівнянням себе, своїх досягнень із визначеним еталоном, на який він рівняється. Отже, кожна людина прагне досягти найвищого для себе професійного рівня – професіоналізму.

Професіоналізм як інтегральна психологічна характеристика людини праці має складну ієрархічну структуру. У цій структурі різні рівні виконують різні функції. Так, особистість професіонала відповідає за ціннісні орієнтації, ідеали, менталітет, етичні норми у професії. Суб'єкт професійної діяльності в більшості забезпечує операційну сторону активності людини – усвідомлення, регуляцію, координацію, перетворення діяльності та її ланок у відповідності до ідеалів і мотивів особистості. Особистості кваліфікованого спеціаліста регулюють той рівень професіоналізму, який необхідний суспільству в цій професії та на цьому робочому місці. Характеристики акме-орієнтованої людини надають праці риси процесу безмежного збагачення та поглиблення з ненасичуваною мотивацією самовдосконалення та зростання вкладу індивідуального професійного розвитку у суспільний прогрес.

На наш погляд, зазначені нижче компоненти професіоналізму у контексті професійного розвитку науково-педагогічних працівників найбільш описують професійні якості викладача, а саме: визначення рівня професійної підготовки, самоосвітня діяльність, придатність до виконання професійних функцій, професійна майстерність, професійна рефлексія, професійна співпраця (взаємодія), професійна творчість, розвиток особистості та мотиваційний аспект.

До поняття «професійний розвиток» зараховані не лише зовнішні фактори впливу, а й внутрішні резерви людини. Педагога розглядають як активного учасника і суб'єкта власного розвитку.

Професійний розвиток – це неперервний процес оволодіння особистістю новими професійними якостями, що супроводжуються змінами на вищому рівні. Зміни є ознакою розвитку. Беручи до уваги зазначене вище, професійний розвиток науково-педагогічного

працівника розуміємо як спрямований процес підвищення професійної компетентності та кваліфікації особистості, яка здатна до саморозвитку та самореалізації.

Говорячи про кінцевий результат освітньої діяльності, треба приділити увагу якості надання освітніх послуг, що вважається безумовним критерієм продуктивності праці науково-педагогічного працівника. Якість вищої освіти визначена Законом України «Про вищу освіту» як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства; а якість освітньої діяльності окреслено як сукупність характеристик системи вищої освіти та її складників, що визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства [3]. Якість освітньої діяльності пов'язана з її продуктивністю. Сучасні підходи до тлумачення продуктивності педагогічної діяльності наголошують на виборі, створенні, модернізації системи цілеспрямованих впливів педагога-професіонала на студентів не тільки з метою їхнього виховання, освіти, розвитку, а й формування в них готовності до подальшого саморозвитку і самовдосконалення. Науково-педагогічний працівник, плануючи, організовуючи, мотивуючи і контролюючи хід освітнього процесу, спрямовує свою науково-педагогічну діяльність на управління діяльністю іншої людини – студента. Таким чином, якщо їхні цілі взаємоузгоджуються і спрямовані на спільний кінцевий результат, відбувається адаптивне управління розвитком як студента, так і науково-педагогічного працівника, що значно впливає на продуктивність освітнього процесу.

Підґрунтям професійного розвитку науково-педагогічних працівників є теорія адаптивного управління, оскільки адаптивне управління визнає пріоритет розвитку суб'єкта і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації, а особливістю адаптивного управління є активізація природних сил і механізмів розвитку людини [1].

Основними концепціями, що мають практичну реалізацію теорії адаптивного управління у сфері вищої освіти, можна визначити такі: концепція спрямованої самоорганізації, концепція сталого розвитку та концепція інформаційного суспільства, тому ці концепції є основою адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників.

Теорія адаптивного управління, за Г. Єльніковою, містить як обов'язковий компонент освітній моніторинг, який застосовується для встановлення зовнішнього і внутрішнього (рефлексія) зворотного зв'язку. Сучасні інноваційні технології пропонують коучинг – новітній засіб для активізації рефлексивного зворотного зв'яз-

ку. Адаптивне управління здійснюється не тільки за допомогою моніторингових, а й коучингових процедур, які стимулюють спрямовану самоорганізацію. Як зазначалося, адаптивне управління погоджує зовнішнє управління та самоуправління, спрямовуючи процеси за природним шляхом здійснення. Тому механізмами такого здійснення визначаємо інтегровану взаємодію освітнього моніторингу та освітнього коучингу [1].

Освітній моніторинг був обґрунтований і апробований в освітянській сфері. Технологія містить спеціальні етапи, способи і засоби реалізації управлінського процесу, які забезпечують наскрізність мети, взаємоадаптацію суб'єктів управління і сприяють «включенню» механізмів саморозвитку. Інструментарієм для спостереження є базові кваліметричні моделі діяльності суб'єктів управління на всіх рівнях організації освіти. Ці моделі враховують вектор активності, або пріоритетні напрями діяльності (пріоритети людини, яка діє). Підсумком є свідоме спрямування власних дій на: заданий результат, пред'явлений у вигляді моделі відповідної діяльності; та на задані пріоритети, що мають вигляд коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв цієї моделі. Таким чином, модель є еталоном діяльності, з яким суб'єкт управління себе порівнює, тобто це – зовнішній подразник, який призводить до дії завдяки постійному порівнянню себе з еталоном щодо намагання бути кращим.

Коучинг – технологія спрямованої самоорганізації, яка є основою адаптивного управління. Він сфокусований на внутрішнє усвідомлення виконання дії людиною, яка сама несе відповідальність за її виконання. Тобто коучинг є внутрішнім подразником, який спричиняє внутрішню необхідність людини професійно розвиватися. Коучинг відбувається за бажанням самої людини, коли вона готова до змін, і на це її підштовхує зовнішній подразник – моніторинг, який дає розуміння людині, що вона не відповідає еталону і їй необхідні зміни. Природне прагнення до вищих результатів і зовнішня мотивація у колективі надають поштовх до необхідності змін. Тоді і є у нагоді коучинг, який є результативною технологією професійного розвитку людини. Коучинг є ефективним у використанні на етапі узгодження цілей. Саме цей процес не мав технологію і не був описаний у контексті адаптивного управління. На нашу думку, використання коучингу у процесі узгодження цілей при адаптивному управлінні надасть розуміння, як саме цей процес відбувається, внесе чіткість у цей процес, що буде спонукати керівників і викладачів до його застосування.

У процесі поетапного застосування коучингу як методу комунікацій відбувається розвиток. Для коучингу характерно непряме керівництво, а відмова від частини контролюючих функцій на користь впливу і підтримки керівника.

Коуч досягає прогресу за допомогою спеціальної техніки бесід, запитань, інтерв'ю, постановки завдань. Завдання коучингу – спираючись на збудовану в організації загальну систему мотивації викладачів, перейти на індивідуальний рівень, на рівень окремої особистості.

У будь-якій діяльності важливо мати спосіб оцінки інших, рівних (колег), підлеглих і навіть керівників, але самооцінка – найпродуктивніша форма оцінювання. Рейтинги майстерності та якостей, що встановлюються іншими і для інших, найкраще підходять для зворотного зв'язку, ніж для суджень про істинність. Самооцінка дозволяє уникнути негативного ефекту критицизму і підтримує відповідальність у тих ситуаціях, де вона необхідна для ефективних дій і самовдосконалення. Для самооцінювання доцільно використовувати кваліметричні моделі, про які буде зазначено нижче.

У процесі формування основних професійних компетенцій науково-педагогічного працівника із залученням коучингових процедур важливий зворотний зв'язок, метою якого є постійне спостереження процесу діяльності науково-педагогічного працівника для якісного формування тих чи інших якостей його діяльності. Моніторинг якнайкраще підходить для таких цілей. Моніторингові дослідження є надійним інструментом аналізу різноманітних аспектів освітнього процесу. Моніторинг входить до алгоритму адаптивного управління, тобто він виконує певну технологічну функцію щодо відстеження процесу змін і результатів.

До системи моніторингу якості формування професійних компетенцій викладача входять такі елементи: встановлення стандарту та операціоналізація визначення стандартів; вироблення критерію, за яким можна судити про досягнення стандартів; збір даних та оцінка результатів і дій щодо вживання відповідних заходів,

оцінювання результатів ужитих заходів відповідно до стандартів. Моніторинг діяльності – це процес неперервної оцінки програми з точки зору цілей і діяльності, який передбачає акцентування уваги на системі оцінювання, що дозволяє виміряти якісні витрати певного виду діяльності [1].

Процес моніторингу складається з таких етапів: визначення цілей (що необхідно досягти); вимірювання результативності реалізації програми (чому все відбувається таким чином і що може відбутися далі); корекція програми (що може бути змінено).

Для організації ефективного самоуправління своєї діяльності мають бути закладені параметри в модель, за якими можна відстежувати хід професійного розвитку науково-педагогічного працівника. Запропонована нами модель професійного розвитку науково-педагогічного працівника віддзеркалює неперервність дій щодо вдосконалення викладачем своїх професійних потреб. Саме технології коучингу дають змогу викладачам самостійно обирати шляхи вдосконалення своєї професійної діяльності за запропонованою моделлю, де на кожному етапі викладач узгоджує свої дії із зовнішніми та внутрішніми факторами. У свою чергу, це допомагає окреслити мету і спрямувати її на кінцевий результат. На кожному етапі професійного розвитку, параметри якого визначені в моделі, відбуваються моніторингові або самомоніторингові кроки для коригування поточних дій, що спрямовані на кінцевий результат.

Для більшої наочності подаємо фрагмент кваліметричної моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників (табл. 1) [1]:

Таблиця 1.

Кваліметрична модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників (фрагмент)

Фактор – Ф	вагомість – m	змістові критерії	вагомість – v	коефіцієнт відповідності – k	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв	часткова оцінка факторів
5. Науково-педагогічна діяльність	0,20	21. Навчальна діяльність	0,30	K21		0,00	0,00
		22. Навчально-методична діяльність	0,20	K22		0,00	
		23. Наукова діяльність		K23		0,00	
		24. Організаційна діяльність		K24		0,00	
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00						0,00

Із метою визначення рівня ефективності впливу складників моделі у графі «Значення коефіцієнта відповідності» необхідно проставити ступінь його вияв-

лення за такою шкалою: 0,00 – критерій фактично не має виявлення; 0,25 – критерій має незначне виявлення; 0,50 – критерій виявляється в межах 40% – 60% вимог;

0,75 – критерій виявляється в межах 61% – 75% вимог; 1,00 – критерій виявляється в межах 76% – 100% вимог.

Така кваліметрична модель може використовуватися як самим викладачем, так і керівником, хоча визначені результати діяльності носитимуть суб'єктивний характер. Результати об'єктивізуються у разі залучення експертної групи до оцінювання.

Розроблена кваліметрична модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників дозволяє визначити рівень розвитку того чи іншого чинника професійної діяльності науково-педагогічного працівника, що полегшує роботу керівникові та дає можливість самому науково-педагогічному працівнику побачити прогалини у роботі та визначити вектори подальшої роботи. За допомогою кваліметрії та із залученням експертів прозора та об'єктивно встановлюється індивідуальний професійний розвиток кожного науково-педагогічного працівника. Кваліметрична модель вказує шляхи вдосконалення викладацької майстерності, наукового та навчально-методичного рівня педагога.

Висновки з даного дослідження. У такому разі можна говорити про різні рівні самоорганізації науково-педагогічних працівників щодо спрямування своїх дій. Чим більше науково-педагогічний працівник управляє своєю діяльністю за моделлю професійного розвитку через коуч-сесії, тим вища його самоорганізація, що спрямована на кінцевий результат.

За допомогою коуч-сесій був відчутний значний стрибок у розвитку науково-педагогічних працівників експериментальних груп порівняно з контрольними.

Зауважимо, що для розроблення програм і методики технології коучингу для початку треба уточнити види коучингу, класифікувати їх за різними підставами, визначити умови та обмеження застосування коучингу в залежності від тих чи інших обставин або специфічних особливостей суб'єкта / об'єкта коучингу.

За режимом проведення коучинг було розподілено на: особисто-дистанційний (очно-заочний) коучинг (тут принципово важливо визначити ті завдання / ситуації, що вимагають особистої участі коуча, оскільки це є невідмінною умовою отримання планованого результату); «зовнішній» коучинг (коли керівництву необхідно провести будь-які зміни в організації, що завжди викликає неприйняття у досить великої частини колективу. Коучинг дозволяє цей опір мінімізувати і, відповідно, провести зміни максимально ефективно та з найменшими втратами); «внутрішній» коучинг (організований процес спілкування коуч-керівника з викладачами. Науково-педагогічні працівники починають повністю усвідомлювати існуючі реалії, їхні «плюси» і «мінуси», причому не тільки реалії зовнішнього світу, а й внутрішнього світу самої людини, на цій основі підлеглі вибирають максимально ефективні шляхи вирішення поставлених

перед ними завдань і, таким чином, беруть на себе відповідальність за якісне їхнє виконання) [1].

Запропоновані принципи коучингу дозволили скорегувати діяльність коучів у межах обраної стратегії поведінки і цілеспрямовувати їхні щоденні дії. Коучинг як стиль менеджменту передбачає взаємодію між керівником і викладачами, що призводить до значного збільшення ефективності та результативності роботи, мотивації педагога, підвищення особистої відповідальності.

Кваліметричні методи обчислювання дають математичний опис професійному розвитку науково-педагогічних працівників, що об'єктивізує роботу кафедри в цілому та надає переваги тим, хто зацікавлений у подальшому розвитку. Звідси з'являється висока працездатність, удосконалена комунікативність, покращені взаємини, підвищення результатів праці, визнання колегами, керівниками, студентами, підвищення рівня навченості студентів.

Таким чином, використання коучингово-моніторингової технології дозволяє ефективно управляти професійним розвитком науково-педагогічних працівників. У процесі використання коучингових процедур науково-педагогічні працівники досягли значних успіхів у роботі, про що свідчать їхні звіти та звіти експертної комісії щодо оцінки професійного розвитку науково-педагогічного працівника. Моніторингові та самомоніторингові процедури надавали своєчасний та ефективний зворотний зв'язок як керівникові, так і педагогічному працівнику.

Перспективи подальших розвідок. Коучингово-моніторингові технології є перспективними з погляду їхнього застосування не тільки серед викладачів закладів вищої освіти, а й серед працівників різних освітанських рівнів.

Список використаних джерел

1. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова та ін. ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків : Мачулін, 2017. 440 с.
2. Дмитренко Г. А. Стратегія збільшення соціального капіталу в Україні. *Науковий вісник УМО. Серія : Економіка та управління*. 2016. Вип 2. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvumo_2016_2_6.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Словник основних філософських термінів. URL : http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KOMPLEKS/KURS_1/kurs/5/109.htm

References

1. Yelnykova, H. V. (Ed.). (2017). *Adaptyvne upravlinnia: mizhhaluzevi zv'язky, naukovo-prykladnyi aspekt*. Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
2. Dmytrenko, H. A. (2016). *Stratehiia zbilshennia sotsialnoho kapitalu v Ukraini. Naukovyi visnyk UMO. Serii: Ekonomika ta upravlinnia*, 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvumo_2016_2_6.
3. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. *Slovyk osnovnykh filosofskykh terminiv*. Retrieved from http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KOMPLEKS/KURS_1/kurs/5/109.htm

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.10.2019

Боровая Татьяна. Развитие профессионализма у научно-педагогических работников через коучингово-мониторинговую технологию адаптивного управления.

Ⓐ Раскрыты понятия развития, профессионального развития, профессионализма и их связь с адаптивным управлением профессионального развития научно-педагогических работников. Определены основные критерии профессионального развития научно-педагогических работников, проанализированы технологии, в частности, коучингово-мониторинговая, которая является эффективной в современных условиях развития общества. Рассмотрена квалиметрическая модель профессионального развития научно-педагогических работников и описаны результаты по применению коучингово-мониторинговой технологии профессионального развития научно-педагогических работников.

Ключевые слова: развитие; профессионализм; профессиональное развитие; научно-педагогический работник; коучингово-мониторинговая технология; адаптивное управление

Borova Tetiana. Academic Staff Professional Development via Coaching and Monitoring Technology of Adaptive Management.

Ⓐ This paper is about concepts of development, professional development, professionalism and their relationship with the adaptive management of professional development of scientific and pedagogical staff. Author identifies the main criteria for the professional development of scientific and pedagogical staff, analyzes technology of coaching and monitoring as an effective one under conditions of society development. The qualimetric model of the professional development of scientific and pedagogical staff is considered and the results on the use of coaching and monitoring technology for their professional development are described.

Key words: development; proficiency; professional development; academic staff; coaching and monitoring technology; adaptive management

Борова Тетяна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

E-mail: borovat71@gmail.com



ОЦІНКА МЕДІАСЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ПОЧАТОК ДОРОЖНЬОЇ КАРТИ З РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

А Обґрунтовано застосування критеріїв оцінки медіасередовища освітнього закладу – медіаландшафт, адміністрування щодо медіаосвіти, медіакультура освітян. Розроблено систему індикаторів, за якими можна кількісно оцінити розвиток медіасередовища закладу освіти та розробити дорожню карту ефективного впровадження медіаосвіти у діяльність закладу освіти.

Ключові слова: медіаосвіта; медіасередовище; кількісні критерії оцінки впровадження медіаосвіти

Постановка проблеми. В Україні, як і всьому світі медіаосвіта активно впроваджується на всіх рівнях, бо це критично важливо для розвитку суспільства. Критичне мислення і вміння працювати з інформацією – найважливіші якості сучасної людини. Ризики, пов'язані з недоліком медіаграмотності громадян обов'язково проявлять себе в різного роду негативних явищах. Для суспільства – це загроза демократії: дезінформація, маніпуляції фактами, нав'язлива пропаганда. На рівні окремої людини – це стрес, психологічні залежності, булінг (від англ. *bullying* – залякування, цькування, задирання) тощо. В економіці – непродуктивні бізнес-рішення, недобросовісна реклама, відставання від глобальних трендів. В Україні, як і в усіх пострадянських країнах, ці проблеми дуже актуальні. Тому всі зусилля, спрямовані у сферу медіаосвіти, матимуть суттєвий результат для розвитку і суспільного прогресу країни. Отже, медіаосвіту треба вважати фундаментальним складником політичної освіти загалом.

Чітке розуміння інформаційних загроз важливо для всіх країн. За короткий термін ми опинилися свідками багатьох впливів на геополітичні процеси. Зокрема, BREXIT, виборча кампанія Дональда Трампа, проблеми з радикальними політичними рухами в Європі тощо. Масивні атаки проросійської пропаганди та інформаційний вплив на виборчі процеси вже відмітили низка країн, зростає кількість кібератак на Європейські урядові організації.

У документах, затверджених Євросоюзом та ООН, наголошується, що медіаграмотність є базовим елементом політики в сфері споживання інформації, основою обізнаності в питаннях прав людини, необхідною умовою залучення громадян до участі в демократичному житті, дієвим фактором міжкультурного діалогу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В Україні одним із головних інструментів впровадження медіаграмотності є Концепція впровадження медіаосвіти, що була схвалена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України в травні 2010

року (нова редакція – у квітні 2016 року [3]). Концепція базується на вивченні медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Головні завдання документу полягають у сприянні формуванню медіаімунітету особистості, рефлексії та критичного мислення, здатності до медіаторчості.

За вимогами Концепції медіаосвіта в Україні повинна стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку й консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати медіакультуру громадян відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей.

У 2018–2019 роках, із початком масового впровадження освітньої реформи Нової української школи (НУШ), інформаційна та медіаграмотність – одні з ключових компетенцій учня.

Медіаосвіта дорослих в умовах реформування суспільно-економічного життя в Україні має істотне значення – вона допомагає людям підкріпити їх активну громадянську позицію, сприяє розумінню своїх громадянських прав та обов'язків.

Всесвітній економічний форум (The World Economic Forum) опублікував доповідь *The Future of Jobs*, у якій визначив уміння критично мислити в ТОП-10 компетенцій, які будуть найбільше цінуватися серед роботодавців у 2020 році.

Стрімкий розвиток інформаційного середовища настійно вимагає цілеспрямованої підготовки особистості до взаємодії з ним. Медіа потужно й суперечливо впливають на суспільство. Тому виникає гостра потреба в розвитку медіаграмотності, одним із головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіанасилля і медіаманіпуляцій, утечі від реальності в екранні та цифрові залежності.

Можна думати, що застереження щодо «брудної політики» та «маніпуляцій у ЗМІ» як негативних явищ притаманні саме пострадянським країнам, але це не

зовсім так. Провідні політологи та соціологи вважають, що держава та існуючі бюрократичні інститути в принципі схильні до імітації громадянської активності. Багато форм громадянської участі бюрократичними інституціями експлуатуються для видимості, «за звичкою», для каналізації протестної енергії, але не призводять до реального впливу громадян на політичні процеси. Аналіз цієї традиції заснував французький філософ Жан Бодріяр у своїй книзі «Симулякри і симуляція» [1]. На думку вченого, якщо не докладати спеціальних зусиль, механізми громадської участі та демократичні процедури будуть згортатися до формальних, позбавлених смислу «віртуальних» аналогів і продукування готових нескладних моделей взаємодії, що замінюють повноцінний діалог між людьми [там само].

Постановка завдань дослідження. Критерії оцінки медіасередовища розробляються на основі засадничих документів, що визначають медіаосвіту в Україні та моніторингу існуючих практик формування медіаграмотності, що вже складаються в освітніх закладах Полтавської області.

До основних засадничих документів відносимо: Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція 2016 р.) [3]; Європейські критерії медіаграмотності [4]. Вказані документи, що розроблені на основі загальноновизнаних підходів у цій галузі є універсальними та містять положення, необхідні для проєктування показників та індикаторів медіаграмотності. Зокрема, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні «базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.)». Вона дає визначення основних понять, мети та завдань медіаосвіти, її напрямів і пріоритетів. У документі відзначається, що особистість у сучасному світі має бути медіакомпетентною, що значить «розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію». І далі: «головною метою медіаосвіти є формування медіакультури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад та ін.)».

Як бачимо, критерії оцінки діяльності освітніх закладів у цьому напрямі мають співвідноситися з поняттям медіакультури особистості, її близького та широкого оточення.

Згідно з ідеологією та методологією, що закладені в Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, формування необхідної обізнаності, грамотності та компетентності здійснюється інтегровано, через різні форми та напрями педагогічної роботи, психологічного супроводу, громадську активність, заходи естетичного спрямування, сприяння розвитку креативності тощо. Тобто медіаосвіта не виділяється в окремий напрям, а має бути внутрішньо присутня в комплексі освітньої діяльності закладів освіти.

Це сучасний загальноприйнятий у галузі медіаосвіти підхід, так само як в Європейських критеріях медіаграмотності пропонується розрізнити два фундаментальних виміри медіаграмотності: індивідуальні компетентності та середовищні чинники.

«Індивідуальні компетентності (Individual competencies) – це здатність особи отримувати, використовувати, аналізувати, розуміти й створювати медіапродукцію. До складу індивідуальної медіакомпетентності входить широкий набір навичок, які дають змогу підвищити рівень обізнаності щодо інформаційного простору, здійснювати критичний аналіз, творчо розв'язувати проблеми, створювати новий зміст (контент) і спілкуватися, зокрема брати участь у громадському житті.

Середовищні чинники (Environmental factors) – це набір зовнішніх чинників, які визначаються різними контекстами життя і мають здатність впливати на індивідів. Для визначення медіаграмотності важливими є такі елементи середовища, що стосуються медіаосвіти, медіаполітики, культурного середовища, громадянських прав, ролі медіаіндустрії, стану розвитку громадянського суспільства тощо».

Європейські критерії медіаграмотності містять детально описану структуру показників медіаграмотності, рівнів їхньої представленості та розвитку, критерії оцінки за системою індикаторів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Оскільки впровадження медіаосвіти в Україні проходить лише перші етапи, застосування європейських критеріїв до оцінки медіаграмотності в наших закладах освіти може показати дуже нерівномірні й невисокі показники. Однак цей підхід і його інструментарій можна покласти в основу проєктування власних критеріїв оцінки медіасередовища закладу освіти, що було й зроблено у цій статті.

Пропонується така структура критеріїв:

- медіаландшафт;
- адміністрування щодо медіаосвіти;
- медіакультура освітян.

Ці критерії відносяться до середовищних у термінах Європейських критеріїв дозволяють оцінити зовнішні умови, що складаються в закладі освіти щодо запровадження медіаосвіти та розвитку медіакомпетентності здобувачів освіти.

Представимо систему індикаторів, які відповідають кожному з визначених критеріїв, за якими можна ідентифікувати розвиток медіаграмотності в закладі освіти (табл.1):

Таблиця 1.

Система індикаторів, за якими можна ідентифікувати розвиток медіаграмотності в закладі освіти

№ з/п	Критерії	Зміст	Індикатори
1.	Медіаландшафт	1.1. Доступ до ІКТ і технічних засобів.	1.1.1. Доступ до швидкісного інтернету. 1.1.2. Кількість сучасних комп'ютеризованих робочих місць. 1.1.3. Наявність технічних засобів створення медіаконтенту. 1.1.4. Наявність витратних матеріалів для креативу та медіаторчості.
		1.2. Розвиток медіаіндустрії в регіоні.	1.2.1. Оцінка впливу та тиражності місцевих ЗМІ. 1.2.2. Можливість залучення професійних медійників до освітнього процесу.
2.	Адміністрування	2.1. Освітня політика в країні та регіоні.	2.1.1. Чи існують рекомендації щодо обов'язкової медіаосвіти в навчальних планах національного, регіонального або локального рівня? 2.1.2. Чи є спеціалізовані відділи в управлінській системі, присвячені медіаосвіті?
		2.2. Внутрішня освітня політика і практики закладу освіти.	2.2.1. Чи є медіаосвітні курси в навчальних планах? 2.2.2. Чи є спеціальні медіаосвітні гуртки? 2.2.3. Чи є заходи, що спрямовані на розвиток критичного мислення? 2.2.4. Чи є заходи, що спрямовані на розвиток громадянських компетентностей? 2.2.5. Чи є заходи щодо презентації дитячої творчості? 2.2.6. Чи є медіаосвітні акценти у виховній роботі, роботі з батьками? 2.2.7. Чи є медіаосвітні заходи в діяльності бібліотеки? 2.2.8. Чи є медіаосвітні заходи, програми підвищення комунікативних навичок у роботі шкільного психолога?
		2.3. Взаємодія з громадою.	2.3.1. Чи налагоджено контакт з громадою, чи відбуваються події та програми, які цьому сприяють?
		2.4. Проєктна діяльність.	2.4.1. Чи є школа розробником/учасником проєктів, пов'язаних з темою?
3.	Медіакультура педагогів	3.1. Професійна підготовка вчителів.	3.1.1. Чи є вчителі, що отримали спеціальні навички в рамках академічної підготовки? 3.1.2. Чи є можливості неформальної освіти, самоосвіти вчителів?
		3.2. Освітня активність.	3.2.1. Чи є в закладі освіти учасники спеціальних освітніх проєктів на національному або регіональному рівні, прямо пов'язаних зі шкільною медіаосвітою? 3.2.2. Чи є сертифіковані зовнішніми освітніми інституціями тренери, наставники з профільних напрямів – громадянська освіта, суспільний діалог, сучасний освітній простір, ІКТ, ТРВЗ тощо?

За цими індикаторами (тобто відповідаючи на кожен пункт позитивно чи негативно) можна провести самооцінку сформованості медіасередовища закладу освіти або ж сторонню експертизу відповідної діяльності.

За отриманими оцінками щодо кожного критерію можна встановити загальний рівень розвит-

ку медіасередовища закладу освіти та умови, що створюються для формування медіакомпетентності учнів. Більше того, можна намітити траєкторію та дорожню карту вдосконалення медіасередовища закладу освіти, що є дуже важливим у сучасних умовах.

Опитування директорів 50 шкіл Полтавської області за анкетною, що була сформована на основі таблиці змістовних показників оцінки медіасередовища, було проведено в березні-травні 2019 року.

За його результатами найвище оцінюється рівень медіакультури педагогів – 6,2 бали, друга позиція в адмініструванні закладом освіти – 5,8, остання – у розвитку медіаландшафту – 4,2.

Таким чином, можна стверджувати, що бажання впровадження медіаосвіти дещо випереджає його технічні та організаційні можливості. Однак усі школи досягають достатнього рівня умов для розвитку медіаграмотності учнів. Розгорнутий опис характеристик, що описують різні рівні медіасередовища закладу освіти, надано в *табл. 2*:

Таблиця 2.

Характеристики рівня розвитку медіасередовища освітнього закладу

Рівні	Характеристика рівня
Базовий	У закладі освіти слабка матеріально-технічна база для застосування та навчання медіатехнологій учнів. Відсутня систематична робота щодо впровадження медіаосвіти, немає розуміння її необхідності. Серед педагогів і менеджменту закладу освіти немає спеціально підготовлених і вмотивованих фахівців із медіаосвіти.
Середній	У закладі освіти створено достатню матеріально-технічну базу для застосування та навчання медіатехнологій учнів. Робота щодо впровадження медіаосвіти ведеться в певних окремих напрямках, є напрацювання, які можуть послужити «точкою росту» для медіаосвіти. Серед педагогів і менеджменту закладу освіти є окремі фахівці, що отримали певні рівні або тренінгові модулі з медіаосвіти.
Розвинутий	Є сильна і постійна стратегія запровадження медіаграмотності і практика її реалізації. Має місце активне і регулярне залучення всіх учасників освітнього процесу до подій, які значно розвивають медіаграмотність. Є стабільна співпраця між громадськими об'єднаннями й закладом освіти на підтримку медіаграмотності. Гарні освітні ресурси для медіаосвіти (технічні, організаційні, кадрові). Є успішні освітні кейси, навчальні програми, досвід проведення заходів. Є фахово підготовлені педагоги, що здатні інтегрувати медіаосвіту у викладання свого предмету.

Висновки. Медіаграмотність є важливою освітньою компетентністю сучасної людини, а впровадження медіаосвіти – актуальним напрямом модернізації освіти. Першим необхідним напрямом упровадження медіаосвіти може стати об'єктивна оцінка розвитку медіасередовища закладу освіти. У якості критеріїв оцінки медіасередовища закладу освіти пропонуємо три показника: медіаландшафт, адміністрування щодо

медіаосвіти, медіакультуру освітян. Розроблено також систему індикаторів, за якими можна кількісно оцінити розвиток медіасередовища закладу освіти та розробити дорожню карту його вдосконалення. За пілотними дослідженнями самооцінка медіасередовища шкіл, зроблена її керівниками, свідчить про високий рівень медіакультури педагогів, який може стати драйвером упровадження медіаосвіти в Україні.

 **Список використаних джерел**

1. Бодрияр Жан. Симулякри і симуляція / пер. з фр. В. Ховхун. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 230 с.
2. Збірник статей Сьомої міжнародної науково-методичної конференції: Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2019. 435 с.
3. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція 2016 р.). URL : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
4. Найдьонова Л. А. Навчально-методичний комплекс спецкурсу «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу»: для слухачів курсів підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання та студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» за спеціальністю «Управління навчальними закладами». Київ : УМО НАПН України, 2011. 43 с.

 **References**

1. Bodriyar, Zhan. (2004). *Symuliakry i symuliatziia*. Kyiv: Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy» [in Ukrainian].
2. Ivanov, V., & Volosheniuk, O. (Comp.). (2019). *Zbirnyk statei Somoi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii: Suchasnyi prostir mediahramotnosti ta perspektyvy yoho rozvytku*. Kyiv : Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy [in Ukrainian].
3. *Kontseptsii vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini* (nova redaktsiia 2016 r.). URL : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ [in Ukrainian].
4. Naidonova, L. A. (2011). *Navchalno-metodychnyi kompleks spetskursu «Mediapsykholohiia: osnovy refleksyvnoho pidkhodu»: dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii za ochno-dystantsiinoiu formoiu navchannia ta studentiv osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia «Mahistr» za spetsialnistiu «Upravlinnia navchalnymy zakladamy»*. Kyiv: UMO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 23.09.2019

Устименко Татьяна. Оценка медиасреды заведения образования как начало дорожной карты по развитию медиаграмотности.

А Обосновано применение критериев оценки медиасреды заведения образования – медиаландшафт, администрирование по медиаобразованию, медиакультура педагогов. Разработана система индикаторов, по которым можно количественно оценить развитие медиасреды заведения образования и разработать дорожную карту эффективного внедрения медиаобразования в деятельность заведения образования.

Ключевые слова: медиаобразование; медиасреда; количественные критерии оценки внедрения медиаобразования

Ustymenko Tetiana. Assessing the Mediaenvironment of an Educational Institution as the Start of a Roadmap for the Development of Media Literacy.

С The article substantiates the use of criteria for assessing the mediaenvironment of an educational institution – the medialandscape, managment for mediaeducation, mediaculture of teachers. A system of indicators has been developed by which it is possible to quantify the development of the mediaenvironment of an educational institution and to develop a roadmap for the effective implementation of mediaeducation in the activities of an educational institution.

Key words: media education; mediaenvironment; quantitative criteria for assessing the introduction of mediaeducation

Устименко Тетяна Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

E-mail: ustymenkoukr@gmail.com



УДК 37.014(477)(045)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-17-24](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-17-24)



Ельникова Галина

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-6677-4568>

НАУКОВІ ОСНОВИ РОЗРОБЛЕННЯ КВАЛІМЕТРИЧНОЇ МОДЕЛІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЮ) ОСВІТОЮ В РЕГІОНІ

А Присвячується науковому обґрунтуванню розроблення кваліметричної моделі адаптивного управління розвитком професійної (професійно-технічної) освіти в регіоні. Зазначається актуальність цього питання в умовах мінливості ринкового середовища. Подаються результати аналітичного огляду літературних джерел вітчизняних і зарубіжних науковців. Проте зазначається недостатня розробленість наукових основ створення кваліметричних факторно-критеріальних моделей адаптивного управління розвитком професійної (професійно-технічної) освіти. Розповідається про необхідність наукового розроблення супроводжуваних матеріалів розвитку професійної (професійно-технічної) освіти з використанням кваліметричного підходу, що забезпечує кількісну оцінку якості за допомогою умовних балів. Розкривається наукова основа процесу розвитку через розгляд його закономірностей. Засвідчується доцільність розроблення нормативних моделей оцінювання будь-яких об'єктів у системі професійної (професійно-технічної) освіти. Подається концепція трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви. З'ясовується механізм зміни управлінської діяльності керівника з вертикального до горизонтального управління за способом спрямованої самоорганізації. Визначається нормативний і реальний вектори активності працівників. Вони закладені у кваліметричних моделях як коефіцієнти вагомості, змінюючи які можна змінити напрям діяльності.

Подається структура механізмів адаптивного управління професійною (професійно-технічною) освітою в регіоні. Розкривається зміст кваліметричного стандарту оцінювання результатів діяльності закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Приводиться розроблення прихованих формул для обчислення значень часткової оцінки параметрів, факторів, критеріїв. Надаються рекомендації щодо заповнення кваліметричних моделей у табличному процесорі Excel. Стверджується, що поданим кваліметричним інструментарієм можна користуватися для запровадження внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості освітньої діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Ключові слова: наукові основи; кваліметрична модель; адаптивне управління; професійна (професійно-технічна) освіта; концепція трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви; спрямована самоорганізація; система забезпечення якості

Постановка проблеми. Серед головних ознак розвитку людства можна назвати глобалізаційні та інтеграційні процеси. Велику роль у процесах розвитку, у т. ч. сталого людського, відіграє освіта, що супроводжує людину впродовж усього життя. Основою для структурної класифікації складників освіти є життєві періоди людини та етапи її професійного становлення: дошкільна, повна загальна середня, позашкільна, професійна (професійно-технічна), фахова передвища, вища освіта тощо.

Важливе значення для становлення людини в житті має професійна (професійно-технічна) освіта (далі – П(ПТ)О), основною метою якої є підготовка кваліфікованих робітників для економічного сектору народного господарства України. Тому підтримка поступального розвитку професійної (професійно-технічної) освіти є обов'язковою умовою її реформування.

Аналіз попередніх досліджень. Питання розвитку професійної (професійно-технічної) освіти вивчаються вітчизняними і зарубіжними авторами. У наукових працях розглядаються питання моніторингу П(ПТ)О в сучасних умовах (І. Гириловська), будуються моделі навчально-виробничого процесу (М. Вайнтрауб), розробляються моделі оцінювання діяльності ЗП(ПТ)О (Ю. Дудник, Ю. Вергун), розкриваються механізми впровадження методології Туринського процесу в різних регіонах України (Міністерство освіти і науки України, Європейський Фонд Освіти), створюються моделі управління розвитком професійної (професійно-технічної) освіти (лабораторія управління професійно-технічною освітою Інституту ПТО НАПН України), висувуються ідеї диверсифікації управління П(ПТ)О як стратегічна лінія розвитку професійної (професійно-технічної) освіти (В. Свистун).

Незважаючи на різнопланові дослідження проблеми розвитку П(ПТ)О, треба зазначити недостатню розробленість наукових основ створення кваліметричних факторно-критеріальних моделей адаптивного управління зазначеною сферою вітчизняної економіки.

Мета статті: розкрити наукові основи розроблення інструментарію адаптивного управління професійною (професійно-технічною) освітою.

Викладення основного матеріалу. У період реформи національної системи освіти, у т. ч. професійної (професійно-технічної), необхідно підтримувати заздалегідь визначену лінію її розвитку, спрямовану на інтеграцію в світовий освітній простір. Підтримку можна забезпечити шляхом постійного (моніторинг) та періодичного (інституційний аудит) оцінювання діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі ЗП(ПТ)О), у яких поточне (внутрішнє) коригування та періодичне (зовнішнє) регулювання діяльності призводить до векторного розвитку професійної (професійно-технічної) освіти.

Оцінювання діяльності ЗП(ПТ)О доцільно здійснювати на основі кваліметричного підходу, що забезпечує кількісну оцінку якості за допомогою умовних балів. Це дає змогу побудувати відповідні діаграми та відстежити динаміку змін. Процес оцінювання потребує розроблення спеціального інструментарію із завчасно визначеними критеріями й показниками, що оформлюються у спеціальну таблицю Excel для автоматизації обчислення.

Для моделювання розвитку управління освітою необхідно звернутися до закономірностей цього розвитку.

В основі будь-яких перетворень лежить всезагальний закон структурного перетворення, що витікає із загальної теорії організації та дезорганізації [1].

У відповідності з цією теорією зміни починаються з порушення рівноважного стану системи при здійсненні зовнішнього впливу. Після цього вступає в дію частковий закон розходження форм, що розкриває природу розвитку. Розвиток виникає через появу та посилення відмінностей, спрямованих на встановлення додаткових зв'язків для забезпечення більшої стійкості форм. Додаткові відносини характеризуються своєю необоротністю, бо виникнення чогось нового відбувається завдяки руйнуванню чогось старого.

Системне розходження розвиває певні умови нестійкості, створюючи підґрунтя для розвитку системних протиріч. Наступним кроком є зростання організаційних відмінностей між частинами цілого. Вирішення системних протиріч відбувається шляхом узгодження мети, кон'югаційних процесів, які зближують частини цілого, утворюючи нову зв'язку. Це процес сходження форм, який призводить до їхнього поєднання й утворення нової єдності.

Таким чином, процес системного розходження має подвійну сутність, яка полягає у розвитку системи

до більшої стійкості форм через додаткові зв'язки з обов'язковим наступним їхнім розривом через накопичення нових протиріч.

Наприклад, обмеженість часу при ринкових відносинах не дає змоги керівнику виміряти й відслідковувати процес виконання завдань. Він вимушений делегувати це працівнику, який привносить своє бачення у виконання, намагаючись частково задовольнити свої потреби у самовираженні, визнанні та самореалізації. Це й породжує системну диференціацію. Однак досягнення спільної мети консолідує зусилля й приводить систему до нового стану (з'являється новий результат, при досягненні якого працівники частково або повністю задовольняють і свої потреби, отримуючи нові знання, вміння, і підвищений рівень – новий особистий і колективний стан). Отже, фаза системної диференціації замінюється фазою системної консолідації. У процесі розвитку ці фази постійно чергуються. Призупинка чергування призупиняє розвиток.

Взагалі система зберігається за рахунок підтримки динамічної рівноваги із середовищем шляхом установа двох потоків активностей: поглинаючого потоку, що переходить із середовища у середину системи; випромінюючого потоку, який утрачає активності, що переходять у зовнішнє середовище із середини системи. Ці процеси регулюють розвиток системи у напрямі стійкіших відносин. Розвиваються такі відмінності, що підвищують зв'язність, організованість, структурну стійкість системи та її міцність під зовнішнім впливом. Установлюються додаткові зв'язки, які ніколи не бувають досконалими, тому що обмін активностями ніколи не доходить до кінця.

Організаційно-зовнішній вплив зовсім не той, що геометрично спрямований зовні, а той, який намагається подолати опір системи, розриваючи зв'язки активностей. Управління системою запобігає деструктивним змінам або підтримує розвиток і закріплює нові зв'язки. Розвиток системи завжди пов'язаний із розвитком управлінської підсистеми. Враховуючи існування динамічної рівноваги між системою освіти та її управлінською підсистемою, в умовах реформування професійно-технічної освіти можна, змінюючи управління нею, спрямовувати її розвиток у визначеному напрямі.

Виходячи з розглянутого вище, робимо висновок, що розвиток управління П(ПТ)О можна здійснювати свідомо, вносячи зміни в його (управління) складники: зміст, структуру, технологію.

Технологія включає спеціальні етапи, способи й засоби реалізації управлінського процесу, що забезпечують наскрізність мети, взаємоадаптацію суб'єктів управління і сприяють «включенню» механізмів саморозвитку.

Предметом адаптивного управління є процес і результат діяльності кожного суб'єкта управління П(ПТ)О в регіоні. Завданням адаптивного управління є спрямуван-

ня процесу на заданий результат природовідповідним шляхом. Для цього необхідне відстеження, яке супроводжується поточним самокоригуванням діяльності на основі рефлексії з боку суб'єкта діяльності та періодичним регулюванням за даними результату на основі прийняття управлінського рішення з боку керівних органів. Таким чином, можна забезпечити спрямований розвиток системи.

Якщо встановити параметри цього розвитку і кожний параметр забезпечити чіткими критеріями та технологією контролю, то можна оцінювати поточний стан розвитку освіти. Розроблення певних науково-методичних матеріалів для скеровування цього розвитку в поєднанні з поточним контролем дасть можливість відстежити динаміку та націлити процес на кінцевий результат (досягнення або збереження даного параметру).

Для реалізації поточного керування розвитком системи необхідно створити спеціальний інструментарій, що складається з: 1) чітко визначеного об'єкту управління, 2) заданих параметрів розвитку об'єкту, 3) критеріїв оцінки цих параметрів; 4) технології проведення поточних вимірювань; 5) інформаційної бази щодо скеровування процесу на кінцевий результат.

Центральною ланкою в створенні інструментарію є розроблення нормативної моделі об'єкту оцінювання. Для створення таких моделей виділяються параметри, фактори, критерії. Параметри відповідають глобальним цілям діяльності об'єкту. Фактори розкривають кожну глобальну мету. Критерії деталізують кожний фактор на рівні завдань П(ПТ)О і на рівні локалізованих завдань (певного ЗП(ПТ)О, педагогічного працівника, учня/студента тощо). Отже, модель діяльності виробляється на основі дерева цілей.

Для уявлення механізму освітнього моніторингу та створення на цій основі технології його здійснення нами розроблена концепція трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви. Зміст концепції включає положення про те, що людина може діяти за примусом або за доброю волею. У сукупності це складає єдине ціле. Продуктивнішою є діяльність за доброю волею, вона не потребує спеціального відстеження ззовні. У цьому випадку людина сама себе спрямовує на досягнення усвідомленої нею мети. Завдання керівника полягає у відшукуванні умов, які залучали б людину до активної самоорганізації.

До управління залучаються виконавці шляхом організації управління через самоуправління. Виконавцям делегується поточний аналіз та коригування процесу. Зовнішнє оцінювання та коригування залишається за керівником. При цьому відбувається взаємоприсотування природних здібностей і можливостей людини й умов, у яких вона ці здібності й можливості використовує. Застосування своїх природних задатків для рішення конкретних практичних завдань призводить як

до їхнього розвитку, так і до розвитку умов, у яких вони використовуються. Тобто, реалізується принцип природовідповідності в управлінні, що обумовлює взаємоузгоджений розвиток людини й дійсності, в якій вона діє.

Управління за способом спрямованої самоорганізації постійно враховує та використовує невизначеність і випадковість, що необхідно призводить до активної самоорганізації й саморозвитку. При цьому узгоджуються зовнішні вимоги, внутрішні потреби, враховуються реальні обставини. На цій основі виробляється серединна лінія поведінки, досягається мета найекономнішим способом. Саме тому важливо розробляти інструментарій і способи його практичного застосування для спрямованого розвитку на основі самоорганізації суб'єктів професійної діяльності в умовах внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості професійно-технічної освіти.

Постійне відстеження розвитку здійснюється шляхом запровадження зовнішнього і внутрішнього моніторингу. Інструментарієм для відстеження слугують базові кваліметричні моделі діяльності суб'єктів управління на всіх рівнях організації П(ПТ)О в регіоні. Ці моделі враховують вектор активності, або пріоритетні напрями діяльності (пріоритети людини, яка діє). Вектор активності може бути обчисленим, виходячи з реального стану речей. Для цього достатньо провести анкетування або усне опитування людей про їхні пріоритети. Узагальнені дані і становитимуть вектор активності по закладу освіти, району, місту, області. Це реальний вектор активності, який може бути заданим, спущеним зверху. Він задається людині або організації зовні і закладається в директивних, нормативних документах, чинному законодавстві тощо. Це бажаний (заданий) вектор активності (або норма-вектор).

Обчислюючи реальний вектор активності та узгоджуючи його з бажаним (заданим) вектором активності шляхом їхнього усереднення, можемо взаємоприсотувати управлінську та виконавчу діяльності, а також свідомо змінювати акценти власної діяльності. Вектори активності закладені у кваліметричних моделях у вигляді коефіцієнтів вагомості. Вони відтворюють тенденцію руху в конкретному напрямі дії (або показують пріоритети людини чи організації). Змінюючи коефіцієнти вагомості, можна змінити напрям дії (норму-вектор).

Провідним завданням адаптивного управління є обчислення узгоджених коефіцієнтів вагомості, що відтворюють діалогічну згоду між реальним і бажаним (заданим зовні) вектором активності. Узгоджені коефіцієнти вагомості є показниками, на які орієнтуються і управління, і виконавці. Відбувається взаємоадаптація діяльності, яка допомагає керівнику свої управлінські дії орієнтувати на задоволення потреб людей, а виконавцям – адаптувати свої потреби до державно-громадських вимог, носієм яких є керівник. При виконанні професійної діяльності відбувається свідоме спрямування влас-

них дій на взаємоузгоджений заданий результат, пред'явлений у вигляді моделі відповідної діяльності; та на взаємоузгоджені задані пріоритети, що мають вигляд коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв цієї моделі.

Таким чином, визначення узгоджених коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв для всіх кваліметричних моделей діяльності проводиться на кожному рівні управління П(ПТ)О в регіоні. Однак у самому процесі обчислення коефіцієнтів кожний рівень має свої функції. Так, наскрізність мети та адаптаційних процесів забезпечується узгодженням бажаного і реального векторів активності в межах всієї області (регіону). Це відтворюється в узгоджених коефіцієнтах вагомості факторів, які задаються обласним (міським) управлінням освіти для кожної моделі діяльності окремо відповідно до узагальнених даних по регіону.

Отже, кожна модель має свої значення узгоджених коефіцієнтів вагомості факторів, однакових для всіх суб'єктів діяльності у межах даної області (міста).

Збір даних, їхнє оброблення та узагальнення проводиться в регіональному підрозділі адаптації, що займається маркетингово-моніторинговими дослідженнями та організовує і проводить моніторинг у зовнішній регіональній системі забезпечення якості П(ПТ)О.

Демократизація управління відбувається шляхом залучення районних органів управління освіти, зазначених вище закладів і педагогічної громадськості до адаптації відповідних базових моделей діяльності на місцеві умови. Кожний районний відділ (управління) освіти в регіоні (місті) організовує опитування в межах свого соціуму про пріоритетні напрями діяльності, що складають певні фактори і критерії кожної кваліметричної моделі. Обчислені дані за факторами усереднюються в межах району і передаються у вищий орган державного управління для узгодження з показниками інших районів і з нормативними вимогами. Узгоджені коефіцієнти відповідності критеріїв передаються низхідним потоком для включення у відповідні кваліметричні моделі діяльності суб'єктів управління до ЗП(ПТ)О в районі.

Збір, перероблення, узгодження інформаційних потоків здійснюється у підрозділі адаптації на рівні району. Посилення процесів самоорганізації відбувається, перш за все, на рівні закладу освіти, в якому адаптують критерії в моделях діяльності учня, викладача, керівника та діяльності ЗП(ПТ)О в цілому до умов функціонування закладу. Отримані критерії здійснюють адаптацію базових моделей до індивідуальної діяльності кожного учня, викладача, керівника та ЗП(ПТ)О в цілому. Фактори при цьому не змінюються. Отже, кожний учень, викладач, керівник і заклад освіти отримують у відповідній кваліметричній моделі звід бажаних дій, які соціально спрямовані, узгоджені з державними вимогами і відповідають їхнім потребам.

Отже, зверху вниз установлюється таксономічний зв'язок моделей діяльності суб'єктів управління П(ПТ)О в межах закладу освіти – району – міста – області. Для збору, оброблення інформації та узгодження реального і бажаного векторів активності в межах навчального соціуму діє спеціальний підрозділ адаптації.

Таким чином, на рівні області (міста) виробляються, передаються низхідним потоком і діють в межах усього регіону узгоджені коефіцієнти вагомості факторів кожної моделі діяльності суб'єктів управління П(ПТ)О в регіоні. На рівні районів виробляються узгоджені коефіцієнти вагомості критеріїв для всіх моделей, що діють у межах певного району. Крім того, на рівні району адаптуються критерії й розробляються унормовані вимоги до моделі діяльності рай(міськ)во. На рівні закладів освіти адаптуються критерії й розробляються унормовані вимоги до всіх кваліметричних моделей діяльності: учня, викладача, керівника та ЗП(ПТ)О.

Базові кваліметричні моделі діяльності, що використовуються в освітньому моніторингу, поділяються на два види: моделі діяльності педагогічних кадрів та учнів й моделі діяльності закладів освіти. Перші з них складаються з вертикальних граф, що містять перелік факторів, відповідних критеріїв, їхніх вагомостей, значення коефіцієнтів відповідності, часткової оцінки критеріїв та часткової оцінки факторів. Другі – мають ще графу «Параметри», що поєднують в одному модулі фактори впливу на створення умов для діяльності закладу освіти та в другому – фактори, що впливають на результативність діяльності закладу.

У 2013 р. Державною інспекцією навчальних закладів (нині ДСЯО – державна служба якості освіти) були запропоновані орієнтовні критерії оцінювання результатів діяльності ЗП(ПТ)О, що розроблені з метою підвищення ефективності управління системою освіти, забезпечення об'єктивності оцінки стану реалізації ЗП(ПТ)О незалежно від їх підпорядкування та форм власності на визначення спроможності закладу освіти здійснювати освітню діяльність на рівні державних вимог (стандартів) [3].

Вони структуровані за чотирма параметрами.

Перший параметр «Рівень забезпечення обов'язкових умов діяльності ЗП(ПТ)О» охоплює такі фактори: організаційно-правові засади діяльності ЗП(ПТ)О; формування контингенту учнів (слухачів); ефективність використання ЗП(ПТ)О педагогічного потенціалу; стан матеріально-технічної бази (ефективність використання та забезпечення розвитку).

Другий параметр «Рівень можливості здійснення ЗП(ПТ)О навчально-виробничої діяльності» уточнюється наступними факторами: стан організації навчально-виробничої діяльності; стан організації навчально-виховної діяльності та соціального захисту учасників освітнього процесу; рівень методичного та дидактичного забезпечення освітнього процесу; стан охорони

праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу.

Третій параметр «Рівень результативності здійснення ЗП(ПТ)О навчально-виробничої діяльності» трактується факторами: рівень результативності здійснення ЗП(ПТ)О навчально-виробничої діяльності; рівень навчальних досягнень учнів, слухачів із професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки; підсумкові результати.

Четвертий параметр «Рівень управлінської, фінансово-господарської та комерційно-виробничої діяльності

ЗП(ПТ)О» містить два фактори: рівень управлінської діяльності; рівень організації фінансово-господарської та виробничо-комерційної діяльності.

Зазначені вище фактори декомпонуються до критеріїв першого порядку.

Кожний параметр (всього – 4, графа 1) структурований на фактори (всього – 8, графа 3), до яких входять відповідні критерії (всього – 67, графа 5). Визначені параметри, фактори і критерії мають таксономічний зв'язок, що дає змогу їх інтегрувати за допомогою табличного процесора Excel (табл. 1):

Таблиця 1

Фрагмент кваліметричного стандарту оцінювання результатів діяльності П(ПТ)О

Параметри	Вагомість параметрів	Фактори	Вагомість факторів	Критерії	Вагомість критеріїв	Коефіцієнт відповідності	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Рівень забезпечення обов'язкових умов діяльності ЗП(ПТ)О	0,24	1. Організаційно-правові засади діяльності ЗП(ПТ)О	0,20	1. Ступінь відповідності установчих документів ЗП(ПТ)О вимогам нормативних документів	0,25	K1	0,00	0,25	0,19	0,21
				2. Відсоток професій, за якими ведеться підготовка до ліцензованої їх кількості	0,25	K2	0,90	0,23		
				3. Відсоток атестованих професій від загальної кількості ліцензованих	0,25	K3	0,85	0,21		
				4. Ступінь відповідності діяльності ЗП(ПТ)О заявленому статусу на рівні вимог державних стандартів П(ПТ)О	0,25	K4	0,00	0,25		

Часткові оцінки критеріїв, факторів і параметрів (графи 9, 10, 11) обчислюються автоматично при внесенні прихованих формул. Розглянемо створення формул на прикладі першого фактору першого параметру (табл. 2) [4]:

Таблиця 2

Приклад обчислення прихованих формул (графи 9, 10, 11)

Параметри - П	Пріоритетність параметрів - ПП	Фактори - Ф	Пріоритетність факторів - ПФ	Критерії - К	Пріоритетність критеріїв - ПК	Номер коефіцієнта відповідності	Значення коефіцієнта відповідності - КВ	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка фактору	Часткова оцінка параметру
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Рівень забезпечення обов'язкових умов діяльності суб'єкта П(ПТ)О $P1 = PP1 * (\Phi1 + \Phi2 + \Phi3 + \Phi4 + \Phi5)$	0,24	1. Організаційно-правові засади діяльності суб'єкта П(ПТ)О $\Phi1 = PF1 * (PK1 * KB1 + PK2 * KB2 + PK3 * KB3 + PK4 * KB4)$	0,20	1. Ступінь відповідності установчих документів ЗП(ПТ)О вимогам нормативних документів	0,25	K1	1,00	0,25	0,19	0,21
				2. Відсоток професій, за якими ведеться підготовка до ліцензованої їх кількості	0,25	K2	0,90	0,23		
				3. Відсоток атестованих професій від загальної кількості ліцензованих	0,25	K3	0,85	0,21		
				4. Ступінь відповідності діяльності ЗП(ПТ)О заявленому статусу на рівні вимог державних стандартів П(ПТ)О	0,25	K4	1,00	0,25		

За поданим у фрагменті таблиці параметром оцінюється існуючий стан/діяльність суб'єкта П(ПТ)О: ЗП(ПТ)О, НМЦ тощо. Перший параметр «Рівень забезпечення обов'язкових умов діяльності суб'єкта П(ПТ)О» позначаємо П1. Значення П1 (графі 1) буде дорівнювати добутку значення пріоритетності першого параметру – ПП1 і суми значень кожного фактору – (Ф1, Ф2, Ф3, Ф4, Ф5) першого параметру.

Отже, значення першого параметру обчислюється за формулою:

$P1 = PP1 * (F1 + F2 + F3 + F4 + F5)$, де $PP1 = 0,24$ (графі 2). Результатом є часткова оцінка параметру, яка автоматично виставляється у графі 11 (у нашому випадку – 0,21).

Значення кожного фактору обчислюється таким чином. Наприклад, перший фактор (графі 3) містить чотири критерії, за якими здійснюється оцінювання існуючого стану/діяльності закладу ПТО (графі 5). У графі 4 позначається ступінь пріоритетності фактору. Оцінювання здійснюється в частках одиниці (за правилами кваліметрії). Отриманий бал виставляється в графі 8, яка називається «значення коефіцієнта відповідності» і позначається – КВ. Оцінка першого критерію позначатиметься КВ1, другого – КВ2, третього – КВ3, четвертого – КВ4. Для зручності оцінювання у таблицю введено графу 7, яка нагадує порядковий номер критерію і відповідає номеру коефіцієнта відповідності прояву цього критерію у діяльності/стані закладу П(ПТ)О.

Кожний фактор має своє значення пріоритетності. У нашому випадку пріоритетність першого фактору – ПФ1 дорівнює 0,20, що зазначено у графі 4. Крім того, кожний критерій теж має визначену пріоритетність – ПК, яка зазначена у графі 6. Пріоритетність $KB1 = KB2 = KB3 = KB4$ і дорівнює 0,25.

Часткове значення першого фактору (Ф1) буде дорівнювати добутку значення пріоритетності першого фактору ПФ1 (0,20) та суми часткових оцінок критеріїв ($PK1 * KB1 + PK2 * KB2 + PK3 * KB3 + PK4 * KB4$). Для обчислення

часткових оцінок критеріїв у відповідну комірку графі 9 проставляється формула, за якою автоматично обчислюється добуток пріоритетності кожного критерію (ПК1, ПК2, ПК3, ПК4) і кожного значення коефіцієнта відповідності (КВ1, КВ2, КВ3, КВ4). Отримані дані складаються, а їхня сума множиться на значення пріоритетності першого фактору. Отже, часткове значення першого фактору – Ф1 обчислюється за формулою: $F1 = PF1 * (PK1 * KB1 + PK2 * KB2 + PK3 * KB3 + PK4 * KB4)$. Результатом є часткова оцінка фактору, яка автоматично виставляється у графі 10 (у нашому випадку – 0,19).

Зазначимо, що пріоритетність чотирьох параметрів визначається в межах одиниці (за правилами кваліметрії). Так само в межах одиниці визначаються пріоритети факторів, і нарешті, самих критеріїв. Тому йде мова не про загальні оцінки параметру, фактору і критерію, а про значення їхніх часткових оцінок. Автоматично підраховується тільки загальна оцінка всіх параметрів у частках одиниці, яка дорівнює сумі значень часткових оцінок кожного параметру: $P3 = P1 + P2 + P3 + P4$. Значення загальної оцінки автоматично виставляється в кінці таблиці у графі 11.

Для практичного використання такої таблиці необхідно враховувати, що моделі створені у табличному редакторі Excel, тому всі розрахунки автоматизовані. При користуванні таблицями важливо пам'ятати, що будь-які зміни, випадково внесені в базову модель, можуть призвести до перекручення результатів. Тому таблиці захищені. Кожна таблиця має 2 види полів: біле поле (без заливки) та сіре поле (із заливкою, де вдруковуються значення вагомостей). Біле поле захищене. Все, що надруковане на білому полі, не можна коригувати. Більш того, не можна нічого друкувати поверх надрукованого тексту, бо можна порушити закладені у комірки формули розрахунку. Цифри, що надруковані на сірому полі, можна редагувати. Можна очищати колонку значення коефіцієнтів відповідності (табл. 3) [3]:

Таблиця 3

Результати оцінювання діяльності П(ПТ)О ЗП(ПТ)О

Блоки критеріїв	показники	Назва професій та їх часткова оцінка відповідно до ліцензії							середнє значення
		40313	2	3	4	5	6	7	
1. Рівень забезпечення обов'язкових умов діяльності ЗП(ПТ)О	0,21	0,22							
2. Рівень можливості здійснення ЗП(ПТ)О навчально-виробничої діяльності	0,18	0,20							
3. Рівень результативності здійснення ЗП(ПТ)О навчально-виробничої діяльності	0,20	0,21							
4. Рівень управлінської, фінансово-господарської та комерційно-виробничої діяльності ЗП(ПТ)О	0,22	0,20							
Загальна оцінка в частках одиниці	0,81	0,83							0,08

На другому листі книги Excel автоматично створюються діаграми (рис. 1) [3]:

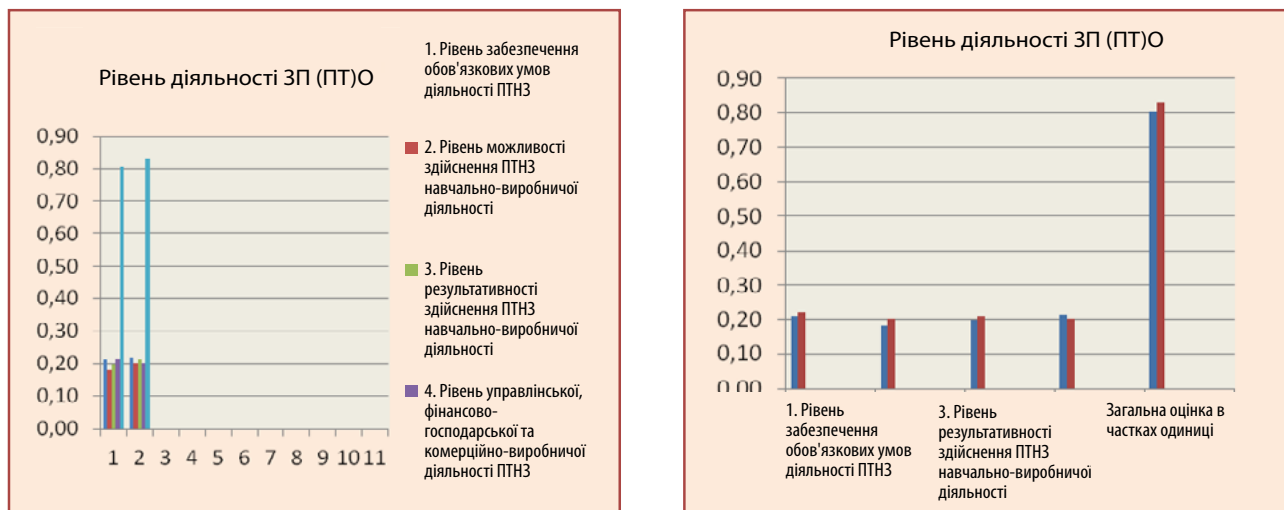


Рис. 1. Діаграми результатів оцінювання діяльності ЗП(ПТ)О

Дані, що необхідні для побудови діаграми, автоматично переносяться з першого листа при заповненні графи «Значення коефіцієнтів відповідності». Одночасно із заповненням першої графи зведеної таблиці, що розташована на другому листі книги, автоматично будується відповідна діаграма.

У зведеній таблиці перша графа має біле поле. Це означає, що не можна вдрукувати в неї будь-які цифри або коригувати їх, бо в кожному комірці цієї графи внесена формула для її автоматичного заповнення. Інші графи мають сіре поле, що означає дозвіл на його заповнення «від руки». Це використовують при необхідності створення масиву для порівняння результатів діяльності учнів однієї групи (або різних груп), викладачів однієї або різних дисциплін, керівників різних закладів освіти одного району або однотипних закладів різних районів. Для цього вручну переносять значення з першої графи у другу. Після чого переходять на першу сторінку й очищують графу «Значення коефіцієнтів відповідності». При цьому автоматично очищується перша графа другої сторінки книги Excel. Значення, що були перенесені у другу графу цієї сторінки, зберігаються. Далі можна оцінювати діяльність іншого учня, педагогічного працівника, закладу освіти.

Після заповнення графи «Значення коефіцієнтів відповідності» на першому листі й отримання зведених даних на другому листі, знову переносять значення у графу із

сірим полем і знову очищують робоче поле таблиці. Таким чином, кожного разу для оцінки нового респондента треба переносити попередні дані у графу із сірим полем на другій сторінці й очищати графу «Значення коефіцієнтів відповідності» на першій сторінці.

Так формується зведена таблиця для зіставлення рівня діяльності учнів, педагогів, закладів освіти. В останньому рядку кожної такої таблиці внесені формули для автоматичного обчислення суми або середнього арифметичного значень, що занесені у відповідні графи. Тому цей рядок має біле поле й не редагується.

Висновки. Поданим кваліметричним інструментарієм можна користуватися під час здійснення моніторингу в рамках внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності ЗП(ПТ)О, а також для інституційного аудиту в зовнішній системі забезпечення якості в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Аналізуючи діаграми, можна здійснювати поточне коригування процесу діяльності ЗП(ПТ)О для якіснішого виконання стандартів або отримання бажаного результату. Вимірювання результатів цієї діяльності дає змогу визначити тенденції освітньо-виховного та освітньо-виробничого процесів і прогнозувати їхній подальший розвиток, що сприятиме спрямованому розвитку професійної (професійно-технічної) освіти України в цілому.

Список використаних джерел

- Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука: Кн. 1–2. Москва: Экономика, 1989. 655 с.
- Взаємодія суб'єктів управління професійно-технічною освітою: теорія і практика: монографія / В. І. Свистун, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва, Г. В. Єльнікова, та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 304 с.
- Єльнікова Г., Вергун Ю., Дудник Ю. Реалізація кваліметричного підходу до атестації професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. Київ: ІПТО НАПН України, 2015. Вип. 8. С. 69–77.
- Методичні рекомендації щодо використання критеріїв оцінювання результатів діяльності професійно-технічних навчальних закладів та результатів підготовки кваліфікованих робітників / автор-уклад. Галина Єльнікова. Київ: ІПТО НАПН України, 2015. 64 с. [Рукопис].

References

- Bohdanov, A. A. (1989). *Tektologija. Vseobshchaja organizacziionnaia nauka* (Book. 1-2). Moscow: Ekonomika [in Russian].
- Svystun, V. I., Bolharina, V. S., Hryhor'eva, V. A., & Yelnykova, H. V., et al. (2012). *Vzaiemodiia subiektiv upravlinnia profesiino-tekhnichnoiu osvitoiu: teoriia i praktyka*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Yelnykova, H., Verhun, Yu., & Dudnyk, Yu. (2015). *Realizatsiia kvalimetrychnoho pidkhodu do atestatsii profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv*. In *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy* (Is. 8, pp. 69-77). Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Yelnykova, H. (Comp.). (2015). *Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia kryteriv otsiniuvannia rezultativ diialnosti profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv ta rezultativ pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv*. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 06.10.2019

Ельникова Галина. Научные основы разработки квалиметрической модели адаптивного управления профессиональным (профессионально-техническим) образованием в регионе.

А *Посвящается научному обоснованию разработки квалиметрической модели адаптивного управления развитием профессионального (профессионально-технического) образования в регионе. Отмечается актуальность этого вопроса в условиях изменчивости рыночной среды. Даются результаты аналитического обзора литературных источников отечественных и зарубежных учёных. Однако отмечается недостаточная разработанность научных основ создания квалиметрических факторно-критериальных моделей адаптивного управления развитием профессионального (профессионально-технического) образования. Говорится о необходимости научной разработки сопровождающих материалов развития профессионального (профессионально-технического) образования с использованием квалиметрического подхода, который обеспечивает количественную оценку качества с помощью условных баллов. Раскрывается научная основа процесса развития через рассмотрение его закономерностей. Удостоверяется целесообразность разработки нормативных моделей оценки любых объектов в системе профессионального (профессионально-технического) образования. Подается концепция трансформации внешних требований во внутренние мотивы. Выясняется механизм изменения управленческой деятельности руководителя от вертикального до горизонтального управления по способу направленной самоорганизации. Определяются нормативный и реальный векторы активности работников. Они заложены в квалиметрических моделях как коэффициенты весомости, изменяя которые можно изменить направление деятельности.*

Подается структура механизмов адаптивного управления профессиональным (профессионально-техническим) образованием в регионе. Раскрывается содержание квалиметрического стандарта оценки результатов деятельности учреждения профессионального (профессионально-технического) образования. Приводится разработка скрытых формул для вычисления значений частичной оценки параметров, факторов, критериев. Даются рекомендации по заполнению квалиметрических моделей в табличном процессоре Excel. Утверждается, что данным квалиметрическим инструментом можно пользоваться для введения внутренней и внешней систем обеспечения качества образовательной деятельности учреждений профессионального (профессионально-технического) образования.

Ключевые слова: научные основы; квалиметрическая модель; адаптивное управление; профессиональное (профессионально-техническое) образование; концепция трансформации внешних требований во внутренние мотивы; направленная самоорганизация; система обеспечения качества

Yelnikova Halyna. Scientific Basis for the Development of a Qualimetric Model of Adaptive Management of Professional (Vocational) Education in the Region.

S *The paper is devoted to the scientific substantiation of the development of a qualimetric model of adaptive management of the development of vocational (vocational) education in the region. The urgency of this issue is noted in the conditions of variability of market environment. The results of the analytical review of literary sources of domestic and foreign scientists are presented. However, there is a lack of development of the scientific basis for creating qualimetric factor-criterion models of adaptive management of the development of vocational (technical) education. The paper talks about the need for the scientific development of accompanying materials for the development of vocational (vocational) education using a qualimetric approach that provides a quantitative assessment of quality using conditional points. The scientific basis of the development process is revealed through the consideration of its laws. Make sure the feasibility of developing regulatory models for assessing any objects in the system of vocational (vocational) education. The concept of transformation of external requirements into internal motives is presented. The mechanism for changing the managerial activity of a manager from vertical to horizontal control is determined according to the method of directed self-organization. The normative and real vectors of activity of workers are determined. They are incorporated in qualimetric models as weight coefficients, changing which you can change the direction of activity.*

The paper presents the structure of the mechanisms of adaptive management of vocational (vocational) education in the region. The content of the qualimetric standard for assessing the performance of the institution of vocational (vocational) education is disclosed. The development of hidden formulas for calculating the values of the partial evaluation of parameters, factors, criteria is given. Recommendations are given on how to fill qualimetric models in an Excel spreadsheet processor. The conclusions state that this qualimetric toolkit can be used to introduce internal and external quality assurance systems for educational activities of vocational (vocational) educational institutions.

Key words: scientific foundations; qualimetric model; adaptive management; professional (vocational) education; concept of transforming external requirements into internal motives; directed self-organization; quality assurance system

Ельникова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

E-mail: galina.yelnikova@gmail.com



МЕНЕДЖМЕНТ ЗНАНЬ В УПРАВЛІННІ РОЗВИТКОМ ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

А *Описується актуальність і необхідність використання технології менеджменту знань в управлінні розвитком закладом освіти, діяльність якого здійснюється як проєктна. Розкривається сутність управління розвитком проєктно-орієнтованого закладу освіти. Надається характеристика технології менеджменту знань як такої, що забезпечує сталий розвиток закладу освіти.*

Ключові слова: управління розвитком; інноваційний розвиток; менеджмент знань; проєктна діяльність в освіті; проєктно-орієнтований заклад освіти; успішність життєдіяльності

Актуальність проблеми. Виклики сьогодення потребують від системи освіти створення умов для інтелектуального розвитку людського капіталу, що є вирішальним фактором конкурентоспроможності держави. Загальновідомо, що система освіти розвиватиметься в необхідному напрямі тільки тоді, коли є попит і пропозиції на її освітні послуги (продукти) й орієнтуватиметься на актуальні запити користувачів освітніх послуг і стан їхнього задоволення. Такий підхід до організації життєдіяльності закладу освіти забезпечується проєктним менеджментом, який в умовах сьогодення є технологією, яка гарантує інтелектуальний розвиток підростаючого покоління. Спираючись на матеріали тренінгу Ф. Фреха, зазначимо, що за результатами досліджень, проведених останнім часом як в Україні, так і за кордоном, більшість сучасних лідерів у політиці, бізнесі, мистецтві, спорті – люди, які володіють проєктним типом мислення [10].

Керівники успішних організацій ефективно використовують технологію проєктного менеджменту. Це підтверджується статистичними даними: технологію проєктного менеджменту використовують в управлінні керівники 74% організацій, а 37% використовують її під час організації робочих процесів [11]. Підкреслимо, що для закладів освіти використання технології проєктного менеджменту є запорукою успішного позиціонування на ринку освітніх послуг і ринку праці.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання управління закладом освіти детально розглядалися в наукових розвідках таких учених як Н. Білик, Т. Борова, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Г. Кравченко, Н. Клокар, Г. Полякова, О. Почуєва, В. Олійник, З. Рябова, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін. Проєктна діяльність закладу освіти та менеджмент проєктів в освіті детально описано такими авторами як А. Єрмоленко, Н. Любченко, Т. Махия, Л. Оліфіра, Н. Приходькіна, Ф. Фрейх та ін. Сутність технології менеджменту знань описана в роботах таких авторів як Л. Батенко, А. Гапоненко, О. Гребешкова, П. Друкер, О. Кондур, А. Наливайко, Г. Островська, О. Панкрухін та ін.

Грунтовний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що змістові аспекти зазначених характеристик проєктної діяльності закладу освіти й управління таким закладом, менеджменту знань та управління закладом

освіти як проєктно-орієнтованою організацією знайшли відображення в теорії та практиці.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнені результати проведеного аналізу стану досліджуваного явища в теорії та на практиці дає підстави для описання сутності технології менеджменту знань та обґрунтування її використання в управлінні розвитком закладу освіти як проєктно-орієнтованої організації.

Мета статті: описати сутність управління розвитком закладу освіти як проєктно-орієнтованої організації та обґрунтувати доцільність використання технології менеджменту знань для забезпечення інноваційного розвитку закладу освіти.

Викладення основного матеріалу. Розвиток, за словником, – це розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін, унаслідок якого утворюється якісний стан об'єкта, що виступає як зміна його складу, структури, діяльності. Зміни можуть торкатися як окремих, так і усіх складників системи життєдіяльності, у нашому випадку – закладу освіти [3]. Інноваційний розвиток будь-якої організації забезпечується використанням принципово нових прогресивних технологій, переходом до випуску високотехнологічної продукції, прогресивними організаційними і управлінськими рішеннями в інноваційній діяльності тощо [6].

Під інноваційним розвитком закладу освіти розуміємо певний процес змін, що відбуваються в освітній організації і характеризуються використанням принципово нових інноваційних технологій як в освітній, так і в управлінській діяльності й забезпечують успішність життєдіяльності цієї організації.

Зазначимо, що в основу інноваційного розвитку закладу освіти покладено певну цільову діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка відрізняється від усталеної практики й спрямована на створення та запровадження комплексу нововведень для забезпечення якості надання освітніх послуг і конкурентоспроможності закладу. Значений процес вимагає чітко спланованих покрокових дій учасників освітнього процесу взагалі й керівника закладу, зокрема. За своїм змістом, методами та формами здійснення ці дії відрізняються обґрунтованістю, систем-

ністю та такими, що забезпечують запланований результат [11]. Саме це надає їм ознаку технологічності [8].

На сьогодні інноваційний розвиток закладу освіти виступає як певний проєкт, який має обмеження: часові, ресурсні, стандарти якості. Крім того, побудова діяльності закладу освіти на проєктній основі передбачає здійснення планування у вигляді проєктів, які мають чітко визначений початок і кінець, і здійснюються задля реалізації певних цілей діяльності закладу. Управління закладом освіти методами проєктного менеджменту забезпечує позитивну динаміку його інноваційного розвитку.

Зазначимо, що інноваційний розвиток закладу освіти в умовах сьогодення є відповіддю на виклики зовнішнього оточення, в якому функціонують і розвиваються заклади. Управління інноваційним розвитком закладу освіти передбачає своєчасний цілеспрямований вплив керівної системи на керовану з метою забезпечення позитивної динаміки такого розвитку і як наслідок сприяє конкурентоспроможності закладу як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг.

Управління в системі освіти є невід'ємним складником управління соціальними системами, і з наукового погляду його можна визначити як цілеспрямовану взаємодію керованої та керівної підсистем щодо регулювання діяльності освітньої організації з метою переведення її на вищий рівень розвитку [1; 2].

Ураховуючи вищезазначене, визначимо *управління інноваційним розвитком закладу освіти* як певний процес цілеспрямованого принципово нового за формою впливу суб'єкта управління на об'єкт з метою забезпечення стійких позитивних змін у діяльності цього закладу, що приведе до успішності його життєдіяльності. Забезпечити зазначене можливо переорієнтацією діяльності закладу на проєктну основу. У зв'язку із цим виникає необхідність у побудові системи життєдіяльності освітньої організації як *проєктно-орієнтованої*. Зміст зазначеного полягає в тому, щоб зібрати в одну команду найкваліфікованіших педагогів для здійснення складного освітнього проєкту у встановлений термін із заданим рівнем якості. Глобальним освітнім проєктом виступає формування конкурентоспроможного випускника.

Розглянемо сутнісні аспекти і характеристику управління закладом освіти як проєктно-орієнтованою організацією. Під проєктно-орієнтованою організацією розуміємо таку організацію, в якій її основна діяльність побудована як проєктна. Тобто, провідною характеристикою проєктно-орієнтованої організації є чітке визначення мети діяльності й орієнтація на результат у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення [11].

Управління закладом освіти як проєктно-орієнтованою організацією передбачає здійснення проєктної діяльності, яка має такі ознаки: наявність мети або цілі, які можна виразити словами або записати; етапи – проєкти можуть

бути довгостроковими, але не можуть бути нескінченними; ресурси – фінансові, трудові, матеріальні або інформаційні.

Використання технології проєктного менеджменту надають унікальності управлінській діяльності. Вона стає проєктною діяльністю. Провідною відмінністю проєктної діяльності закладу освіти від традиційної, яка орієнтована на процес, полягає в тому, що: можна один раз вивчити виконання операцій і потім щоразу їх повторювати, а в діяльності, що організована як проєктна, то управлінські дії будуть щоразу іншими. Таку діяльність можна назвати інноваційною. Використання технології проєктного менеджменту потребує постійного оновлення змісту робіт, використання додаткових знань, навичок і засобів для задоволення або перевищення потреб і бажань зацікавлених осіб (замовника) проєкту [14].

Підкреслимо, що найважливішими складниками проєкту є чітка орієнтація на результативність заходів, необхідність їхнього досягнення у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення. Проєктний менеджмент для керівника закладу освіти допомагає планувати заходи щодо розвитку школи так, щоб вони були реалізовані; вибудовувати структуру проєкту так, щоб вона була чіткою та ясною; ефективно й умотивовано організовувати кооперацію проєктної команди; включати зміни, що відбуваються як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі, в процес розвитку освітньої організації.

Проєкт – це певне починання, це те, що планується чи замислюється, це те, чого не було раніше [10]. Проєктний менеджмент є унікальною управлінською діяльністю, яка обмежена за часом і витратами система операцій, спрямована на досягнення низки обумовлених результатів/продуктів на рівні вимог і стандартів якості. Проєктний менеджмент – це процес управління командою, ресурсами проєкту за допомогою спеціальних методів і прийомів із метою успішного досягнення поставленої мети. Класично найважливішими параметрами у процесі управління проєктом вважають виконання роботи у заданих обсягах, вчасно і в межах виділених коштів.

Провідним чинником забезпечення успішності проєкту – є людські ресурси [4]. Створення команди кваліфікованих і компетентних фахівців можливо здійснити за допомогою технології менеджменту знань – (від англ. knowledge management). Менеджмент знань є невід'ємним складником менеджменту будь-якої організації, у тому числі й закладу освіти. Технологія менеджменту знань виступає системою дій, що пов'язані із формуванням нових знань, їх зберіганням, використанням і розповсюдженням в організації [5]. Вона є процесом, що забезпечує збереження, розподіл і використання інтелектуального капіталу (інтелектуальних активів) організації, що необхідно для забезпечення її успіху, ефективності та продуктивності діяльності. Провідною метою

менеджменту знань є створення конкурентних переваг організації, що пов'язано з розвитком інтелектуального потенціалу організації та запровадженням інновацій [9; 13]. Зазначене обов'язково передбачає навчання персоналу. Тобто, формування професійної команди педагогів полягає у постійному їхньому навчанні та підвищенні професійної компетентності.

Підкреслимо, що управління сучасним закладом освіти повинно базуватися на концепції розвитку людського капіталу, як основного ресурсу, що забезпечує йому конкурентні переваги на ринках освітніх послуг і праці й успіх життєдіяльності. Розглянемо поняття «знання організації», його сутність визначено у Національному стандарті України [13]. Зазначається, що це знання, специфічні для організації; їх зазвичай набувають через досвід. В основному, це є інформацією, яку використовують та якою обмінюються задля досягнення цілей організації. Основою знань організації є внутрішні ресурси (наприклад, інтелектуальна власність; знання, набуті через досвід; уроки, як були засвоєні з невдач і успішних проєктів; здобуття та спільне використання незадокументованих знань і досвіду; результати поліпшень у процесах, продукції та послугах); зовнішні ресурси (наприклад, стандарти; наукова спільнота; конференції; отримання знань від замовників або зовнішніх постачальників).

Менеджмент знань складається з таких компонентів як [4; 5; 7; 9; 13]:

- формування нових знань і стимулювання їхнього приросту;
- аналіз зовнішніх джерел і відбір й акумулювання необхідних знань для організації;
- збереження, класифікація, трансформація, забезпечення доступності знань;
- створення системи обміну знань (досвідом) у межах організації;
- використання знань під час ухвалення рішень;
- втілення знань у продуктах, послугах, документах, базах даних тощо;
- оцінювання знань, вимірювання і використання нематеріальних активів організації;
- захист знань.

Забезпеченню конкурентоспроможності закладу освіти сприяють стратегії результативного формування та використання знань, які мають на меті: підвищення ефективності використання ресурсів організації, впровадження інновацій і забезпечення якості продукції та послуг. Крім того, одним із завдань стратегії є зниження ризиків від невикористаних інтелектуальних активів.

У науковій літературі розкривається зміст і наводяться характеристики таких стратегій: стратегія, в основі якої формування та використання знань у межах індивідуальної компетенції (досвід); стратегія, в основі якої формування та використання знань у межах внутрішньої стратегії організації (обмін досвідом, організація, що са-

монавчається); стратегія, в основі якої формування та використання знань у межах зовнішньої структури (комунікації); стратегія, в основі якої обмін знань у межах індивідуальної компетенції та зовнішньою структурою (взаємодія зі споживачами); стратегія, в основі якої обмін знань у межах індивідуальної компетенції і внутрішньою структурою; стратегія, в основі якої обмін знань між елементами внутрішньої та зовнішньої структури організації; стратегія, що спирається на рух знань одночасно між усіма видами інтелектуального капіталу [13].

Досягнення успіху організації забезпечується шляхом використання всіх зазначених стратегій. Для визначення доцільності використання будь-якої стратегії необхідно проводити такі види аналізу внутрішнього та зовнішнього середовища організації як SWOT- та PEST-аналізи. Крім того, необхідно чітко уявляти місію закладу, знати мету його діяльності, мати план її реалізації та окреслювати індикатори (показники) успіху.

Ураховуючи зазначене, констатуємо, що управління розвитком закладу освіти як проєктно-орієнтованою організацією буде успішним за умов визначення стану середовища: зовнішнього (PEST-аналіз) та внутрішнього (SWOT-аналіз) середовища закладу освіти; вивчення попиту та освітніх потреб споживачів послуг, що надає заклад; урахування запитів стейкхолдерів щодо діяльності закладу освіти; аналіз доцільності існуючих і планування майбутніх послуг (розроблення і формування нових освітніх програм, введення оновлених навчальних дисциплін, планування спецкурсів, факультативів, що формують новий спектр освітніх послуг тощо); планування навчання та супровід розвитку професійної компетентності педагогів для забезпечення якості надання освітніх послуг закладом; відстеження стану конкурентоспроможності закладу на ринку тощо [1].

Разом із тим визначальними чинниками є побудова діяльності закладу як проєктно-орієнтованою з визначеними термінами, ресурсами та стандартами якості й використання в управлінській діяльності технології менеджменту знань.

Висновки з даного дослідження. У ході дослідження було проаналізовано наукові джерела та з'ясовано, що розвиток – є процесом певних змін, які можуть торкатися як окремих, так і усіх складників системи життєдіяльності закладу освіти. Визначено, що інноваційний розвиток закладу освіти є певним процесом змін, що відбуваються в ній і характеризуються використанням принципово нових інноваційних технологій як в освітній, так і в управлінській діяльності й забезпечують успішність життєдіяльності цієї організації. Управління інноваційним розвитком освітньої організації є певним процесом цілеспрямованого принципово нового за формою впливу суб'єкта управління на об'єкт з метою забезпечення стійких позитивних змін у діяльності закладу, що приведуть до успішності його життєдіяльності й сприятимуть

його конкурентоспроможності як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг. Успішність життєдіяльності закладу освіти забезпечує переведення його діяльності в режим проектно-орієнтованої організації, сутність якої полягає в тому, що організація динамічно розвивається і трансформується соціально. Мета діяльності досягається на основі внутрішньошкільного інтегрованого та децентралізованого розроблення й реалізації освітніх проєктів інноваційного розвитку. В умовах сьогодення забезпечити ефективність діяльності проектно-орієнтованих організацій можливо завдяки використанню певних технологій, що забезпечують інноваційний розвиток освітньої організації, наприклад, технологію менеджменту знань.

Перспективами подальших наукових досліджень є розкриття механізмів ефективного використання менеджменту знань у діяльності закладу освіти для забезпечення його конкурентоспроможності на ринку праці й ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова та ін.; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків : Мачулін, 2017. 440 с.
2. Білик Н. І. Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Черкаський нац. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2016. 40 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Гапоненко А. Л., Панкрухин А. П. Стратегические управление : учебник для вузов. 3-е изд., стер. Москва : Омега-Л, 2008. 464 с.
5. Друкер Питер Ф. Энциклопедия менеджмента. Москва : Изд. дом «Вильямс», 2004. 432 с.
6. Інноваційний тип розвитку. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Інноваційний_тип_розвитку.
7. Кондур О. С. Ідейні та концептуальні засади трансформації менеджменту освіти у систему менеджменту знань. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 66–69.
8. Лук'янова Л. Технологія організації проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
9. Островська Г. Й. Система менеджменту знань як інструмент ефективного використання інтелектуального потенціалу підприємства. *Економічний форум*. 2019. № 1. С. 104–110.
10. Поняття проєкту. URL: <http://library.if.ua/book/134/9063.html>.
11. Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій

України: навч. посіб. для підготовки магістрів за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проєктами», підвищення кваліфікації слухачів, керівників навчальних закладів / З. В. Рябова, А. Б. Єрмоленко, Т. А. Махина та ін.; за заг. ред. В. В. Олійника, Ф. Фреха ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; КультурКонтакт Австрія. Київ, 2017. 118 с.

12. Системи управління якістю: Вимоги : ДСТУ ISO 9001:2009. [Чинний від 2009-09-01]. Київ : Держспоживстандарт України, 2009. 33 с. (Національний стандарт України).
13. Стратегічне управління знаннями підприємства : монографія / за заг. ред. А. П. Наливайка. Київ : КНЕУ, 2014. 445 с.
14. Newton, R. (2008). *The Project Manger's Book of Checklists. Everything you need to complete a project successfully, smoothly and on time*. Harlow: Pearson.

References

1. Yelnikova, H. V. (Ed.). (2017). *Adaptyvne upravlinnia: mizhhaluzevi zv'язky, naukovo-pryklyadni aspekt: kol. monohrafia*. Kharkiv: Machulin [in Ukrainian].
2. Bilyk, N. I. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady upravlinnia adaptyvno-pedahohichnym proektuvanniam rehionalnykh osvitynikh system pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv*. (Extended abstract of D diss.). Cherkaskyi nats. ped. un-t im. Bohdana Khmelnytskoho. Cherkasy [in Ukrainian].
3. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv: Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
4. Gaponenko, A. L., & Pankruhin, A. P. (2008). *Strategicheskie upravlenie: uchebnik dlia вузов*. Moskva: Omega-L [in Russian].
5. Druker Piter, F. (2004). *Entsiklopediia menedzhmenta*. Moskva: Izd. dom "Viliams" [in Russian].
6. Innovatsiinyi typ rozvytku. Retrieved from uk.wikipedia.org/wiki/Innovatsiinyi_typ_rozvytku [in Ukrainian].
7. Kondur, O. S. (2018). Ideini ta kontseptualni zasady transformatsii menedzhmentu osvity u systemu menedzhmentu znan. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 150, 66-69 [in Ukrainian].
8. Luk'ianova, L. (2009). Tekhnolohiia orhanizatsii proektnoi diialnosti. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 10, 16-21 [in Ukrainian].
9. Ostrovska, H. Y. (2019). Systema menedzhmentu znan yak instrument efektyvnoho vykorystannia intelektualnoho potentsialu pidpriemstva. *Ekonomichnyi forum*, 1, 104-110 [in Ukrainian].
10. Poniattia proektu. Retrieved from <http://library.if.ua/book/134/9063.html> [in Ukrainian].
11. Oliinyka, V. V., & Frekha, F. (Eds.). (2017). *Proektnyi menedzhment dlia innovatsiinoho rozvytku osvitynikh orhanizatsii Ukrainy: navch. posib. dlia pidhotovky mahistriv za spetsializatsiiami «Upravlinnia navchalnym zakladom» ta «Upravlinnia proektamy»*, pidvyshchennia kvalifikatsii slukhachiv, kerivnykiv navchalnykh zakladiv. Kyiv [in Ukrainian].
12. *Systemy upravlinnia yakistiu* (2009). Vymohy: DSTU ISO 9001:2009. [Chynnyi vid 2009-09-01]. Kyiv: Derzhspozhyvstandart Ukrainy [in Ukrainian].
13. Nalyvaika, A. P. (Ed.). (2014). *Stratehichne upravlinnia znanniamy pidpriemstva: monohrafia*. Kyiv: KNeU [in Ukrainian].
14. Newton, R. (2008). *The Project Manger's Book of Checklists. Everything you need to complete a project successfully, smoothly and on time*. Harlow: Pearson.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.10.2019

Рябова Зоя. Менеджмент знань в управленні розвитком проектно-орієнтованого заведення освіти.

А Описується актуальність і необхідність використання технології менеджменту знань в управленні розвитком навчальним заведенням, діяльність якого здійснюється як проєктна. Раскрывается сущность управления развитием проектно-ориентированного учебного заведения. Дается характеристика технологии менеджмента знаний как таковой, что обеспечивает устойчивое развитие учебного заведения.

Ключевые слова: управление развитием; инновационное развитие; менеджмент знаний; проектная деятельность в образовании; проектно-ориентированное учебное заведение; успешность жизнедеятельности

Ryabova Zoya. Knowledge Management in Development of a Project-Oriented Education Institute.

S The paper is about urgency and necessity of using the technology of knowledge management in the development of a project-oriented educational institution. The essence of managing the development of a project-oriented educational institution is revealed. Author proposes characteristic of technology of knowledge management that provides sustainable development of educational establishment.

Key words: development management; innovative development; knowledge management; project activities in education; project-oriented educational institution; successful life

Рябова Зоя Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

E-mail: ryabova69@gmail.com



ПОНЯТТЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

А Досліджується поняття «конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти» в сучасних змінних умовах. Наголошується, що конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти забезпечується через надання конкурентоспроможних освітніх послуг, коли демонструється висока результативність навчання. За цих умов заклад освіти користується попитом серед споживачів освітніх послуг і постійно розвивається, завдяки взаємообумовленим процесам співпраці та конкурентної боротьби (конкордоздатності).

Ключові слова: конкурентоспроможність; конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти; конкурентоспроможна організація; освітній менеджмент; конкордоздатність

Актуальність проблеми. Українське суспільство на даному етапі характеризується динамічним розвитком, що пронизує всі сфери буття, зокрема й систему освіти. Сучасність вимагає підвищення доступності та якості освіти, визначаючи процеси її модернізації в бік результативнішого використання кадрових, управлінських і матеріально-технічних ресурсів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). В умовах реформування освіти, неперервного оновлення інформаційного простору та постійних змін у соціумі найактуальнішою є задача сталого розвитку ЗЗСО як відкритої системи в соціальному оточенні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вимоги суспільства до компетенцій випускників ЗЗСО невпинно зростають, що активізує та актуалізує проблему їхньої конкурентоспроможності. На часі значне посилення реформаційних процесів у галузі освіти, що спрямовані на досягнення високих світових стандартів. Відзначимо, що значна кількість робіт присвячена проблематиці конкурентоспроможності в освіті, зокрема, у висвітленні теоретичних і методологічних питань підвищення конкурентоспроможності вищої освіти.

У Звіті Ради Європейського Союзу «Про розширення функцій освіти», що був прийнятий у листопаді 2004 року, зазначалося, що «освіта допомагає зберегти та відновити загальний культурний рівень суспільства і прищепити важливі соціальні та громадянські цінності, такі як громадянство, рівність, толерантність і повагу, й освіта є особливо важливою у час, коли всі державичлени стикаються з питанням зростання соціального та культурного різноманіття. Крім того, надання людям можливості вступити в трудове життя та продовжити його – важливе завдання освіти щодо укріплення соціальної єдності» [13].

Варто зазначити у цьому контексті, що для закладів загальної середньої освіти України актуальними є проблеми недостатньої відповідності пропонованих освітніх послуг суспільним вимогам, а також недосконалість в оцінюванні якості освіти, що тягне за собою неефективне використання затрачених фінансових і матеріальних

ресурсів на загальнодержавному рівні. Ці проблеми потребують негайного вирішення.

Останнім часом до чинного законодавства вносяться зміни, що мають сприяти підвищенню конкурентоспроможності закладів освіти. Це, у свою чергу, спонукає до пошуку шляхів розвитку управління закладом освіти, якості надання освітніх послуг, активізації фандрайзингової діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, що сприятиме підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Отже, виникає потреба у розкритті поняття конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти та визначенню його ключових елементів.

Зокрема, М. Л. Зайцев вважає, що однією з умов конкурентоспроможності закладів освіти є їхня здатність своєчасно реорганізовуватися у постійно змінюваних умовах. Вони повинні завжди відповідати вимогам часу та ринку освітніх послуг, і в цьому, на його думку, полягає сукупна характеристика процесу виробництва. Через цю свою характерну рису «конкуренція відображає рівень її відповідності конкретній суспільній користі» [5, с. 91]. Отже, можна розглядати конкурентні переваги організації на ринку освітніх послуг як фактор, що одночасно вказує на вирішення наявних запитів суспільства, потреби у соціумі та високу якість й інноваційність пропонованих послуг.

Дослідниця А. А. Абрамкіна розглядає конкурентоспроможність освітніх послуг як «сукупність конкурентних переваг, що дозволяють освітній організації досягти взаємодії зі споживачами, забезпечуючи максимальне задоволення їхніх потреб і переваг, і визначаються рівнем конкурентоспроможності випускників на ринку праці» [1, с. 7]. На її думку, конкурентоспроможність освітніх послуг є результатом, яка фіксує наявність конкурентних переваг – відмінних властивостей, що роблять для споживачів освітні послуги найбажанішими. Врешті, саме здатність забезпечити існування подібних якостей, а також збереження і примноження їх, створюють сукупність переваг, що призводить до підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Схожої думки дотримується Н. І. Пащенко, який акцентує увагу на тих потенціальних можливостях, які надає конкурентоспроможність закладу освіти для суспільства. Дослідник визначає конкурентоспроможність як «наявні і потенційні здібності (можливості) з надання відповідного рівня освітніх послуг, які задовольняють потреби суспільства з підготовки висококваліфікованих фахівців, а також потреби по розробленню, створенню і реалізації науково-методичної та науково-технічної продукції як на даний час, так і в майбутньому» [10, с. 89], підкреслюючи тим самим її значущість для суспільства та визначну роль в економічному, соціальному і духовному розвитку суспільства.

Р. А. Фатхутдінов під конкурентоспроможністю освітньої організації розуміє її здатність випускати висококваліфікованих фахівців, які здатні розробляти і запроваджувати конкурентоспроможні нововведення в своїй галузі, витримувати «конкурентну боротьбу на конкретному зовнішньому і внутрішньому ринку праці» та «вести ефективну відтворювальну політику в усіх сферах своєї діяльності» [16, с. 37]. Таким чином, конкурентоспроможність освітньої організації можна розглядати у розрізі конкурентоспроможності її випускників на ринку праці, володіння своїми знаннями, вміннями і навичками, а також реалізації випускниками сформованих у процесі навчання професійних особистісних якостей.

Г. Л. Багієв пропонує розглядати конкурентоспроможність як можливість застосування маркетингового інструментарію для ефективного досягнення поставлених цілей і завдань організації, що дозволить надавати якісніші освітні послуги і «зайняти міцні позиції в боротьбі з конкурентами» [3, с. 254].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, дослідники звертають увагу на змінюваність умов, що продукує сучасний соціум, а тому конкурентоспроможність розглядається в контексті відповідності вимогам часу та ринку освітніх послуг. Проте, незважаючи на високу ступінь вживаності цього поняття, проблематиці конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти у вітчизняній науковій думці не надавалася достатня увага. До того ж, у педагогічних науках недостатньо опрацьовано поняття «конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти». Водночас поняття «конкурентоспроможність освітніх послуг вищих навчальних закладів» і «конкурентоспроможність вищих навчальних закладів» в економічних науках опрацьовані більшою мірою.

Метою статті є здійснення аналізу поняття конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти. Завдання: розкриття поняття конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти в сучасних швидкоплинних умовах.

Викладення основного матеріалу. Одним із основних понять ринкової економіки є конкурентоспроможність,

яка на сьогодні активно застосовується в теорії та практиці економічного аналізу та, в перекладі з латинської мови, означає суперництво, або змагання за досягнення найкращого результату. Сама конкурентоспроможність проявляється лише в конкурентних умовах ринку.

Значимо, що категорії конкурентоспроможності і конкуренції набули свого розвитку саме у царині економічних наук, що досліджують ринкові відносини та сфери господарської діяльності підприємства, пов'язані з маркетингом та отриманням доданої вартості. У сучасному світі глобалізації все активнішого розвитку набуває економіка, що заснована на знаннях та економіка освіти. Саме тому процес управління розвитком закладу загальної середньої освіти варто розглядати у контексті загальноринкової орієнтації, економічної доцільності, ефективного управління та конкурентоспроможності.

У Законі України «Про захист економічної конкуренції» визначається, що конкуренція – «змагання між суб'єктами господарювання з метою здобуття завдяки власним досягненням переваг над іншими суб'єктами господарювання, внаслідок чого споживачі, суб'єкти господарювання мають можливість вибирати між кількома продавцями, покупцями, а окремий суб'єкт господарювання не може визначати умови обороту товарів на ринку» [12].

У сучасних умовах конкуренція посідає пріоритетні позиції у механізмі суспільного виробництва та ринкових відносинах, що постійно спонукає суб'єкта господарювання у процесі діяльності налаштовуватися на задоволення попиту, а через нього – на наявні потреби суспільства, високу якість, розроблення нової конкурентоспроможної продукції й послуг. Завдяки цьому, конкуренція веде до формування середньої норми прибутку на міжгалузевому рівні, що сприяє перерозподілу фінансових потоків на користь необхідніших сфер для суспільного виробництва, у тому числі у галузі освіти.

Для підтримки конкурентоспроможності національних підприємств Президентом України 12 січня 2015 року була прийнята Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020», яка містить основні положення «щодо забезпечення управління та підвищення конкурентоспроможності суб'єктів господарювання, визначає мету та першочергові пріоритети, вектори руху, першочергові пріоритети та індикатори належних соціально-економічних умов становлення та розвитку України» [14]. Метою Стратегії є «впровадження європейських стандартів життя в Україні та вихід України на провідні позиції у світі, у тому числі в освітній галузі та в сфері розвитку дітей та юнацтва» [14].

Значимо, що між поняттями «конкуренція» і «конкурентоспроможність» існує тісний, нерозривний зв'язок, адже одне поняття витікає з іншого. Для характеристики конкурентоспроможності використовуються наступні теоретичні конструкції концепції конкуренції: порів-

няння конкурентних переваг, конкурентного статусу (І. Ансофф), фактори управління та продуктивності використання ресурсів (М. Портер), поняття порівняльних витрат (Д. Рікардо), порівняльних переваг (Є. Хекшер, Б. Олін).

У теорії економіки є багато трактувань поняття «конкурентоспроможність». На думку В. Стівенсона, конкурентоспроможність визначається тим, «наскільки ефективно компанія задовольняє потреби клієнта порівняно з іншими компаніями, що пропонують подібний товар або послугу» [2]. Отже, ключовою ознакою конкуренції є задоволення потреб клієнта.

Дослідник Р. Фатхутдінов визначає конкурентоспроможність як «властивість об'єкта, що характеризується ступенем реального чи потенційного задоволення ним конкретної потреби порівняно з аналогічними об'єктами, представленими на даному ринку. Конкурентоспроможність визначає здатність витримувати конкуренцію порівняно з аналогічними об'єктами на даному ринку» [15, с. 23]. У даному твердженні акцентується увага на такій ознаці конкурентоспроможності, як здатність витримувати конкуренцію на ринку.

У розвитку теоретичних аспектів конкуренції значна роль належить М. Портеру, представнику Гарвардської економічної школи, який у своїх працях дав визначення

методології дослідження конкуренції. Конкурентоспроможність, за М. Портером, – це «властивість товару, послуги, суб'єкта ринкових відносин виступати на ринку на рівні з аналогічними товарами, послугами або конкуруючими суб'єктами ринкових відносин, що присутні на ринку» [11, с. 385]. Це означає, що в умовах ринкових відносин здатність товарів і послуг до конкурентоспроможності стає важливішою.

Для нашого дослідження також важливою є думка Ф. фон Хайєка, який вважав, що конкуренцію треба розглядати в динаміці. У роботі «Сенс конкуренції» він зазначав, що «по суті, конкуренція є процесом формування думки: шляхом поширення інформації вона створює єдність і узгодженість економічної системи, що ми й маємо на увазі, коли уявляємо її собі як єдиний ринок. Вона формує думки людей про те, що є найкраще і найдешевше, і все, що люди реально знають про шанси і сприятливі можливості, їм відомо завдяки їй. Таким чином, це процес, який включає неперервні зміни даних і сенс якого, отже, повинен залишатися повністю недоступним для теорій, які приймають ці дані як незмінні» [16, с. 27].

В освітній сфері саме динамічний аспект конкуренції є важливим, адже він пов'язаний із процесом формування думки і поширення інформації (табл. 1):

Таблиця 1.

Провідні ознаки конкуренції (складено автором)

ПП науковця	Провідна ознака конкуренції
В. Стівенсон	Задоволення потреб клієнта [2].
Р. Фатхутдінов	Здатність витримувати конкуренцію порівняно з аналогічними об'єктами на ринку [15].
М. Портер	Властивість товару, послуги, суб'єкта [11].

Зазначимо, що в умовах ринкових відносин, висока конкурентоздатність суб'єктів освітнього процесу слугує запорукою їхнього сталого розвитку. Кожен із них прагне досягти певного рівня, що відкриває низку можливостей для самореалізації у конкурентному середовищі.

Споживач освітніх послуг (учень) має бажання отримати певний рівень знань, який буде адекватним для подальшого вступу до закладів вищої освіти, а ті, у свою чергу, відповідатимуть вимогам сучасного ринку праці. Заклади освіти прагнуть запропонувати освітні послуги такого змістовного рівня наповнення, який би був затребуваним ринком праці та, також, зорієнтованим на споживача. Завданням держави, у свою чергу, є створення таких умов в освітній сфері, а також на ринку освітніх послуг і праці, які б забезпечували неперервне зростання в економічній системі частиною висококваліфікованих фахівців та, зокрема, загального підвищення якості людського капіталу за рахунок розвитку інноваційного складника частини валового продукту.

На рівні формування національного інтелектуального потенціалу суб'єкти ринку освітніх послуг знаходяться у стані конкуренції як за наявні інтелектуальні ресурси, так і за фінансові, а саме – бюджетні кошти, що розподіляються у залежності від загальної наповнюваності закладів освіти та ефективності роботи.

Показником ефективності суб'єкта освітніх послуг слугує відповідність або невідповідність сучасним умовам ринку, що підтверджує його конкурентоспроможність у взаємозв'язку з іншими гравцями на ринку. Проведений вище розгляд поняття «конкурентоспроможність» дозволяє визначити його як наявну сукупність переваг, використання яких дасть можливість підприємству зайняти вигідну позицію на ринку. Однак, у контексті освітніх послуг поняття конкурентоспроможності потребує всебічного аналізу з метою уточнення змісту з урахуванням галузевої специфіки освіти.

Вважаємо, що проблема управління конкурентоспроможністю ЗЗСО знаходиться на перетині педа-

гогічних, економічних та управлінських наук, отже, потрібно опрацювати значну кількість теоретичного матеріалу з указаних і суміжних галузей знань. Потрібно зважати також на антропологічні й психологічні чинники навчання, а також загальні умови когнітивної діяльності. До того ж, статус освіти є соціальним у суспільстві, а тому в дослідженні враховуємо соціальні чинники освіти, в ролі яких виступає, передусім, діяльність людей, яка визначає напрям і характер суспільного розвитку, а також різноманітні матеріальні і духовні утворення у формі освітніх соціальних інститутів, потреб людей в освіті, їхніх інтересів і ціннісних орієнтирів.

На нашу думку, доречно надати інтегральне поняття конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти для найкоректнішого розкриття поняття «конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти» на підставі дослідження існуючих визначень конкурентоспроможності підприємств в економічних науках і поєднання їх із результатами дослідження конкурентоспроможності освітніх послуг закладів вищої освіти та інших освітніх установ, а також психологічних і соціальних чинників.

У словнику з маркетингу, конкурентоспроможність закладу освіти визначається як «здатність навчального закладу конкурувати на ринку освітніх послуг шляхом забезпечення вищої якості, доступності (безоплатності) освіти» [9, с. 352]. Однак це визначення розкриває досліджуване поняття у недостатній мірі.

Автори роботи «Конкурентоспроможність ВНЗ як об'єкт управління» обґрунтовано пропонують розглядати конкурентоспроможність навчального закладу освіти як його комплексну характеристику в конкретно-ринкових умовах і за певний проміжок часу. Це відображається у низці переваг над конкурентами за такими визначальними показниками, як маркетингові, фінансово-економічні, кадрові, матеріально-технічні, соціально-політичні, що характеризують здатність закладу освіти до безкризового функціонування і своєчасної адаптації до мінливості зовнішнього середовища [10, с. 71].

Погоджуємося з думкою М. Д. Димитрієва, який визначає конкурентоспроможність освітньої установи ВПО як «здатність ВНЗ пристосовуватися до мінливих умов конкуренції в певному сегменті ринку за допомогою підвищення економічної ефективності своєї діяльності (внутрішня економічна конкурентоспроможність) і високим ступенем задоволення попиту споживачів на випускників й окремі послуги ВНЗ (освітні, наукові), які за своїми якісним і вартісним характеристикам привабливіші, ніж освітні продукти конкурентів (зовнішня соціальна конкурентоспроможність)» [4, с. 27]. Якщо поєднати це визначення з думкою Л. А. Корчагової, яка розглядає конкурентоспроможність освіт-

ньої організації як можливість домінувати серед інших освітніх організацій через кращі соціально-економічні показники, такі як «якість навчання, ціна, форми і методи навчання, умови, місце розташування, престиж, реклама тощо» [7, с. 48], то можна зробити висновок, що внутрішня економічна конкурентоспроможність закладу освіти, що визначається високою якістю навчання, застосуванням сучасних форм і методів навчання, привабливою ціною, зручними його умовами тощо, сприяє підвищенню зовнішньої соціальної конкурентоспроможності, зумовлюючи те, що серед інших освітніх організацій на ринку освітніх послуг заклад буде посідати кращі місця через високі соціально-економічні показники.

Конкурентоспроможність закладу освіти визначається своїм багатофункціональним характером і розгорнутим спектром діяльності, що окреслює не тільки суто економічні, змагальні аспекти конкуренції, але й різноманітні форми співпраці щодо розроблення стратегії закладу, вирішення спільних проблем і завдань з іншими закладами освіти, державними органами і підприємствами, роботодавцями тощо. У цьому полягає різниця конкурентоспроможності ЗЗСО від тих ринкових відносин, що визначають конкурентоспроможність звичайного бізнес-підприємства.

У світлі сказаного важливими для подальшого формування концептуальних поглядів на розвиток конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти є визначені Г. Б. Клейнером особливості взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що засновані на поєднанні співробітництва та суперництва між агентами на ринку знань. На думку вченого, в сучасній, знаннєвій економіці важливою стає здатність до співпраці, тобто «конкордодатність», – як здатність до співробітництва та формування міжсуб'єктної комунікації, тоді як в економіці виробництва матеріальних благ була важлива конкурентоспроможність між виробниками продукції.

Постіндустріальна епоха генерує замість корпоративної боротьби і класичних конкурентних відносин такі явища як «конкуренція» і «кон-кооперація», які є поєднанням конкуренції і кооперації, тобто – співпраці і суперництва. На цей принципово новий момент у системі економічних і соціальних відносин і звернув увагу Г. Б. Клейнер. Він зазначав, що конкуренція – лише одна сторона медалі, вона «важлива, але не всеосяжна. Без кооперації, так само як і без конкуренції, неможливе існування сучасної економіки взагалі й економіки знань тим більше» [6, с. 32].

При формуванні рівня конкурентоспроможності ЗЗСО потрібно приділяти увагу як внутрішнім чинникам, що формують конкурентні переваги, так і зовнішнім. До них можна віднести наявний конкурентний потенціал у вигляді забезпечення належного рівня ключових компетенцій учнів, підвищення конкурентоспроможності

освітніх послуг, психологічну та соціальну підтримку учнів, формування позитивного іміджу закладу, з наявними висококваліфікованими кадрами і високоякісними освітніми послугами.

Результати досліджень. Таким чином, проаналізувавши різноманітні джерела, маємо можливість запропонувати ключові характеристики поняття конкурентоспроможності закладів освіти (табл. 2):

Таблиця 2.

Інтегральні характеристики конкурентоспроможності закладу освіти (складено автором)

ПІП науковця	Інтегральні характеристики конкурентоспроможності
М. Зайцев	Здатність своєчасно реорганізуватися у постійно змінюваних умовах [5].
О. Абрамкіна	Наявність конкурентних переваг [1].
Н. Пащенко	Потенційні здібності з надання відповідного рівня освітніх послуг [10].
Р. Фатхутдінов	Конкурентоспроможність закладу освіти у розрізі конкурентоспроможності випускників на ринку праці [16].
Г. Багієв	Ефективне застосування маркетингового інструментарію для досягнення освітніх цілей і завдань організації [3].
М. Димитриєв	Пристосування до мінливих умов конкуренції в певному сегменті ринку [4].
Л. Корчагова	Домінування серед інших освітніх організацій на підставі кращих соціально-економічних показників [7].
Г. Клейнер	Поєднання співробітництва та суперництва (конкордоздатність) [6].

Таким чином, при формуванні рівня конкурентоспроможності закладам загальної середньої освіти важливо приділяти увагу як внутрішнім чинникам, які формують конкурентні переваги, так і зовнішнім. До конкурентних переваг можна віднести забезпечення належного рівня ключових компетенцій учнів, психологічну та соціальну підтримку учнів, підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг, формування позитивного іміджу закладу.

Висновки з даного дослідження. Проаналізувавши теоретичні аспекти понять вищезазначених понять, визначаємо конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти як стан, при якому забезпечується надання конкурентоспроможних освітніх послуг, демонструється висока результативність навчання, а сам заклад освіти користується попитом серед споживачів освітніх послуг і постійно розвивається завдяки взаємообумовленим і взаємопов'язаним процесам всебічної співпраці й конкурентної боротьби (конкордоздатності) між ним та іншими закладами освіти з метою досягнення максимально вигідних позицій на ринку освітніх послуг за рахунок низки нецінових методів, спрямованих на: поліпшення споживчих характеристик і підвищення споживчої цінності освітніх послуг; орієнтацію на незадоволений попит і наявні перспективи розвитку; розробку та освоєння нових освітніх послуг і програм, педагогічних технологій, нововведень в організацію навчання тощо.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що досить перспективним є дослідження конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти у контексті

забезпечення конкордоздатності, адже освітні організації мають свої особливості конкурентоспроможності, а також формування стратегії розвитку закладу на засадах конкурентоспроможності.

Список використаних джерел

- Абрамкіна А. А. Оценка конкурентоспособности образовательных услуг вузов : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. Омск, 2011. 23 с.
- Адлер Ю. П., Аронов И. З., Шпер В. Л. Что век грядущий нам готовит? Менеджмент XXI века – краткий обзор основных тенденций. *Стандарты и качество*. 1999. № 3. URL : <http://www.management.com.ua/qm/qm046.html>. Назва з екрану.
- Багієв Г. Л., Тарасевич В. М., Анн Х. Маркетинг : учебник для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 736 с.
- Димитриєв М. В. Формирование конкурентоспособности образовательного учреждения высшего профессионального образования в рыночных условиях : автореф. дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.05. Сочи. 2009. 29 с.
- Зайцев Н. Л. Экономика промышленного предприятия. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Инфра, 2008. 414 с.
- Клейнер Г. Микроэкономика знаний и мифы современной теории. *Высшее образование в России*. 2006. № 9. С. 32–37.
- Корчагова Л. А. Оценка конкурентоспособности вуза. *Маркетинг в России и за рубежом*. 2007. № 5. С. 48–54.
- Лазарев В. А., Мохначёв С. А. Конкурентоспособность вуза как объект управления. Екатеринбург : Пригородные вести, 2003. 160 с.
- Маркетинг : словарь / под ред. Г. Л. Азоева. Москва : Экономика, 2000. 362 с.
- Пащенко Н. И. Конкурентоспособность вузов и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции : дисс. ... канд. экон. наук. Уфа, 1999. 191 с.
- Портер М. Конкуренция. Москва : Вильямс, 2001. 495 с.
- Про захист економічної конкуренції; Закон України від 11 січня 2001 року № 2210-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. С. 64. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2210-14>. Назва з екрану.
- Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975. Назва з екрану.

14. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>. Назва з екрану.
15. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление. Москва : ИНФРА-М, 2000. 311 с.
16. Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью вуза. *Высшее образование в России*. 2006. № 9. С. 37–38.
17. Хайек Фридрих фон. Смысл конкуренции. Современная конкуренция : Вопросы теории. 2009. № 3 (15). С. 18–27.



References

1. Abramkina, A. A. (2011). *Otchenka konkurentosposobnosti obrazovatelnykh uslug vuzov* (Extended abstract of PhD diss.). Omsk [in Russian].
2. Adler, Iu. P., Aronov, I. Z., Shper, V. L. (1999). Chto vek griadushchii nam gotovit? Menedzhment KhKhI veka – kratkii obzor osnovnykh tendentsii. *Standarty i kachestvo*, 3. Retrieved from <http://www.management.com.ua/qm/qm046.html> [in Russian].
3. Bagiev, G. L., Tarasevich, V. M., & Ann, Kh. (2006). *Marketing: uchebnik dlia vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
4. Dimitriev, M. V. (2009). *Formirovanie konkurentosposobnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniia vysshogo professional'nogo obrazovaniia v rynochnykh usloviakh* (Extended abstract of PhD diss.). Sochi [in Russian].
5. Zaitcev, N. L. (2008). *Ekonomika promyshlennogo predpriiatiia*. Moskva: Infra [in Russian].
6. Kleiner, G. (2006). Mikroekonomika znaniia i mify sovremennoi teorii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 9, 32-37 [in Russian].
7. Korchagova, L. A. (2007). Otchenka konkurentosposobnosti vuzov. *Marketing v Rossii i za rubezhom*, 5, 48-54 [in Russian].
8. Lazarev, V. A., & Mokhnachev, S. A. (2003). *Konkurentosposobnost vuzov kak obekt upravleniia*. Ekaterinburg: Prigorodnye vesti [in Russian].
9. Azoiev, G. L. (Ed.). (2000). *Marketing: slovar*. Moskva: Ekonomika [in Russian].
10. Pashchenko, N. I. (1999). *Konkurentosposobnost vuzov i strategii ikh deiatelnosti v usloviakh regionalnoi konkurentcii* (PhD diss.). Ufa [in Russian].
11. Porter, M. (2001). *Konkurentciia*. Moskva: Viliams [in Russian].
12. Pro zakhyst ekonomichnoi konkurentcii. (2001) Zakon Ukrainy vid 11 sichnia 2001 roku № 2210-III. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 64. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2210-14> [in Ukrainian].
13. *Rekomendatsiia 2006/962/leS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (leS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku*. Retrieved from http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [in Ukrainian].
14. *Stratehiia staloho rozvytku «Ukraina – 2020»*. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10> [in Ukrainian].
15. Fatkhutdinov, R. A. (2000). *Konkurentosposobnost: ekonomika, stratehiia, upravlenie*. Moskva: INFRA-M [in Russian].
16. Fatkhutdinov, R. A. (2006). Upravlenie konkurentosposobnosti vuzov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 9, 37-38 [in Russian].
17. Khaiek, Fridrikh fon. (2009). Smysl konkurentcii. *Sovremennaia konkurentciia: Voprosy teorii*, 3 (15), 18-27 [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.10.2019

Литкевич Алла. Понятие конкурентоспособности заведения общего среднего образования.

А Исследуется понятие «конкурентоспособность заведения общего среднего образования» в современных меняющихся условиях. Отмечается, что конкурентоспособность заведения общего среднего образования обеспечивается путём предоставления конкурентоспособных образовательных услуг, когда демонстрируется высокая результативность обучения. В этих условиях заведения образования пользуются спросом среди потребителей образовательных услуг и постоянно развивается, благодаря взаимобусловленным процессам сотрудничества и конкурентной борьбы (конкордоспособности).

Ключевые слова: конкурентоспособность; конкурентоспособность заведения общего среднего образования; конкурентоспособная организация; образовательный менеджмент; конкордоспособность

Lytkevych Alla. The Concept of Competitiveness of General Secondary Education Institution.

S The concept of «competitiveness of the general secondary education institution» in modern changing conditions is studied. It is noted that the competitiveness of institutions of general secondary education is ensured by competitive educational services for achievement high educational performance. In these conditions, an educational institution is in demand among consumers of educational services and is in constant development, thanks to interdependent processes of cooperation and competition those lead to institution competitiveness.

Key words: competitiveness; competitiveness of the general secondary education institution; competitive institution, educational management; concordability

Літкевич Алла Миколаївна, директор Бучанського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів – загальноосвітня школа I-III ступенів» №4 Бучанської міської ради Київської області, аспірантка кафедри менеджменту освіти та права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

E-mail: alischalitik@ukr.net



УДК 37.091.12:374.7

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-35-38](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-35-38)

Курмишева Ніна

ORCID iD <http://orcid.org/orcid.org/0000-0002-4944-5735>

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ ГНУЧКОСТІ ПЕДАГОГА

А Теоретично обґрунтовано необхідність навчання впродовж життя, здійснено спробу дослідити його вплив на розвиток особистості. Поняття когнітивної гнучкості педагога вживається у значенні здатності педагогічного працівника швидко адаптувати своє мислення і світосприйняття в умовах освітньої реформи та Нової української школи. Визначено шляхи розвитку когнітивної гнучкості особистості педагога. Ними є фізичні вправи, сприйняття інформації на основі критичного мислення; гра на музичному інструменті; читання щодня, вивчення іноземних мов або нових дисциплін; відкритість розуму, соціалізація, подорожі, відкриття, хобі.

Ключові слова: навчання впродовж життя; когнітивна гнучкість; особистість; педагог; мислення; нові умови; компетентність; інноваційність; педагог-практик

Актуальність проблеми. Питання навчання впродовж життя та неперервної освіти нині займає чільне місце серед прогресивних ідей людства. Від рівня усвідомлення необхідності розвитку і можливостей реалізації залежить соціальний прогрес. Освіта завжди була і залишається тим соціальним інститутом, який проходить практично кожен громадянин держави впродовж щонайменше десяти років, але продовжує вчитися, поки існує на цьому світі. Активніше – у процесі фахової діяльності, і менш активно – коли йде з професії.

Фундатор національної науки В. Вернадський був переконаний, що спасіння України – у розвитку освіти і наукових знань, а самі наукові знання є умовою не лише суспільного прогресу як такого, але й стабільності та національної безпеки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Навчання впродовж життя є предметом наукового пошуку низки вітчизняних і зарубіжних дослідників-філософів (В. Андрущенко, П. Давидова, А. Добридень, І. Зязюна, С. Клепка, Л. Мусіної, Л. Поважного, О. Поцулко), економістів (М. Бабича, Л. Бухаріної, О. Замори, Л. Корчагіної, В. Крикунової, О. Тітар, А. Чухна, А. Шаронова, Н. Шевченко), соціологів (О. Жихорської, О. Маркозової), педагогів (Л. Айзикової, О. Барабаша, Н. Білик, О. Головка, О. Демидович, Т. Скорик, А. Солодкої, А. Тимченко, О. Топчій). Питання когнітивної гнучкості вивчали філософи (А. Єрмоленко, С. Никоненко, І. Фролов, Jamie Holmes), економісти (О. Бруснецова, О. Гуроров, Т. Коломієць, Т. Кулаковський, І. Шарко), психологи (Л. Балець-

ка, В. Боснюк, О. Войцеховська, Н. Заболотна, П. Маліновські, В. Скотт, А. Moore, G. Deak), педагоги (О. Білецька, О. Валігура, О. Вовк, Є. Голобородько, М. Денисенко, Л. Ковальчук, Є. Фролова). Аналіз літератури дає можливість стверджувати, що проблема навчання впродовж життя є одночасно актуальною, складною для вирішення та недостатньо дослідженою.

Нині залишаються недостатньо розкритими питання необхідності навчання впродовж життя у якості фактору впливу на розвиток когнітивної гнучкості особистості педагогічних працівників.

Мета статті – теоретично обґрунтувати необхідність навчання впродовж життя, дослідити його вплив на розвиток особистості.

Мета дослідження зумовила постановку таких його завдань: здійснити науково-теоретичний аналіз проблеми; визначити шляхи розвитку когнітивної гнучкості особистості педагога.

Викладення основного матеріалу. Когнітивна гнучкість (англ. cognitive flexibility) – поняття, що почало зустрічатися у вітчизняній науці відносно недавно на позначення змін у мисленні людини. Найчастіше зазначене поняття вживається як здатність людського розуму адаптувати мислення чи увагу у відповідь на зміну цілей та / або зовнішні стимули [15]. У широкому розумінні – це здатність людини адаптувати мислення при переході від старої ситуації до нової, а також здатність долати звичні реакції і думки в нових умовах [9; 10].

Поняття когнітивної гнучкості педагога розуміємо як здатність педагогічного працівника швидко адаптувати своє мислення і світосприйняття в умовах освітньої реформи та Нової української школи.

Термін «когнітивна гнучкість» не вживається у жодному нормативному документі, що регламентує освітню діяльність в Україні.

У Законі України «Про освіту» [6] на законодавчому рівні визначено поняття компетентності (ст. 1 п. 1, пп. 15), що, на погляд автора статті, включає когнітивну гнучкість. Компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність.

Стаття 12 п. 1 визначає кардинально нову мету повної загальної середньої освіти та 11 ключових компетентностей, що забезпечують досягнення цієї мети: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Порівнюючи переліки ключових компетентностей, означених у Законі України «Про освіту» [6] та Концепції НУШ [5], бачимо, що вони практично дублюються (деякі формулюються дещо інакше у Законі, аніж були визначені Концепцією), а ще Законом уведено інноваційність як необхідну кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності компетентність.

Проблемі компетентнісного підходу присвятили свої праці В. Байденко, О. Бондарчук, В. Болотов, В. Васильков, О. Василькова, Л. Ващенко, Н. Дементьєва, О. Єфросиніна, Д. Іванов, О. Овчарук, В. Серіков, А. Кальянов, Г. Ковальчук, Н. Курмишева [4], В. Маслов та ін.

Та як показує практика, поняття інноваційності у педагогів-практиків поки що не перейшло до активного словникового запасу та пріоритету у професійному житті, хоча рівень розуміння цього поняття є досить високим.

Протягом 2017–2019 рр. у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти

ім. М.В. Остроградського було проведено опитування, у якому брали участь 489 слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Лише 2,8 % із них назвали інноваційність як життєво важливу якість особистості педагога, яка входить у першу п'ятірку за значущістю для їхньої професійної діяльності (анкета відкритих запитань). Ще частина респондентів інноваційність ототожнювала із творчістю або новаторством (близько 20 %), хоча ці поняття не є синонімічними. Отже, вчитися інноваційності педагогічним працівникам ще потрібно.

Т. Водолазська [1] також відзначає, що «у 64 % педагогів не сформувався розуміння необхідності змін».

Емпіричні дані засвідчують, що рівень розвитку компетентностей не знаходиться у якихось закономірностях стосовно віку, статі чи досвіду (стажу роботи) педагогічного працівника. При цьому є значна кількість людей, які перебувають в ілюзії, що все ще залишаються професіоналами. Якщо брати до уваги, що найчастіше це представники вікового діапазону 45–50 років – а це середній вік педагогічного працівника на Полтавщині, – то маємо серйозний соціальний виклик: між вимогами до особистості педагога відповідно до Закону України «Про освіту» [6], Концепції нової української школи [5], Постанови КМУ № 800 [2] та реальним станом речей.

В. деФранко стверджує: багато людей, старших 45 років, бояться вчитися, тому що звикли думати, що це довго. І зауважує: це діти вчать довго, а дорослі – у 10 і 20 разів швидше [3].

Окрема «непредметна» компетентність, визначена Законом України «Про освіту» – навчання впродовж життя. 21 серпня 2019 р. Кабміном України було прийнято Постанову «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [2], у якому чітко виписаний алгоритм навчання впродовж професійного життя педагога.

Навчання – це інвестиція [8], адже щоб вчитися, ми витрачаємо / вкладаємо час, зусилля і кошти. А Шаронов [там само] вказує на три найважливіших результати навчання: 1) знання, навички, компетентності; 2) «середовище», соціальний капітал, контакти; 3) персональна трансформація і захоплення.

Л. Балецька, Т. Горпініч, Ю. Дьоміна, М. Ілляхова, М. Лукомінський, Г. Мільчевська, В. Павленко, В. Пасічник, Р. Петрина, Л. Смола та ін. для стимулювання гнучкості розуму рекомендують намагатися підтримувати його в режимі активності. Добитися цього можна за допомогою різних вправ: фізичних навантажень (вони забезпечують кров киснем, стимулюють вироблення ендорфінів, які поліпшують настрій, дозволяють боротися зі стресами, укріплюють нервову систему); сприйняття інформації на основі критичного мислення; гри на музичному інструменті; читання щодня (підтримує інтерес і цікавість до навколишньої дійсності і до нових предметів у тому числі); вивчення іноземних мов або нових

дисциплін; відкритість розуму, соціалізація, подорожі, відкриття, хобі, планування робочого дня тощо [12; 14].

А. Шаронов [8] переконаний: «Будь-яке навчання повинно приводити до того, що ви трансформуйте свою поведінку, ви змінюєтеся. Але й це не все. Важливо отримати наснагу, вам чомусь має захотітися поміняти не тільки себе, але й своє оточення. Вам повинно бути не нудно, цікаво».

Ш. Рао [7] зауважує, що «зосередження на результат дає нам напрям. Інвестування в результат означає, що досягнення певного результату залежить від добробуту особистості. І це правильний рецепт відмови. <...> Ви можете інвестувати в процес. <...> Ви зосереджуєтесь на результатах лише в тій мірі, в якій це дає вам напрям. <...> І коли ви це зробите, ви побачите, що кожен день – вибух».

Світовий менеджмент ставить нові вимоги до керівника закладу / установи / організації: бути лідером, який примушує бути живими, зацікавленими, небайдужими всіх своїх працівників. Ці вимоги можуть бути перенесені і на шкільного вчителя, який «живить енергією» своїх учнів і всю школу як соціальну інституцію.

Jim Loehr, Tony Schwartz [16] виділяють чотири типи енергії: фізична («топливо», щоб рухатися, думати тощо); емоційна («якість топлива» – позитивна енергія творення чи негативна сила руйнування); ментальна (зосередження на проблемі, наскільки ми тут і зараз; близько 65 % часу людина подумки відсутня на тому процесі, в якому зовнішньо бере участь); духовна (ціль, для чого ми живемо і працюємо).

Звичайно, ідеальних педагогів (як і ідеальних людей в цілому) не існує. Але працювати над розвитком своїх сильних сторін і корекцією слабких не просто потрібно кожному вчителю, як і кожній пересічній особистості, але й життєво та професійно необхідно. Не менш важливо бути сучасним педагогом, що йде у ногу з часом, швидко адаптується до мінливих умов сьогодення. Важливим складником цього процесу є зовнішня мотивація керівника закладу освіти та планування самого процесу змін колективу і школи.

Без навчання впродовж життя не можна виробити у собі когнітивної гнучкості, а саме вона («cognitive flexibility») входить у десятку необхідних навичок («soft skills») у період промислової революції (2020) [11; 13].

Висновки. Саме когнітивна гнучкість визначає якість пізнавальних процесів особистості. Вона здатна впливати на хід думок педагога, концентрує його увагу на досягненні поставленої цілі, «відфільтровує» малозначне, активує пам'ять і стабілізує емоційну сферу, сприяє здійсненню ефективного планування, організації, мотивації, координації та контролю власної професійної діяльності. Гнучкість розуму, або когнітивна гнучкість, – надзвичайно важлива якість менеджера освіти, адже саме він несе повну відповідальність за результати діяльності закладу освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у подальшому теоретичному і практичному осмисленні факторів, а також визначення дієвих інструментів, що стимулюють розвиток когнітивної гнучкості педагогів.

Список використаних джерел

1. Водолазська Т. В. Міфи нової української школи: як педагогам дати собі раду в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1 (184). С. 8–11.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова від 21 серпня 2019 р. № 800. Кабінет міністрів України. Київ. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF?find=1&text=%E0%E2%E2%F7%E0%ED%ED#w11>
3. Крол А. Чему і зачому стоить учитися після 45, 55, 65? URL : http://hr-portal.ru/article/chemu-i-zachem-stoit-uchitsya-posle-45-55-65?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook
4. Курмишева Н. Креативність як складова компетентності педагогічного працівника. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 64. Полтава, 2015. С. 23–28.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН України, 2016. 34 с. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Про освіту. Верховна Рада України; Закон від 09.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Рао Ш. Включите запрограммированное в вас счастье. URL : https://www.ted.com/talks/srikumar_razo_plug_into_your_hard_wired_happiness/transcript?language=ru
8. Шаронов А. Наша хроническая занятость – это наша трусость. URL : <http://fastsalttimes.com/sections/obzor/1289.html>
9. Cartwright K. B. Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children (англ.). *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94. P. 56–63. DOI:10.1037/0022-0663.94.1.56
10. Colzanto L. S., van Wouwe N. C., Lavender T. J., Hommel B. Intelligence and cognitive flexibility: Fluid intelligence correlates with feature «unbinding» across perception and action (англ.). *Psychonomic Bulletin & Review*. 2006. Vol. 13. P. 1043–1048. DOI:10.3758/BF03213923
11. Deak G. O. The development of cognitive flexibility and language abilities (англ.). *Advances in Child Development and Behavior*. 2003. Vol. 31. P. 271–327.
12. Executive Function Fact Sheet (англ.). *Learning Disabilities OnLine* (2008). URL : <http://www.ldonline.org/article/24880/>
13. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. URL : <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
14. Moore A., Malinowski P. Mediation, mindfulness, and cognitive flexibility (англ.). *Conscious Cognition*. 2009. Vol. 18. P. 176–186.
15. Scott W.A. Cognitive complexity and cognitive flexibility. *American Sociological Association*. 1962. Vol. 25. P. 405–414. DOI: 10.237 / 2785779.
16. The Power of Full Engagement: Managing Energy, Not Time, Is the Key to High Performance and Personal Renewal / Jim Loehr, Tony Schwartz – New York, London, Toronto, Sydney, 2005. 246 p.

References

1. Vodolaz'ska T.V. (2019), «Myths of the New Ukrainian School: How to Provide Teachers with Advice in the Conditions of Change», *Imidzh suchasnoho pedahoha*, No 1 (184), pp. 8-11.
2. Cabinet of Ministers of Ukraine (2019), Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers, available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF?find=1&text=%E0%E2%E2%F7%E0%ED%ED#w11>
3. Krol A. What and why is it worth studying after 45, 55, 65? available at: http://hr-portal.ru/article/chemu-i-zachem-stoit-uchitsya-posle-45-55-65?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook
4. Kurmysheva N. (2015) Creativity as a component of competence of pedagogical worker. *Pedahohichni nauky*: zbirnyk naukovykh prats', Vol 64. P. 23-28.
5. New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016), available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. About education. Verkhovna Rada of Ukraine; Law of 09.09.2017 № 2145-VIII, available at: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Rao SH. Turn on your programmed happiness, available at: https://www.ted.com/talks/srikumar_razo_plug_into_your_hard_wired_happiness/transcript?language=ru
7. Sharonov A. Our chronic employment is our cowardice, available at: <http://fastsalttimes.com/sections/obzor/1289.html>
8. Cartwright K. B. Cognitive development and reading: The relation of reading-

- specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children (англ.) // Journal of Educational Psychology. 2002. Vol. 94. P. 56–63. DOI:10.1037/0022-0663.94.1.56.
9. Colzanto L. S., van Wouwe N. C., Lavender T. J., Hommel B. Intelligence and cognitive flexibility: Fluid intelligence correlates with feature «unbinding» across perception and action (англ.) // Psychonomic Bulletin & Review. 2006. Vol. 13. P. 1043–1048. DOI:10.3758/BF03213923.
 10. Deak G. O. The development of cognitive flexibility and language abilities (англ.) // Advances in Child Development and Behavior. 2003. Vol. 31. P. 271–327.
 11. Executive Function Fact Sheet (англ.). Learning Disabilities OnLine (2008). URL: <http://www.lidonline.org/article/24880/>
 12. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution / Alex Gray URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
 13. Moore A., Malinowski P. Mediation, mindfulness, and cognitive flexibility (англ.) // Conscious Cognition. 2009. Vol. 18. P. 176–186.
 14. Scott W.A. Cognitive complexity and cognitive flexibility // American Sociological Association. 1962. Vol. 25. P. 405-414. DOI: 10.237 / 2785779.
 15. The Power of Full Engagement: Managing Energy, Not Time, Is the Key to High Performance and Personal Renewal / Jim Loehr, Tony Schwartz – New York, London, Toronto, Sydney, 2005. 246 p.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.10.2019

Курмишева Ніна. Організація навчання в течение життя як необхідне умовне розвитку когнітивної гнучкості педагога.

А Теоретически обоснована необхідність навчання в течение життя, осуществлена попытка исследовать его влияние на развитие личности. Понятие когнитивной гнучкості педагога употребляется в значении способности педагога быстро адаптировать своё мышление и мировосприятие в условиях образовательной реформы и Новой української школи. Определены пути развития когнитивной гнучкості личности педагога. Ими являются физические упражнения, восприятие информации на основе критического мышления; игра на музыкальном инструменте; ежедневное чтение, изучение иностранных языков или новых дисциплин; открытость ума, социализация, путешествия, открытия, хобби.

Ключевые слова: обучение в течение жизни; когнитивная гнучкість; личность; мышление; новые условия; компетентность; инновационность; педагог-практик

Kurmysheva Nina. Organization of Lifelong Learning as a Necessary Condition of Teacher's Developing Cognitive Flexibility.

S The necessity of lifelong learning is theoretically substantiated and an attempt is made to investigate its impact on personality development. The notion of cognitive flexibility of the teacher is used in the meaning of the teacher's ability to quickly adapt his thinking and worldview in the context of educational reform and the New Ukrainian School. The ways of development of cognitive flexibility of the teacher's personality are determined. The perception of information based on critical thinking; fingering; reading daily, learning foreign languages or new disciplines; open mind, socialization, travel, discovery, hobby.

Key words: lifelong learning; cognitive flexibility; personality; teacher; thinking; new conditions; competence; innovation; teacher-practitioner

Курмишева Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

E-mail: nikurmysheva@gmail.com



ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЕКСПЕРТНИХ ОЦІНОК У СИСТЕМІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

А Висвітлюється проблема використання експертних оцінок у системі моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти. З'ясовано, що високі вимоги до якості освіти загалом та системи підвищення кваліфікації зокрема, потребують залучення фахівців, які мають спеціальні знання і кваліфікацію у відповідних галузях та здатні об'єктивно оцінювати показники якості підвищення кваліфікації. Експертно-аналітична робота, з одного боку, сприятиме підвищенню ефективності роботи структурних підрозділів закладів післядипломної педагогічної освіти, з іншого – зниженню ризику прийняття неефективних управлінських рішень. Розглянуто наукові розвідки вчених щодо співвідношення понять «моніторинг», «контроль» і «експертиза». Приведено аналіз загальних і додаткових (підвищених) вимог до кваліфікації потенційних експертів, здійснено розрахунок показників компетентності експертів і визначено кількісно-якісний склад експертної групи.

Ключові слова: якість освіти; моніторинг; експертиза; експертні оцінки; компетентність експертів; склад експертної групи

Актуальність проблеми. Дієвим механізмом прийняття рішень та управління якістю освіти виступає система моніторингу, цілями якої є створення інформаційної бази, аналіз інформації про стан об'єкта або його елементів, підготовка рекомендацій відповідним органам управління для прийняття ефективних рішень і прогнозування подальшого розвитку.

У Постанові Кабінету Міністрів України про деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти [5] зазначено, що моніторинг якості освіти проводиться шляхом обстеження об'єктів освітньої діяльності, встановлення показників і проведення аналізу стану функціонування системи освіти на локальному, регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівнях з урахуванням норм і вимог, передбачених нормативно-правовими актами з питань організації освітнього процесу, та особливостей, які встановлюються Українським центром оцінювання якості освіти.

Разом з тим, підкреслимо, що не існує єдиної уніфікованої методики, що дозволяє організувати систему моніторингу. Зкладами освіти, як правило, застосовуються власні методики моніторингу якості освіти, що спрямовані на дослідження процесів і характеристики стану системи освіти, результатів освітньої діяльності, навчально-методичного, матеріально-технічного, нормативно-правового, кадрового забезпечення освітнього процесу.

Безсумнівно, високі вимоги до якості освіти загалом і системи підвищення кваліфікації зокрема, потребують залучення фахівців, які мають спеціальні знання і кваліфікацію у відповідних галузях і здатні об'єктивно оцінювати показники якості підвищення кваліфікації, при цьому науково обґрунтовані висновки експер-

тів сприяють суттєвому зниженню ризику прийняття неефективних управлінських рішень.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Необхідність розв'язання зазначених проблем підтверджують дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, які проводилися за такими напрямками: методологічні проблеми якості освіти відображено у працях В. Кременя, О. Савченко, В. Зайчука, О. Локшиної, Т. Лукиної, О. Ляшенка; теоретичні засади освітології представлено роботами В. Огнев'юка, С. Сисоєвої; праці О. Авраменко, І. Лупан, Л. Лутченко, Н. Пасічник присвячені освітнім вимірюванням, які адаптовані до стандартів ЄС; математико-статистичні методи експертних оцінок ґрунтовно представлено С. Бешелевим, Т. Лазаревою та ін.; В. Ясвін пропонує варіант експертизи освітнього середовища шляхом векторного моделювання; роботи О. Боднар, Г. Анненкової спрямовані на дослідження методології моніторингу та самоекспертизи освітнього середовища. У наукових працях Г. Єльнікової запропоновано кваліметричні моделі для оцінювання результатів діяльності ЗП(ПТ)О, підприємств, організацій, установ, які надають освітні послуги у сфері ПТО загалом, і вимірювання якості професійної діяльності педагогічних працівників зокрема. У роботах М. Кириченка, Н. Клокар, В. Маслова, В. Олійника, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Л. Сергєєвої знайшли відображення наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Підсумовуючи вищеозначене зазначимо, що на чимало загальних питань застосування моніторингу певною мірою вченими дано відповіді. Однак, на нашу думку, певною мірою поза увагою вчених залишились дослідження особливостей використання

експертних оцінок у системі моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної освіти.

Отже, експертно-аналітична робота може стати основою для визначення теоретичного підґрунтя розвитку прикладних наукових досліджень, орієнтованих на забезпечення якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти. Так само і використання відповідних оцінок фахівців сприятиме підвищенню ефективності роботи структурних підрозділів закладів ППО, прогнозуванню можливих наслідків реалізації альтернативних управлінських чи нормативно-правових рішень і створенню передумов функціонування закладу освіти як відкритої соціальної системи.

Формулювання мети статті (постановка завдання): обґрунтувати доцільність використання експертного оцінювання та визначити кількісно-якісний склад експертів при проведенні моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Прийнято вважати, що експертиза (франц. expertise, від лат. expertus – досвідчений) – це дослідження фахівцем (експертом) будь-яких питань, вирішення яких вимагає спеціальних знань у галузі науки, техніки, мистецтва і т. д. [17].

У найзагальнішому вигляді, експертиза – це спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків не тільки стосовно того, що вже відбулося, але й того, що очікується, має або може відбутися; це спосіб пізнання певної реальності у тих випадках, коли ця реальність не піддається прямому вимірюванню, обрахуванню і взагалі якому завгодно «об'єктивному дослідженню» [18].

Дослідниця О. Ігнат'єва [9] визначає експертизу, як особливий вид розвідки, спрямований на подолання недостатності та несистемності інформації з досліджуваного питання.

С. Братченко поділяє експертизу на експертизу у вузькому сенсі (ЕВС) і експертизу в широкому сенсі (ЕШС). Він підкреслює: «Якщо для ЕВС ключова проблема – витяг знання з експерта шляхом його опитування, то для ЕШС – проведення всебічного повноцінного дослідження для отримання аргументованих даних на питання, що підлягають експертизі» [4].

Уточнюючи визначення експертизи в освіті, Г. Мкртчян [12] зазначає, що це особливий спосіб вивчення інноваційних явищ і процесів в освіті, що має на меті виявлення в них потенціалу розвитку. Відмінними рисами експертизи при цьому виступають використання гуманітарної методології пізнання; гнучкість у застосуванні конкретних методів і засобів вивчення; практико орієнтовний характер експертного дослідження.

Під педагогічною експертизою розуміють комплексне вивчення особливостей і умов функціонування складників та елементів педагогічного впливу, педагогічної взаємодії, педагогічного процесу [16, с. 124].

Зупинімося докладніше на праці «Сутність і феноменологія експертизи освіти» [20], у якій А. Яблонський виокремлює дослідницьку та оціночну функції експертизи, акцентуючи увагу на дослідженні конкретного питання та його вирішення за допомогою відповідних спеціалістів та підкреслюючи важливість переважно оціночного складника експертизи.

У випадках, коли аналізована величина не піддається безпосередньому виміру та обліку, привертається увага до методу експертних оцінок. Загальною спрямованістю цього методу, як зазначає Л. Донець [13, с. 180], є використання людини як «вимірювального» приладу для одержання кількісних оцінок процесів і суджень, що через неповноту і невірогідність наявної інформації не піддаються безпосередньому виміру.

За визначенням експертні оцінки виступають кількісними та якісними (зазвичай у балах або порядкових номерах, рейтингах) оцінками процесів і явищ, економічних величин, показників, що виконуються експертами на основі суджень [19].

У контексті нашого дослідження необхідно зупинитися на наукових розвідках учених щодо співвідношення понять «моніторинг», «контроль» і «експертиза», які висвітлено у працях О. Бондар, І. Анненкової, Г. Єльнікової та ін. Так, О. Боднар [2], розглядаючи моніторинг в освіті та педагогічну експертизу, підкреслює, що це взаємопов'язані управлінські технології оцінки та контролю. Результати моніторингових досліджень можуть бути основою для експертних висновків, а дані експертизи можуть стати приводом для початку моніторингових досліджень.

На думку І. Анненкової [1], моніторинг у порівнянні з експертизою розглядається у часовому вимірі як ширше поняття. Експертиза має механізми для глибшого і детальнішого аналізу об'єкта дослідження. Проте, у системі моніторингу та експертизи, хоч і в неоднаковій мірі, входять такі важливі елементи, як збір інформації методами діагностики та вимірювання, її аналіз, оцінювання та експертні висновки. Одні й ті ж суб'єкти можуть проводити моніторинг та експертизу. Подібними є також і процедурні елементи.

Найхарактернішою рисою моніторингу є синхронність процесів спостереження і вимірювання, систематичне збирання фактів протягом певного проміжку часу. Педагогічна експертиза дає аналіз та оцінку функціональної ефективності структурних елементів закладу освіти у фіксованому часовому розрізі.

Г. Єльнікова [6, с. 107] пояснює, що відмінності між моніторингом та експертизою простежуються, зокрема, у самих трактуваннях, бо моніторинг тлумачиться, за визначенням, як комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта, експертиза

– як розгляд, дослідження будь-якої справи, певного питання з метою зробити правильний висновок, дати правильну оцінку відповідному явищу.

Д. Іванов [8], проводячи порівняльний аналіз понять моніторинг та експертиза в проєктній діяльності, підкреслює, що моніторинг покликаний відповісти на питання «Чи правильно проєкт реалізується?». Таким чином, основне призначення моніторингу – попередити збої в ефективному функціонуванні об'єкта, у той час як експертиза підтримує його розвиток.

Зупинимося докладніше на процедурах експертного оцінювання. Так О. Боднар [3] досить детально їх алгоритмізує та виділяє змістовий, структурний, діагностичний, інструментальний, процедурний і діяльнісний структурні компоненти.

Спроцено процедура експертного оцінювання включає такі основні етапи: добір експертів, формування експертних груп та інформаційне забезпечення їхньої роботи; безпосередньо оцінка об'єктів експертизи; аналіз, інтерпретація результатів та узагальнення висновків по експертизі.

У наукових дослідженнях і практичній діяльності широко застосовуються як індивідуальні, так і групові методи експертних оцінок, яким притаманні певні переваги та недоліки.

Загалом, експертні оцінки спрямовані на виявлення та оцінку ймовірності ризиків, прогнозування подій, визначення шляхів зниження ризиків і складання програм дій для організацій.

Перевагою застосування індивідуальних методів, безсумнівно, є можливість залучення висококваліфікованих фахівців для ухвалення рішень при відносній простоті процедури проведення аналізу, низькій вартості та оперативності отримання результатів. Як недолік, варто виділити високу суб'єктивність отриманих оцінок.

Методи групового опитування експертів ґрунтуються на проведенні опитування групи незалежних і компетентних фахівців у певній галузі знань при умові їхньої постійної взаємодії, подальшому різнобічному аналізі, обробленні отриманої від них інформації та прийнятті узагальненого результату. При цьому з одного боку, знижується вірогідність ухвалення помилкових рішень, а з іншого – ускладнюється процедура отримання кінцевих результатах.

Проблема формування експертних груп є достатньо складною, оскільки не існує методів, які у повній мірі гарантують об'єктивність експертизи. Зазвичай вибір експертів здійснюється за двома критеріями: компетентність експертів; кількість експертів у групі. Детальний алгоритм формування кількісно-якісного складу експертної групи представлено С. Подолянчуком [14] та включає етапи: окреслення загальних вимог до експертів; визначення численності осіб, які можуть брати участь у проведенні експертного опитування;

окреслення додаткових (підвищених) вимог до кваліфікації потенційних експертів; визначення кола осіб, що відповідають додатковим (підвищеним) вимогам, знаходження рекомендованої кількості експертів; визначення персонального складу експертної групи; підтвердження правильності визначення кількості експертів (за необхідності).

Отже, для добору експертів у першу чергу треба окреслити загальні вимоги, до яких найчастіше відносять рівень освіти, наявність досвіду роботи у галузі, що потребує оцінювання тощо. Так, основними показниками експертного потенціалу на думку фахівців Всеукраїнської експертної мережі є наступні [10]: високий рівень інтелекту, великий досвід роботи, визнання колег, активна наукова діяльність, наявність серйозних публікацій, престижна освіта, високий особистий статус.

В. Рудень, Т. Гутор [15] уявляють образ «ідеального» експерта, який характеризується такими якостями, як креативність, евристичність, інтуїція, передбачуваність, незалежність, всеобізнаність.

На думку З. Живко [7], експерт повинен задовольняти таким вимогам, як високий рівень загальної ерудиції, глибокі спеціальні знання в оцінюваній області; здатність до адекватного відображення і тенденцій розвитку прогнозованого об'єкта, наявність технологічної спрямованості на майбутнє; наявність наукового інтересу до оцінюваного предмета, відсутність особистої зацікавленості в оцінці прогнозу; наявність виробничого або дослідницького досвіду в аналізованій сфері (не менше 10 років).

На нашу думку, до загальних критеріїв компетентності експерта відносяться: рівень освіти, науковий ступінь, звання, місце роботи та посада, стаж роботи в галузі, рівень обізнаності із суттю досліджуваного питання, відповідно до додаткових (підвищених) вимог до кваліфікації потенційних експертів є здійснення діяльності або перебування в структурах, які пов'язані з оцінюванням якості підвищення кваліфікації фахівців професійної освіти.

У цілях оцінювання показників якості підвищення кваліфікації фахівців професійної освіти при проведенні зовнішнього моніторингу були визначені групи потенційних експертів, а саме керівники та педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти, вищої освіти та навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти.

У межах дослідження авторами у період жовтень-грудень 2018 р. проводилось експертне опитування, у якому брали участь понад 300 осіб. Збір думок фахівців здійснювався шляхом анкетного опитування, прямої електронної розсилки, використанням соціальної мережі Facebook. Було визначено, що більшість опитованих має тривалий стаж роботи у сфері професійної

освіти, причому в 33,4 % він складає понад 20 років, у 38 % – від 11 до 20 років, 16 від 6 – до 10 років. Високий (40%) і середній (56,8%) рівень обізнаності з проблемою оцінки якості підвищення кваліфікації було визначено на основі самоекспертизи.

Подальші розрахунки компетентності експерта q виконувалися організаторами експертизи згідно з алгоритмом, представленого В. Новосад, Р. Селіверстовим [11].

По-перше, здійснено бальну оцінку за набором критеріїв, визначеним вище, по-друге, обчислено суму балів за всіма критеріями для кожного експерта i ($i=1,2,3,\dots, N$ - кількість експертів) та визначено відносне значення C_i :

$$C_i = \frac{C_i}{C_{max}}$$

де C_{max} – найбільша сумарна кількість балів, яку може набрати експерт.

Фрагмент розрахунку компетентності експертів представлено у табл. 1:

Таблиця 1.

Фрагмент розрахунку компетентності експертів

Критерій	Шкала оцінювання	Експерти			
		№1	№2	№3	...
Досвід роботи:	20				
до 5 років	5	5	20	15	
з 6 до 10 років	10				
з 11 до 20 років	15				
Більше 21 років	20				
Рівень обізнаності:	15				
низький	5	10	15	10	
середній	10				
високий	15				
...					
...					
Розрахункова частина					
C_{max}	100				
C_i (сума балів)		75	85	80	
$C_{i\#}$		0,75	0,85	0,8	

Коли коефіцієнт компетентності кожного з експертів є більшим за 0,5, то доцільність їхнього залучення в подальшому аналізі є повністю обґрунтованою.

Здійснений нами розрахунок показників компетентності експертів q на основі об'єктивних даних щодо загальних, додаткових критеріїв компетентності експертів та їхньої самооцінки, дав змогу сформуванню кількісно-якісного складу групи та обрати із загальної кількості 55 експертів.

Висновки з даного дослідження. У процесі дослідження прийшли до висновку, що застосування методу експертних оцінок у системі моніторингу є доречним як при визначенні, так і при подальшому аналізі показників якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної освіти. Разом з тим, сформований та науково обґрунтований кількісно-якісний склад експертної групи, дозволив залучити фахівців, здатних об'єктивно оцінювати відповідні показники.

Перспективою подальших досліджень є застосування рангової системи експертного оцінювання для побудови еталонної шкали та визначення ступенів значущості показників якості освітніх послуг на курсах підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ. URL : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
2. Боднар О. С. Моніторинг та самоекспертиза освітнього середовища навчального закладу. URL : <http://osvita.ua/school/method/375/>
3. Боднар О. С. Процедури та алгоритми експертного оцінювання. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2bodnar/bodnar.htm
4. Братченко С. Л. Мир експертизи – попытка определения координат. *Експертиза в современном мире: от знания к деятельности* / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. Москва, 2006. С. 68.
5. Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : постанова Кабінету міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-%D0%BF/page2> Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ : ЦІППО АПН України, 2003. 133 с.
6. Живко З. Б. Експертне оцінювання при проведенні моніторингу системи економічної безпеки підприємства. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія : Економічні науки*. 2014. Вип. 28. С. 111–116. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VPDTU_ek_2014_28_21
7. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2008. 336 с.
8. Игнатъева О. А. Институт экспертизы как предмет научных исследований: социологический аспект. *История и социально-образовательная мысль*. 2013. Вып. 6. С. 125–127.
9. Кто такие эксперты? Всеукраїнська експертна мережа. URL : http://www.experts.in.ua/club/document01.php_17
10. Методологія експертного оцінювання : конспект лекцій / уклад. : В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов. Київ : НАДУ, 2008. 48 с.
11. Мкртычян Г. А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория

и практика : дисс... д-ра психол. наук : 19.00.01. Нижний Новгород, 2002. 351 с. Обгрунтування господарських рішень та оцінювання ризиків : навч. посіб. / за заг. ред. Л. І. Донець. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 472 с.

12. Подолянчук С. В. Формування кількісного і якісного складу експертної групи зі створення моделі моніторингу наукової діяльності у педагогічних ВНЗ. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 15. С. 177–187.

13. Рудень В. В., Гутор Т. Г. Методика проведення та оцінки результатів експертних оцінок. URL : <https://cutt.ly/Bwdw2v3>

14. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової ; авт. кол.: Н. В. Гузієй, В. П. Ляхоцький [та ін.]. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

15. Тлумачний словник української мови. URL : <https://eslovnkyk.com/експертиза>

16. Експертиза в сучасному світі: від знання до діяльності / под ред. Г. В. Іванченко, Д. А. Леонтьєва. Москва : Смысл, 2006. 452 с.

17. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. URL : <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>

18. Яблонський А. І. Сутність і феноменологія експертизи освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 272–282.

7. Zhyvko, Z. B. (2014). Ekspertne otsiniuvannya pry provedenni monitorynhu systemy ekonomichnoi bezpeky pidpryemstva. In *Visnyk Pryazovskoho derzhavnogo tekhnichnoho universytetu. Seriya: Ekonomichni nauky* (Is. 28, pp. 111-116). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VPDTU_ek_2014_28_21 [in Ukrainian].

8. Ivanov, D. A. (2008). *Ekspertiza v obrazovanii: ucheb. posobie dlia stud. vysshikh ucheb. zavedenii*. Moskva: Akademiia [in Russian].

9. Ignateva, O. A. (2013). Institut ekspertizy kak predmet nauchnykh issledovani: sotsiologicheskii aspekt. *Istoriia i sotsialno-obrazovatelnaia mysl*, 6, 125-127 [in Ukrainian].

10. *Kto takie eksperty?* Vseukrainska ekspertna merezha. Retrieved from http://www.experts.in.ua/club/document01.php_17 [in Russian].

11. Novosad, V. P., & Seliverstov, R. H. (Comps.). (2008). *Metodolohiia ekspertnoho otsiniuvannia: konspekt lektsii*. Kyev: NADU [in Russian].

12. Mkrtychian, G. A. (2002). *Psikhologo-pedagogicheskaiia ekspertiza v obrazovanii: teoriia i praktika* (D diss.). Nizhnii Novgorod [in Russian].

13. Donets, L. I. (Ed.). (2012). *Obgruntuvannia hospodarskykh rishen ta otsiniuvannia ryzkyiv: navch. posib*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

14. Podolanchuk, S. V. (2014). Formuvannia kilkisnoho i yakisnoho skladu ekspertnoi hrupy zi stvorennia modeli monitorynhu naukovoi diialnosti u pedahohichnykh VNZ. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menezhment*, 15, 177-187 [in Ukrainian].

15. Ruden, V. V., & Hutor, T. H. *Metodyka provedennia ta otsinky rezultativ ekspertnykh otsinok*. Retrieved from <https://cutt.ly/Bwdw2v3> [in Ukrainian].

16. Chernyshovoi, Ye. R. (Ed.). (2014). *Terminolohichni slovnky z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pislidiplomnoi pedahohichnoi osvity*. Kyiv: DVNZ "Universytet menezhmentu osvity" [in Ukrainian].

17. *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy*. Retrieved from <https://eslovnkyk.com/ekspertyza> [in Ukrainian].

18. Ivanchenko, G. V., & Leontev, D. A. (Eds.). (2006). *Ekspertiza v sovremennom mire: ot znaniia k deiatelnosti*. Moskva: Smysl [in Russian].

19. Batsysheva, S. Ia. (Ed.). *Entsiklopediia professionalnogo obrazovaniia*. Retrieved from <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> [in Russian].

20. Yablonskyi, A. I. (2015). Sutnist i fenomenolohiia ekspertizy osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4 (48), 272-282 [in Ukrainian].

References

1. Annienkova, I. P. *Monitorynh yakosti osvity u VNZ*. Retrieved from <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html> [in Ukrainian].

2. Bodnar, O. S. *Monitorynh ta samoekspertyza osvitnoho seredovyschha navchalnoho zakladu*. Retrieved from <http://osvita.ua/school/method/375/> [in Ukrainian].

3. Bodnar, O. S. *Protsedury ta alhorytmy ekspertnoho otsiniuvannia*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2bodnar/bodnar.htm [in Ukrainian].

4. Bratchenko, S. L. (2006). Mir ekspertizy – popytka opredeleniia koordinat. In G. V. Ivanchenko, & D. A. Leontev (Eds.), *Ekspertiza v sovremennom mire: ot znaniia k deiatelnosti* (p. 68). Moskva [in Russian].

5. *Deiaki pytannia zaprovadzheniia zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia ta monitorynhu yakosti osvity: postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 25 serpnia 2004 r. № 1095*. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-%D0%BF/page2> [in Ukrainian].

6. Yelnykova, H. V. (2003). *Osnovy adaptyvnoho upravlinnia: kurs lektsii*. Kyiv: TsI PPO APN Ukrainy [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.08.2019

Денисова Анастасія. Использование метода экспертных оценок в системе мониторинга качества повышения квалификации специалистов сферы профессионального образования.

А Освещается проблема использования экспертных оценок в системе мониторинга качества повышения квалификации специалистов сферы профессионального образования. Установлено, что высокие требования к качеству образования в целом, и системе повышения квалификации в частности, требуют привлечения специалистов, которые владеют специальными знаниями и квалификацией в соответствующих сферах и способны объективно оценивать показатели качества повышения квалификации. Экспертно-аналитическая работа, с одной стороны, будет способствовать повышению эффективности работы структурных подразделений учреждений ППО, с другой – снижению риска принятия неэффективных управленческих решений. Рассмотрены научные исследования ученых о соотношении понятий «мониторинг», «контроль» и «экспертиза». Проведён анализ общих и дополнительных (повышенных) требований к квалификации потенциальных экспертов, осуществлён расчёт показателей компетентности экспертов и определён количественно-качественный состав экспертной группы.

Ключевые слова: качество образования; мониторинг; экспертиза; экспертные оценки; компетентность экспертов; состав экспертной группы

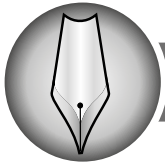
Denysova Anastasia. Using the Method of Expert Assessments in the System for Monitoring the Quality of Professional Development of Specialists in the Field of Professional Education.

С The problem of using expert assessments in the system for monitoring the quality of professional development of specialists in the field of professional education is highlighted. It has been established that high demands on the quality of education in general, and the advanced training the system, in particular, require the involvement of specialists who have special knowledge and qualifications in relevant fields and can objectively assess the quality indicators of advanced training. Expert and analytical work, on the one the hand will contribute to increasing the efficiency of structural units of vocational education institutions, and on the other, reducing the risk of making ineffective management decisions. The scientific research of scientists on the relationship between the concepts of «monitoring», «control» and «expertise» is considered. The analysis of general and additional (increased) requirements for the qualifications of potential experts are carried out, the indicators of expert competency are calculated, and the quantitative and qualitative composition of the expert the group is determined.

Key words: quality of education; monitoring; expertise; expert assessments; competence of experts; composition of the expert group

Денисова Анастасія Володимирівна, завідувачка навчального відділу Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

E-mail: dipodenisova@gmail.com



УДК 378.04:004.9

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-44-47](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-44-47)

Гафіяк Алла

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-7845-0883>

СКЛАДНИКИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

А Присвячено аналізу і дослідженню формування професійної компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій в умовах розвитку індустрії інформаційних технологій. Проаналізовано досвід українських і закордонних науковців з підготовки фахівців в умовах розвитку інформаційних технологій та досліджено шляхи їхнього вирішення. Обґрунтовано шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Проаналізовано роль комп'ютерних технологій в університетах України та закордоном. Досліджено види інноваційних методів навчання з використанням сучасних технологій. Розглянуто програмні засоби навчального призначення, проаналізовано можливості створення власних розробок для задоволення навчальних потреб. Проаналізовано результати досліджень, що вимагають нових технологій і видів освіти, вдосконалення формування фахових та інших компетентностей, що підтримують процес постійного вдосконалення знань і умінь спеціалістів галузі. Досліджено теоретичні засади підготовки фахівців із застосуванням сучасних педагогічних засобів та інформаційних технологій.

Ключові слова: програмні засоби; прикладне програмне забезпечення; інновації; методи навчання; інформаційні технології; компетентності; педагогічні інновації

Актуальність проблеми. Завдяки перетворенню суспільства у мобільний інформаційний простір, спрямованість якого спирається на розвитку компетентностей майбутніх фахівців, треба розглядати проблему інноваційних підходів до організації освітніх процесів. Зрозуміло, що інформаційне суспільство істотно вплинуло на методологію сучасної освіти. Нині постійно змінюються вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців, що призводить до постійного розв'язку нестандартних завдань, саме тому на перше місце виступають інноваційні методи підготовки студентів у системі вищої освіти. Тому завдання викладача – не лише дати студентам знання, а також сформувані у них професійні компетентності та вміння ефективно взаємодіяти, виконувати складні проекти та завдання, що потребує використання сучасних технологій навчання, створення відкритого освітнього середовища та відповідної компетентності викладачів вищої школи у сфері інформаційних технологій.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Основні засади розвитку інформаційно-комунікаційних компетенцій ІТ-фахівців освіти, створення мобільного навчально-комп'ютерного середовища досліджені у працях таких науковців, як: В. Биков, М. Жалдак, В. Кремень, М. Лещенко. Проблема інноваційних технологій в контексті професійної підготовки фахівців досліджують:

В. Андреев, М. Жалдак, Є. Машбиць, І. Осмоловська, Ю. Рамський, В. Руденко, І. Підласий, Н. Симоненко, В. Шапкін. Серед зарубіжних науковців, що досліджували цю проблему виділяють: Meg Butler, Elizabeth Green, SaraDexter, Michael J. Hannafin, Eric Riedel, Janette R. Hill, Janet Macdonald. Інформаційно-комунікаційні технології підтримки відкритої освіти й наукової діяльності розглядали: С. Іванова, А. Манак, О. Спирін, А. Яциши; теоретико-методичні засади формування інформаційного освітнього простору та використання ІКТ у неперервній педагогічній освіті – А. Гуржій, М. Жалдак, Т. Коваль, А. Коломієць, К. Колос, В. Олійник; особливості використання засобів ІКТ у предметно орієнтованій діяльності досліджували: О. Пінчук, О. Соколюк, О. Коневцинська; зарубіжний досвід використання ІКТ та формування інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів освітнього процесу – Н. Авшенюк, О. Локшина, І. Малицька, О. Овчарук, А. Сбруєва.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема розроблення системи формування забезпечення професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій в умовах формування інформаційного освітнього простору та зростання рівня застосування інноваційних технологій у неперервній педагогічній освіті є досить актуальною та потребує всебічного аналізу.

Мета статті полягає у розробленні складників комплексу забезпечення системи формування професійної компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Поставлена мета визначила завдання: проаналізувати актуальні проблеми професійної підготовки ІТ-фахівців; провести аналіз структур даних високого рівня разом із динамічною семантикою та динамічним зв'язуванням; проаналізувати можливості використання високорівневого відкритого Python-фреймворку (програмного каркасу) для розроблення веб-систем; дослідити особливості програмних засобів навчального призначення та можливості створення віртуального оточення; визначити подальші напрями використання ІТ-технологій в освітньому процесі.

Теоретичну і методологічну основу дослідження склали роботи провідних вітчизняних і закордонних учених і спеціалістів у сфері використання ІТ-технологій для навчання студентів. У роботі були використані загальнонаукові методи: порівняння, узагальнення, формалізація, аналіз і синтез.

Основна частина. Досліджуючи розвиток інформаційного суспільства, зазначимо, що цей процес заснований на постійному збільшенні обсягу інформації і знань, інтелектуальних інформаційних технологій, і підтримується постійним ростом професійних навиків майбутніх фахівців. Результати цих та інших досліджень вимагають нових технологій і видів освіти, фахових та інших компетентностей, що підтримує процес постійного вдосконалення знань і вмінь спеціалістів галузі. У зв'язку з цим дослідження теоретичних засад підготовки фахівців з комп'ютерних наук із застосуванням систем інформаційних технологій є безумовно актуальним. Протягом усього періоду навчання студентів викладачі постійно використовують сучасне прикладне програмне забезпечення, або використовують власні розробки, що є невід'ємним складником системи формування забезпечення професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій в умовах формування інформаційного освітнього простору. Для проведення лекційних, лабораторних, практичних занять, а також заліків або іспитів зазвичай використовують різні програмні продукти. Інколи сучасні готові комп'ютерні розробки не можуть задовільнити освітні завдання, поставлені викладачем. Саме тому було поставлено завдання проаналізувати сучасні пакети програм, що використовуються викладачами в процесі навчання фахових дисциплін. Для досягнення поставленої мети була використана мова програмування Python v3.6.8, веб-фреймворк Django, база даних SQLite3. Python – інтерпретована об'єктно-орієнтована мова програмування високого рівня зі строгою динамічною типізацією. Python підтримує модулі та пакети модулів, що сприяє модульності та повторному використанню коду. Інтерпретатор Python та стандартні

бібліотеки доступні як у скопійованій, так і у вихідній формі на всіх основних платформах. У мові програмування Python підтримується кілька парадигм програмування, зокрема: об'єктно-орієнтована, процедурна, функціональна та аспектно-орієнтована [1; 2; 3; 4].

Django – високорівневий відкритий Python-фреймворк (програмний каркас) для розроблення веб-систем. Названо його було на честь джазмена Джанго Рейнхардта (відповідно до музичних смаків одного зі засновників проєкту). Архітектура Django подібна на «Модель-Вид-Контролер» (MVC). Однак те, що називається «контролером» у класичній моделі MVC, в Django називається «вид» (англ. view), а те, що мало бути «видом», називається «шаблон» (англ. template). Таким чином, MVC розробники Django називають MTV («Модель-Шаблон-Вид»). Початкова розробка Django, як засобу для роботи новинних ресурсів, досить сильно позначилася на його архітектурі: він надає низку засобів, які допомагають у швидкому розробленні веб-сайтів інформаційного характеру. Так, наприклад, розробнику не потрібно створювати контролери та сторінки для адміністративної частини сайту, в Django є вбудований модуль для керування вмістом, який можна включити в будь-який сайт, зроблений на Django, і який може керувати відразу декількома сайтами на одному сервері. Адміністративний модуль дозволяє створювати, змінювати й вилучати будь-які об'єкти наповнення сайту, протоколюючи всі дії, а також надає інтерфейс для управління користувачами і групами (з призначенням прав). SQLite – полегшена реляційна система керування базами даних. Втілена у вигляді бібліотеки, де реалізовано багато зі стандарту SQL-92. Код SQLite поширюється як суспільне надбання (public domain), тобто може використовуватися без обмежень і безоплатно з будь-якою метою [1; 2; 3].

Перед початком роботи необхідно встановити Python версії 3.6.8, файл для інсталяції можна скачати із сайту <https://www.python.org/>. Далі необхідно створити віртуальне оточення. Для цього необхідно відкрити командний рядок у папці, в якій хочете запустити програму. Далі необхідно написати команду «python-m venv venv». Після команди в папці з'явилася папка з назвою venv це й є віртуальне оточення python. Тепер необхідно активувати віртуальне оточення командою «.\venv\Scripts\activate». Далі необхідно клонувати проєкт із відкритого репозиторію на GitHub. Запис даних відбувається через зв'язку ManyToOne, тобто в одного запису може бути багато залежних записів. Схема бази даних зазвичай є реляційною моделлю або діаграмою, що показує зв'язок між таблицями: первинні ключі та зовнішні ключі. Схема бази даних – це опис фактичного побудови бази даних. Це всеосяжний термін, який відноситься до колективу таблиць, стовпців, тригерів, відносин, ключових обмежень, функцій і процедур. Він може посилатися на документ, який

описує всі це (наприклад, XML-схему) або як абстракцію самої бази даних («У цей момент було б складно змінити схему бази даних»). Він не належить до рядків, доданих до схеми, або до самих даних. Діаграма зв'язків – сутностей (ER-діаграма) – це візуалізація зв'язків між таблицями в базі даних. Зазвичай, вона включає імена таблиць, які візуалізуються як об'єкти, пов'язані лініями, які представляють собою обмеження первинного та зовнішнього ключів. Вона часто включає імена стовпців і символи, які містять інформацію про те, який зв'язок існує між стовпцями. Отже, спочатку розроблено ER-діаграму бази даних, на основі якої створена форма даних про викладачів, предмети, програмний продукт (існуючий чи самостійно розроблений), вид контролю тощо (рис. 1–5):

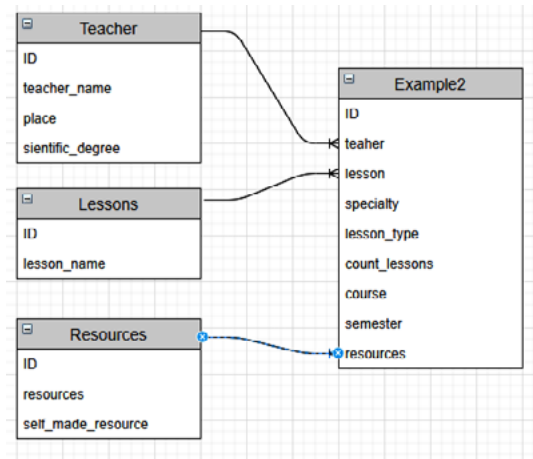


Рис. 1. ER-діаграма бази даних

Change Викладач

ПІБ Викладача:

Посада:

Науковий ступень:

Рис. 2. Створення та відображення форми «Викладач»

Select Викладач to change

Action: Go 0 of 1 selected

ВИКЛАДАЧ

Викладач - Гафіяк А.М., Посада - Доцент, Науковий ступень - к.е.н., доцент

1 Викладач

Change Назва предмету

Предмет:

Рис. 3. Створення та відображення форми «Предмет»

Select Назва предмету to change

Action: Go 0 of 1 selected

НАЗВА ПРЕДМЕТУ

Предмет - Інформаційні технології корпоративного управління

1 Назва предмету

Change Програмний пакет

Список використаних технологій при вивченні предмету:

Власностворений програмний пакет

Комп'ютери дозволяють використовувати це ПЗ

Рис. 4. Створення та відображення програмного продукту

Select Програмний пакет to change

Action: Go 0 of 1 selected

ПРОГРАМНИЙ ПАКЕТ

Технологія - Бітрікс24

1 Програмний пакет

Change Загальна інформація

Викладач:

Предмет:

Спеціальність:

Кінцева оцінка:

Кількість лекцій:

Курс на якому вивчається предмет:

Семестр:

Використані технології:

Рис. 5. Створення форми «Загальна інформація»

Цей метод створення бази даних має переваги в гнучкому використанні зав'язків між собою, та запобігає розширенню бази даних завдяки посиланню на інший об'єкт, а не створення його.

Результати дослідження. Отже, в процесі аналізу результатів проведеного дослідження, стверджуємо, що проблема формування фахових компетентностей майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій спирається на всебічний розвиток інформаційного суспільства. Процес, заснований на мобільності та зміні актуальності інформатизації освітніх процесів, підвищенні ролі інтелектуальних інформаційних технологій, що призводить до вдосконалення професійних навиків майбутніх фахівців. Результати цих досліджень вимагають інноваційних освітніх технологій, що підтримують процес удосконалення якості підготовки спеціалістів у галузі інформаційних технологій.

Висновки з даного дослідження. Використання сучасного прикладного програмного забезпечення в умовах розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітньому процесі університетів надає можливість значно підвищити якість підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Перспективи подальших розвідок. Необхідність упровадження сучасних програмних розробок в освітній процес в умовах розвитку та вдосконалення професійної

підготовки майбутніх спеціалістів, із використанням сучасних технічних засобів, потребує подальших наукових досліджень, розробок і впроваджень, а саме аналіз та розроблення складників системи формування професійної компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

📖 Список використаних джерел

1. Гафіяк А. М., Ткаленко І. О. Методологічні основи автоматизованої інформаційної системи. 67-а наукова конференція професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету. 2015. Т. 2. С. 116–117.
2. Овчаров С. Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики : зб. наук. праць ПДПУ. Педагогічні науки. 2011. Вип. 2. С. 73–77.
3. Осмоловская І. М. Інновації та педагогічна практика. Народна освіта. 2010. № 6. С. 182–188.
4. Формы государственного регулирования процессов информатизации. URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/ (дата звернення: 29.04.2019).

📖 References

1. Hafiak, A. M., & Tkachenko, I. O. (2015). Metodolohichni osnovy avtomatyzovanoi informatsiinoi systemy [Methodological foundations of the automated information system]. 67-a naukova konferentsiia profesoriv, vykladachiv, naukovykh pratsivnykiv, aspirantiv ta studentiv universytetu, 2, 116–117 [in Ukrainian].
2. Ovcharov, C. (2011). Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky uchyteliv informatyky [Actual problems of professional training of computer science teachers]. Zbirnyk naukovykh prats PDP. Pedagogichni nauky, 2, 73–77 [in Ukrainian].
3. Osmolovskaia, I. M. (2010). Innovatsii ta pedahohichna praktyka [Innovation and pedagogical practice]. Narodna osvita, 6, 182–188 [in Ukrainian].
4. Formy gosudarstvennogo regulirovaniia protsessov informatizatsii. Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/ [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.09.2019

Гафіяк Алла. Составляющие системы формирования профессиональной компетентности специалистов по информационно-коммуникационным технологиям.

А Посвящена анализу и исследованию формирования профессиональной компетентности специалистов по информационно-коммуникационным технологиям в условиях развития индустрии информационных технологий. Проанализирован опыт украинских и зарубежных ученых по подготовке специалистов в условиях развития информационных технологий и исследованы пути их решения. Обоснованы пути использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Проанализирована роль компьютерных технологий в университетах Украины и за рубежом. Исследованы виды инновационных методов обучения с использованием современных технологий. Рассмотрены программные средства учебного назначения, проанализированы возможности создания собственных разработок для удовлетворения учебных потребностей. Проанализированы результаты исследований, требующих новых технологий и видов образования, совершенствование формирования профессиональных и других компетенций, поддерживающих процесс постоянного совершенствования знаний и умений специалистов отрасли. Исследованы теоретические основы подготовки специалистов с применением современных педагогических средств и информационных технологий.

Ключевые слова: программные средства; прикладное программное обеспечение; инновации; методы обучения; информационные технологии; компетентности; педагогические инновации

Hafiak Alla. Component Systems for the Formation of Professional Competence of Specialists in Information and Communication Technologies.

S The paper is devoted to the analysis and research of the formation of professional competence of specialists in information and communication technologies in the context of the development of the information technology industry. The experience of Ukrainian and foreign scientists in training specialists in the development of information technology is analyzed and ways to solve them are investigated. The ways of using information and communication technologies in the educational process are justified. The role of computer technology in universities in Ukraine and abroad is analyzed. The types of innovative teaching methods using modern technologies are investigated. Educational software tools are considered, the possibilities of creating your own developments to meet educational needs are analyzed. The results of studies requiring new technologies and types of education, the improvement for the formation of professional and other competencies that support the process of continuous improvement knowledge and skills of industry experts are analyzed. The theoretical foundations of the training of specialists using modern pedagogical tools and information technologies are investigated.

Key words: software; application software; innovation; teaching methods; Information Technology; competency; pedagogical innovations

Гафіяк Алла Мирославівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри комп'ютерних та інформаційних технологій та систем Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

E-mail: kits_seminar@ukr.net



ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НОВИМИ ІНФОРМАЦІЙНИМИ ЗАСОБАМИ

А Проаналізовано роль у процесі професійної підготовки сучасних фахівців. Обґрунтовано переваги, функції, технічні й дидактичні можливості нових інформаційних засобів, спрямованих на професійну підготовку вчителя фізичної культури і фітнес-тренера. Виокремлено такі функції: навчальна, стимулююча, організаційна, інтеграційна, контрольна.

Ключові слова: нові інформаційні засоби; вчителі фізичної культури; фітнес-тренери

Актуальність дослідження. Сучасна освіта за своїм змістом орієнтована на формування соціально активної, фізично й духовно досконалої особистості, професійно компетентного фахівця, який відповідає затребуванню соціального замовлення. Саме тому в процес професійної підготовки сучасних фахівців принципово важливим є впровадження активних методів навчання та інновацій. Основу інноваційних процесів у професійній підготовці сучасних фахівців становлять нові інформаційні засоби.

Аналіз попередніх досліджень. Нині проблемам впровадження й ефективного застосування нових інформаційних засобів в освіті присвячено чимало теоретичних і експериментальних праць як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів: В. Агеєва, Т. Альфтана, А. Горшкова, О. Шувалової, Л.Дж. Скібба та ін. [1].

Проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій у галузі фізичної культури і спорту вивчали В. Ашанін, Я. Белькасем, В. Волков, С. Єрмаков, Л. Іващенко, С. Канішевський, О.Пінчук, Ю. Човнюк, В. Крамських, Н. Наумова, І. Огірко, Е. Пирогова, Н. Страшко, О. Скалій, Л. Сущенко, В. Шаповалова, В. Шигалевський [2; 3; 4].

Однак проблема впровадження нових інформаційних засобів, зокрема навчальних комп'ютерних програм, у процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури і фітнес-тренерів досліджена недостатньо.

Мета: проаналізувати роль нових інформаційних засобів у процесі професійної підготовки сучасних фахівців; обґрунтувати переваги, функції, технічні й дидактичні можливості для професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і фітнес-тренерів.

Викладення основного матеріалу. Провідна роль полягає в детальнішому і наглядному викладенні навчального матеріалу без безпосередньої взаємодії викладача і студента. Нові інформаційні засоби можуть виступати в якості своєрідного посібника і використовуватися як допоміжний навчальний матеріал для виконання завдань самостійної чи індивідуальної роботи, або як безпосередній путівник при вивченні певної

дисципліни, опануванні потрібним дидактичним матеріалом. Вони зберігаються на цифрових носіях і відтворюються за допомогою персонального комп'ютера, що дозволяє унаочнити навчальний матеріал, здійснити перетворення реального об'єкта вивчення на візуальну інформацію.

Професійну підготовку фахівця Л. Сущенко визначає як «процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування протягом певного терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для проведення фізичної реабілітації різних верств населення регіону й успішної праці в лікувально-профілактичних закладах з урахуванням сучасних вимог ринку праці» [5, с. 277–278].

Фізична культура потрактовується як система заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах розвитку.

Для вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури і фітнес-тренерів нові інформаційні засоби спрямовані на повноцінне самостійне опанування студентом дидактичного матеріалу з можливістю його візуалізації та перевірки сформованості знань і вмінь.

Нові інформаційні засоби – це навчальний комплекс, що об'єднує в собі теоретичний, методичний і практичний матеріали з тем спеціально-професійних дисциплін, спрямованих на професійну підготовку вчителя фізичної культури і фітнес-тренера. Дає можливість опанувати базовими знаннями й уміннями в галузі оздоровчого фітнесу, надає методичні й практичні рекомендації щодо техніки виконання й методики навчання окремих вправ, організації та проведення оздоровчих фітнес-тренувань, особливостей харчування тощо. Вона включає систему тестового контролю і дає можливість поетапно здійснювати моніторинг рівня сформованості теоретичних знань. Нові інформаційні засоби призначені для студентів, які мають бажання працювати в галузі фітнесу, працюючих фітнес-тренерів, учителів фізичної культури загальноосвітніх шкіл, як спосіб підвищення

їхньої професійної майстерності, перевірки й корекції існуючих знань і практичних умінь.

Застосування нових інформаційних технологій у процесі підготовки дає низку переваг:

- можливість оволодіти сучасними засобами одержання, збереження, перетворення і передаванні інформації;

- пристосованість до реалізації моделі неперервної освіти;

- забезпечення дистанційного зв'язку між студентом і викладачем;

- орієнтування студентів у сучасних інформаційних потоках, формування вміння структурувати і систематизувати інформацію;

- забезпечення гнучкості у виборі місця і часу навчання, формування здатності до самостійної творчої діяльності;

- можливість стеження за виконанням студентом інструкцій, запам'ятовування його відповідей, фіксування доступу до навчальних матеріалів;

- можливість організації незалежного централізованого й уніфікованого етапного і підсумкового контролю знань і умінь, управління порядком і темпом подання інформації, навчальною активністю студентів;

- сприяння ефективному й швидкому поширенню накопиченого досвіду провідних фахівців у галузі фізичного виховання, оздоровлення людини й фітнесу;

- можливість надання умов для створення здорового середовища конкуренції серед навчальних курсів тощо.

Нові інформаційні технології значною мірою підвищують якість підготовки, розвивають творчі здібності, інтуїтивне образне мислення, сприяють вдосконаленню самостійності у формуванні професійних умінь і практичних навичок, дозволяє раціоналізувати й економити час аудиторної роботи. Їхнє використання дозволяє оптимізувати роботу викладача і підвищити мотивацію студентів, забезпечити неперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання, організувати навчально-тренувальну (при вивченні матеріалу методичного блоку), інформаційно-пошукову (при опануванні теоретичного блоку й блоку додатків) і контрольню-дослідницьку діяльність, із використанням комп'ютерної візуалізації та сервісними функціями.

Нові інформаційні засоби виконують такі функції: навчальну, стимулюючу, організаційну, інтеграційну, контрольну.

Навчальна функція полягає у:

- початковому знайомстві, опануванні її категоріальним апаратом, базовими поняттями і концепцією, підготовці до подальшої навчальної діяльності;

- опануванні студентом навчального матеріалу на різних рівнях його глибини та деталізації;

- формуванні вмінь самостійно здобувати інформацію;

- наближенні процесу навчання до реальних умов

професійної діяльності, виробленні вмінь до вирішення типових практичних задач, формуванні вмінь аналізувати і приймати управлінські рішення в нестандартних проблемних ситуаціях.

Стимулююча функція передбачає спонукування й управління навчально-пізнавальною діяльністю студента у ході вивчення навчальних дисциплін.

Організаційна функція полягає у упорядкуванні діяльності при вивченні навчального матеріалу (правильно структурований матеріал програми дозволяє послідовно й систематизовано отримувати знання за принципом доступності).

Інтеграційна функція передбачає:

- забезпечення раціонального поєднання різних видів навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням їхніх дидактичних особливостей, залежно від результатів засвоєння навчального матеріалу;

- поєднання різноманітних технологій подання матеріалу (текст, графіка, фото, відео).

Контрольна функція полягає у забезпеченні зворотного зв'язку та контролю за навчальною діяльністю й успішністю студента.

Технічні й дидактичні можливості нових інформаційних технологій:

- надання теоретичних знань;

- можливість отримання практичних умінь застосовувати методи аеробіки на основі запропонованого письмового, фото- й відеоматеріалу;

- озброєння студентів методичними рекомендаціями щодо техніки виконання і методики навчання окремих вправ, застосування спортивного інвентарю та обладнання, організації і проведення фітнес-тренувань різного типу;

- перевірка здобутих знань за допомогою модульного і підсумкового видів контролю.

Майбутній фахівець розглядається нами як особистість, що цілеспрямовано здобуває кваліфікацію відповідно до обраного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності у закладі освіти, спрямованої на формування високої якості культури здоров'язбереження на основі діагностичної компетентності.

Висновок. Упровадження нових інформаційних технологій дає можливість реструктуризації освітнього процесу, враховуючи новітні вимоги. Це уможливорює ефективно впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на раціональне використання навчального часу, активізацію творчого потенціалу.

Перспективною науковою розвідкою може бути розроблення, обґрунтування й конструювання навчального тренажерного пристрою, який дасть можливість формувати у майбутніх фахівців фізичної культури не лише теоретичні й методичні знання, а й рухові професійні вміння й навички.

 **Список використаних джерел**

1. Агеев Н. В., Древе Ю. Г. Электронные издания: концепции, создание, использование : учеб. пособ. Москва : МГПУ, 2003. 236 с.
2. Волков В. Ю. Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре в вузе : монография. Санкт-Петербург : СПбГТУ, 1997. 204 с.
3. Дорошенко Ю. О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження. URL: www.kspu.edu/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc.
4. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті : технологічний аспект. *Нові технології навчання*. 2007. Вип. 46. С. 55–58.
5. Сущенко Л. П. Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007. № 6. С. 276–279.

 **References**

1. Ageev, N. V., & Dreve, Yu. G. (2003). *Elektronnyye izdaniia: kontseptcii, sozdanie, ispolzovanie: ucheb. posob.* Moskva: MGPU [in Russian].
2. Volkov, V. Yu. (1997). *Kompiuternye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse po fizicheskoi kulture v vuze: monografiia.* Sankt-Peterburg: SPbGTU [in Russian].
3. Doroshenko, Yu. O. *Sutnist temy i zmist pedahohichnoho doslidzhennia.* Retrieved from www.kspu.edu/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc [in Ukrainian].
4. Pinchuk, O. (2007). Problema vyznachennia multymedia v osviti : tekhnolohichniy aspekt. *Novi tekhnolohii navchannia*, 46, 55-58 [in Ukrainian].
5. Sushchenko, L. P. Formuvannia motyvatsii do uspishnoi profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi reabilitatsii. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 6, 276-279 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 06.10.2019

Шерстюк Олег. Эффективность профессиональной подготовки учителей физической культуры новыми информационными средствами.

А Проанализирована роль в процессе профессиональной подготовки современных специалистов. Обоснованы преимущества, функции, технические и дидактические возможности новых информационных средств, направленных на профессиональную подготовку учителя физической культуры и фитнес-тренера. Выделены следующие функции: учебная, стимулирующая, организационная, интеграционная, контрольная.

Ключевые слова: новые информационные средства; учителя физической культуры; фитнес-тренеры

Sherstiuk Oleh. Efficiency of Professional Training of Physical Culture Teachers by the New Information Technologies.

S Author of this paper analyzes the role of multimedia technologies the in the process of professional education, their advantages, functions, technical and didactic capabilities aimed at the professional training of physical education teachers and fitness trainers. The following functions are defined: educational, stimulating, organizational, integration, control.

Key words: multimedia technologies; teachers of physical training; fitness-trainers

Шерстюк Олег Олександрович, викладач фізичного виховання Полтавського коледжу харчових технологій Національного університету харчових технологій

E-mail: Sherstykoleg@gmail.com



УДК 159.923.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-51-56](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-51-56)

Московець Людмила

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8960-477X>

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ

А Представлено результати аналізу поглядів психологів ХХ століття К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса та сучасних науковців на сутність феноменів самоактуалізації та самореалізації особистості; підкреслено необхідність розрізняти ці поняття; здійснено спробу визначити співвідношення дефініцій «самоактуалізація» та «самореалізація». Самоактуалізація є внутрішнім процесом, у ході якого відбувається виявлення особистістю своїх потенційних можливостей, які спонукають до пізнання, постійного пошуку самого себе. Самореалізація – це процес, що сприяє втіленню особистістю своїх здатностей під час практичної діяльності, переведенню можливого у дійсне та забезпечує з'ясування перспектив подальшого розвитку, визначення свого положення в соціумі.

Ключові слова: самоактуалізація; самореалізація; особистість

Актуальність проблеми. Особистість як цілісна система на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як найвища цінність зі своїми інтересами, поглядами, смаками, потребами, потенційними можливостями, яка не є чимось сталим, незмінним, а навпаки постійно розвивається, вдосконалюється, прагне досягнути певного місця в соціумі. На сьогодні пріоритетним є розуміння людини як активного суб'єкта життєдіяльності; будь-яка особистість є значущою не залежно від виду діяльності та вікових особливостей. Саме у діяльності людина задовольняє свої потреби, відбуваються процеси її самоактуалізації та самореалізації, вона стає повноцінно функціонуючою особистістю.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, вказує на те, що проблема самоактуалізації та самореалізації особистості порушувалася у дослідженнях учених ще в середині ХХ століття, коли особистість та її успіхи почали висвітлюватися у працях класиків зарубіжної психології (А. Бандури, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма, К. Хорні та ін.). В останні роки спостерігаємо зростання інтересу до проблеми самореалізації у наукових напрацюваннях як вітчизняних (Б. Базарник, І. Бех, Т. Гарасимів, Л. Кайдалова, І. Козицька, О. Коропецька, Л. Левченко, С. Максименко, В. Осьодло, Н. Петренко та ін.), так і зарубіжних (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В. Байлук, Є. Галажанський, Л. Коростильова, С. Кудінов, А. Круппов, Д. Леонтьєв, Г. Чернявська та ін.) науковців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на актуальність порушеної проблеми, вченим складно дійти спільної думки, відбувається змішування понять «самоактуалізація» та «самореалізація». У науковій літературі часто дані терміни розглядаються як синонімічні, тотожні, спостерігається понятійна невизначеність формування єдиного категоріального апарату. З нашої точки зору це різні дефініції, які тісно взаємопов'язані між собою. Тому у статті ми спробуємо здійснити розмежування цих понять шляхом теоретичного аналізу.

Мета статті полягає в тому, щоб здійснити теоретичний аналіз наукових підходів щодо проблеми самоактуалізації та самореалізації особистості, порівняти співвідношення цих категорій у філософсько-психологічній літературі.

Викладення основного матеріалу дослідження. У зарубіжних дослідженнях ХХ століття вчені використовують термін «самоактуалізація». Вперше цю наукову категорію застосував К. Гольдштейн. Він розглядав самоактуалізацію як «цілісне вираження соціальної за своєю природою мотивації особистості» [15, с. 87]. Науковець упевнений, що «ми ніяким чином не вимушені передбачати існування специфічних потягів. Вони є спеціальними реакціями в особливих ситуаціях і становлять собою різноманітні форми, за допомогою яких організм як єдине ціле виражає себе. Традиційний підхід постулює різні погляди, які виходять на передній план при певних

умовах. Ми визнаємо лише один потяг – потяг до самоактуалізації, але вимушені допустити, що в певних умовах схильність до актуалізації однієї якоїсь можливості настільки сильна, що організм нею керує» [12, с. 80].

У психологічній енциклопедії самоактуалізація тлумачиться як «прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей» [15, с. 311].

Суттєво поглибили розуміння феномену самоактуалізації психологи-гуманісти А. Маслоу і К. Роджерс. А. Маслоу запропонував ієрархію потреб, на верхівці якої розмістив потребу у самоактуалізації й охарактеризував її як «бажання людини стати тим, ким вона може стати» [19, с. 494]. Учений вважав, що спочатку людина має задовольнити свої нижчі потреби (фізіологічні, прагнення безпеки), а потім уже буде прагнути до здійснення вищих потреб (любові, поваги та самоактуалізації). З точки зору науковця самоактуалізація виступає як «неперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії або покликання, долі, як повніше пізнання і прийняття своєї власної початкової природи, як невпинне прагнення до єдності, інтеграції або внутрішньої синергії особистості» [14, с. 77].

Д. Леонтьєв, здійснюючи аналіз розвитку ідеї самоактуалізації у працях А. Маслоу, зазначає, що вчений-гуманіст проводив дослідження самоактуалізованих особистостей, вивчав самоактуалізацію з точки зору теорії людської мотивації, як механізму та процесу розвитку особистості, опрацьовував граничні переживання як епізоди самоактуалізації, а також звертав увагу по той бік самоактуалізації (теорія метамотивації і цінності Буття) [9, с. 150].

Особистість, яка досягла рівня самоактуалізації відрізняється від неактуалізованої наявністю певних якостей, характерних рис. А. Маслоу у своїй праці «Мотивація та особистість» виділяє такі психологічні характеристики самоактуалізованих особистостей: ефективне сприйняття реальності та комфортні взаємини з нею; прийняття себе, інших людей та природи; спонтанність, простота, природність; служіння; ізольованість, відстороненість, потреба в усамітненні; автономія, незалежність від культури та середовища, воля й активність; новий погляд на речі; містичні та вищі переживання; почуття ідентифікації з людством; міжособистісні стосунки; демократичність; уміння відрізнити засіб від мети, добро від зла; філософське почуття гумору; креативність; протидія культурним впливам, трансценденція культури [10, с. 224–252].

Для формування цих якостей варто дотримуватися низки умов, серед яких науковець виділяє такі: особистість має зосередитися на реалізації власного «Я»; вибір, який здійснює людина, має бути спрямований на можливість власного зростання; ставати більш реалістичною, фізичне існування здійснювати відповідно до власної природи; чесність і відповідальність за власні дії; здатність прислухатися до себе та надавати власному «Я» можливості для вияву в різних сферах; наявність бажання бути макси-

мально гарним; досягати найвищих переживань; визначати сильні та слабкі сторони своєї особистості, проявляти сміливість у подоланні своїх слабкостей [6, с. 222].

Окрім позитивних якостей, самоактуалізовані люди можуть мати і певні недоліки. Серед таких характеристик А. Маслоу виділяє набридливість, роздратованість, марнославство, пристрасність, жорстокість, безсердечність, фрустрацію, образливість, почуття провини, тривоги тощо [9, с. 151].

Особистість, яка змогла в повній мірі використати свої потенційні можливості, здібності, обдарування, таланти, здатна до самоактуалізації. Досягнути цієї вершини вдається не всім. А. Маслоу вважав, що самоактуалізація притаманна лише незначній кількості людей. Учений відмічає, що у самоактуалізованих людей спостерігається поєднання соціальності та спрямованості на загальнолюдські інтереси з яскраво вираженою індивідуальністю [9, с. 151]. З часом погляди науковця змінилися, він визнає наявність у більшості людей прагнення до самоактуалізації, а також наявність здібностей до цього процесу, але часто на шляху до здійснення самоактуалізації виникають певні труднощі [9, с. 153]. Серед таких перешкод А. Маслоу виділяє нерозуміння свого потенціалу, негативне ставлення до своїх можливостей, вплив оточуючих на прагнення до самоактуалізації, сильний негативний вплив потреби у безпеці, страх змін [19, с. 496].

Процес самоактуалізації з внутрішнього боку призводить до єдності та інтегративності, експресивності та індивідуальності, багатосторонності та синергійності, а із зовнішнього боку він відображає набуття людиною позитивних якостей і цінностей, які стають досягненнями тільки повноцінно розвиненої особистості. Це пояснюється тим, що загальнолюдські цінності не даються особистості ззовні, а закладені у внутрішній природі, яку вона має розвивати [14, с. 77]. «Джерела розвитку і людської повноцінності знаходяться виключно всередині самої людини і не створені суспільством, яке може лише допомагати або заважати розвитку людини», – зазначає А. Маслоу [14, с. 81]. Суспільство та сім'я розглядаються ним лише як умови та засоби, що сприяють реалізації внутрішнього потенціалу.

На самоактуалізацію особистості впливають мотиви зростання, які А. Маслоу називає метапотребами. Науковець пропонує враховувати серед потреб зростання необхідності у цілісності, досконалості, завершеності, законі, активності, багатстві, простоті, красі, доброті, унікальності, ненапруженості, грі, істині, честі та реальності, самовпевненості. Вони є рівноцінними, тобто одна метапотреба може легко змінити іншу, якщо в цьому є необхідність. А. Маслоу стверджував, що люди в більшості випадків не стають метамотивованими, тому що заперечують свої дефіцитарні потреби (спрямовані на задоволення дефіцитарних станів: голоду, сну, безпеки), і тим самим не задовільняють метапотреби [19, с. 498].

Розвиток особистості, з точки зору А. Маслоу, може проходити двома шляхами: або як ліквідація дефіциту в чомусь, або як самоактуалізація. Це залежить від того, на що людина більш зорієнтована [7, с. 23]. Становлення особистості розглядається як поєднання індивідуалізації й універсалізації. Кожна людина, на думку науковця, приречена на самовдосконалення, «в людській істоті живе сила, яка штовхає її до єдності особистості, до спонтанної експресивності, до повної індивідуальності» [14, с. 77].

Продовжуючи дослідження самоактуалізації, А. Маслоу запропонував концепцію трансценденції, в якій виділив два типи самоактуалізованих людей: «просто здорові самоактуалізовані особистості» (живуть у світі, щоб здійснити себе в ньому, діяльні особистості) і «трансценденти» (більше живуть на рівні Буття, метамотивовані, мають цілісну свідомість, розглядають усе під кутом вічності) [9, с. 155].

Теорія самоактуалізації А. Маслоу піддавалася критиці. Серед слабких сторін теорії вказують на те, що вона не відповідає критеріям науковості, зокрема повторюваності, вибору самоактуалізованих людей. Учений проводив дослідження переважно з людьми немолодого віку, тому розглядав даний феномен як єдину кінцеву мету. «Створюється таке враження, – пише А. Маслоу, – ніби у людства є єдина кінцева мета, віддалена мета, до якої прагнуть усі люди. Різні автори називають її по-різному: самоактуалізація, самореалізація, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія, креативність, продуктивність – але всі вони погоджуються з тим, що все це синоніми реалізації потенцій індивіда, становлення людини в повному розумінні цього слова, становлення тим, ким вона може стати» [9, с. 151].

В. Франкл зазначає, що самоактуалізація проходить спонтанно та порушується тоді, коли її перетворюють у кінцеву мету. Учений зауважує, що кінцевою метою має виступати реалізація смислу, який, будучи надособистісним, має «поцюрсторонню» природу [9, с. 156].

Також критиці піддавалася думка біологізаторської природи людини, розриву між особистістю та соціумом [9, с. 156].

М. Сміт зазначає, що в контексті потенцій людини можна розглядати не лише доброзичливість, а й зло, тому не варто ототожнювати позитивний розвиток людини з максимальним розвитком закладених потенцій, як це робив А. Маслоу. В. Франкл вказує на необхідність постійного прийняття рішення про те, які з можливостей заслуговують реалізації, а які – ні [9, с. 156].

Варто зауважити, що висновки про особливості самоактуалізації А. Маслоу зробив на основі проведення дослідження особливостей життєдіяльності та спілкування психічно здорових, творчих, щасливих людей. Науковець змінив підхід у психологічній науці, який панував у першій половині ХХ століття, згідно з яким дослідження проводилися з клієнтами психологів, які мали певні від-

хилення у психіці. «Давайте досліджувати не калік, а найбільше, яке ми можемо знайти, наближення до цілісної здорової людини. Ми знайдемо у таких людей якісні відмінності – іншу мотивацію, інші емоції і цінності, мислення і сприймання» [3, с. 34].

Ще одним автором теорії самоактуалізації вважається К. Роджерс. Він, розробляючи феноменологічний напрям теорії особистості, виступав з ідеєю про прагнення людини до самоактуалізації. Цю категорію він розглядав як «процес реалізації людиною впродовж життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю» [19, с. 537]. Досягнути самоактуалізації можливо тоді, коли людина проживає життя, яке наповнене сенсом, пошуками свого «Я», отримуючи задоволення від кожного моменту свого буття, займаючи активну позицію. Феноменологічна позиція К. Роджерса ґрунтується на ідеї, що самоактуалізація не є показником кінцевої стадії досконалості, адже жодна людина не досягає вершини самоактуалізації настільки, щоб не враховувати всі мотиви. Проте варто зауважити, що люди, які досягли більшої самоактуалізації, знаходяться значно ближче до повноцінного, творчого та автономного життя, ніж ті, які не здатні до самоактуалізації.

К. Роджерс ототожнює поняття самість і «Я-концепція», яку розглядає як «організований, послідовний концептуальний гештальт, який складається із сприймання властивостей «Я» або «мене» і сприймання взаємостосунків «Я» або «мене» з іншими людьми та з різними аспектами життя, а також цінностями, які пов'язані з цим сприйманням» [19, с. 540]. Науковець виділяє умови, які впливають на розвиток «Я»: потреба в позитивній увазі через любов, турботу, схвалення; умови цінності, які уточнюють фактори, за яких людина отримує позитивну увагу, але часто вони заважають повноцінному розвитку особистості, оскільки змушують людину діяти відповідно до стандартів інших, а не відповідно до власних поглядів. На розвиток «Я» значний вплив здійснює безумовна позитивна увага, згідно з якою людину поважають за те, що вона є, при цьому не висуваючи жодних «якщо», «то». Повноцінне існування в дорослому віці, на думку К. Роджерса, залежить від безумовної уваги в дитячому віці, що в свою чергу буде сприяти успішній самоактуалізації [19, с. 544].

К. Роджерс використовує термін «повноцінно функціонуюча людина» для позначення осіб, які використовують свої здібності й таланти, реалізують свій потенціал і спрямовані на повноцінне пізнання себе та сфери своїх переживань [19, с. 549]. Науковець виділив такі особистісні характеристики «повноцінно функціонуючих» людей:

- відкритість переживанню, що виявляється у здатності усвідомлювати свої найпотаємніші думки та почуття;
- екзистенціальний спосіб життя, який характеризується схильністю жити повноцінно і насичено в кожному момент свого буття;

– організмична довіра, що передбачає здатність людини приймати рішення, спираючись на внутрішні переживання, і розглядати їх як основу для вибору поведінки;

– емпірична свобода, яка полягає у здатності особистості вільно жити, робити вільний вибір;

– креативність, що характеризується прагненням творчих людей конструктивно жити відповідно до своєї культури [19, с. 551].

Таким чином, бачимо, що погляди психологів-гуманістів на сутність феномену самоактуалізації відрізняються: А. Маслоу здійснив спробу аналізу особистості в світлі теорії самоактуалізації, тоді як К. Роджерс пропонує розглядати самоактуалізацію в контексті теорії особистості.

Е. Фромм розглядає актуалізацію потенційних сил як «природжену властивість усіх організмів, а тому розкриття потенціалів людського організму згідно із законами її природи варто розглядати як мету людського життя» [3, с. 24].

Сучасний вітчизняний дослідник Н. Петренко зазначає, що самоактуалізація відбувається внаслідок природного розгортання в людині того, що закладене в ній як родовій істоті, а цілі самоактуалізації мають перспективний характер [13, с. 55].

Здійснюючи експлікацію феномену самореалізації, звернемося до сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Л. Коростильова зазначає, що термін «самореалізація» був введений до словника з філософії та психології, який виданий у Лондоні в 1902 році, і тлумачиться як «здійснення можливостей розвитку «Я» [11, с. 180]. Предметом наукового дослідження самореалізація стала в середині ХХ століття, коли представники гуманістичного напрямку почали проявляти інтерес до свободи особистості та її успіхів.

Самореалізація з точки зору філософії розглядається як «свідома цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей. Вихідним моментом самореалізації є усвідомлення образу свого «Я», вибір ідеалу, цінностей, яким особа хоче присвятити життя, формування життєвої позиції та способу життєдіяльності. Самореалізація – це усвідомлення смислу життя, реалізація обраного ідеалу і життєвого шляху людини. Починається самореалізація із соціального та професійного самовизначення. Головним засобом самореалізації є продуктивна праця. Самореалізація здійснюється в будь-якій соціальній діяльності (суспільній, політичній, сімейно-побутовій, творчій)». У філософії елементами самореалізації виступають саморегулювання, самовиховання, самовдосконалення, а результатом, підсумком є самоутвердження, саморозвиток [18, с. 597].

Д. Леонтьєв підходить до аналізу категорії самореалізації як «опредметнення сутнісних сил людини, мотивом яких виступає прагнення продовжити своє буття як особистості в інших людях, транслюючи свою індивідуаль-

ність через створення творів, а також через безпосередні зміни в інших людях» [5, с. 32].

Самореалізація є генетично притаманною людині, вродженою тенденцією до безперервного розгортання свого безмежного творчого потенціалу в різних сферах життєдіяльності, тенденцією реалізовувати і максимізувати таланти та здібності (В. Мосійчук, В. Федько) [16, с. 390]. В. Байлук, вивчаючи сутність даного феномену, зазначає, що самореалізація пов'язана з переходом із життя в своєму внутрішньому світі, у світі свого самопізнання, до життя у зовнішньому світі, тобто відбувається перехід від самопізнання Я-реального, Я-ідеального і Я-самореалізованого до практики [2, с. 12].

Л. Коростильова розглядає самореалізацію як «здійснення можливостей розвитку «Я» власними зусиллями людини в умовах співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом та зі світом в цілому» [8, с. 119].

Ф. Базаєва відзначає, що самореалізацію особистості забезпечує розвиток Я-концепції людини, її природних здібностей, задатків і можливостей; вона спрямована на реалізацію зусиль і прагнень особистості. На самореалізацію впливає спосіб життя та діяльності, в ході яких людина намагається реалізувати свої бажання, потреби. Процес самореалізації орієнтований на реалізацію лише позитивних прагнень і потреб людини, результатом якого є прояв людиною своїх природних особливостей і самоствердження у суспільстві. Важливою ознакою самореалізації є визначенням людиною себе, особливостей свого життєвого шляху та перспектив подальшого розвитку [1, с. 78].

Сучасні українські науковці пов'язують самореалізацію із соціумом. Зокрема, Л. Шатирко зазначає, що «самореалізація передбачає самопрезентацію людиною суспільству себе через соціально значущу діяльність» [16, с. 198], а Н. Петренко підкреслює, що самореалізація забезпечує становлення людини як особистості в суспільстві, виступає процесом становлення авторитету, виконання своїх бажань, певною мірою це завоювання найпридатнішої для особистості життєвої території, місця під сонцем [13, с. 56].

Л. Коростильова зауважує, що самоактуалізація та самореалізація відбуваються по-різному стосовно існування особистості: самоактуалізація більше проходить у внутрішньому плані, в той час як самореалізація стосується зовнішнього плану [17, с. 237].

В. Байлук розглядає самоактуалізацію як «пошук шляхів і способів допомогти людині стати тим, ким вона здатна стати» [3, с. 24]. Науковець пропонує співвідносити поняття самоактуалізації та самореалізації як пізнання і практику [3, с. 24]. Спочатку людина має пізнати свої потенційні можливості, а потім, уже в ході практичної діяльності, втілити їх.

І. Бех, досліджуючи самореалізацію як визначальний чинник життєдіяльності особистості, вказує, що самоак-

туалізація передує самореалізації і визначає внутрішній план існування особистості. На етапі самоактуалізації особистість у відповідних смислових та ціннісних утвореннях формує уявлення про свою людську місію, а потім розробляє програму її втілення уже на етапі самореалізації [4, с. 32].

У поглядах вітчизняної дослідниці Л. Левченко самореалізація розглядається як потреба особистості [11, с. 180], що співпадає з поглядами А. Маслоу, де самоактуалізація є найвищим рівнем потреб людини.

Висновки. Отже, проведений теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про те, що:

– самоактуалізація та самореалізація стосуються людини, яка є активним суб'єктом життєдіяльності;

– активність особистості зумовлюється потребою у самореалізації, що виступає життєвою необхідністю – бути потрібним;

– спільним для обох понять є наявність частини слова «само», що вказує на те, що ці процеси проходять у середині самої особистості і є самопричинними феноменами;

– в основі самоактуалізації та самореалізації лежить внутрішня мотивація, адже людина актуалізує свої здібності, опредмечує сутнісні можливості не для когось, а, насамперед, для себе, але при цьому важливою є і зовнішня підтримка оточення, соціальне середовище, яке здійснює вплив на особистість;

– самоактуалізація передує самореалізації, адже особистість у процесі життєдіяльності визначає свої потенційні можливості, сенс свого існування, здійснює актуалізацію здібностей, а вже на наступному етапі, в процесі діяльності відбувається їхня реалізація; саме завдяки діяльності людина проявляє свою індивідуальність, стає тим, ким вона є;

– перехід від самоактуалізації до самореалізації вимагає значних зусиль, рішучості, тому що процес реалізації своїх потенційних можливостей може бути складним і непередбачуваним, у ході якого людина може пережити як успіх, так і поразку; тому на етапі самореалізації важливими є активна позиція особистості, її вольові зусилля, пошук нових мотивів;

– самореалізація сприяє розгортанню потенційних можливостей людини, але для цього особистість повинна мати внутрішні, які не залежать від зовнішніх обставин, засоби для її здійснення;

– у процесі самоактуалізації особистість пізнає свої якості, визначає свої здібності та сильні сторони, а вже в ході практичної діяльності (самореалізації) втілює їх;

– самоактуалізація є процесом інтеріоризації, проходить у внутрішньому плані, в той час як самореалізація здійснюється у зовнішньому плані та передбачає екстеріоризацію;

– самореалізація передбачає здатність перевести можливе (те, що особистість актуалізувала) у дійсне;

– ці феномени сприяють самоздійсненню людиною себе у соціумі та сприяють прагненню до вдосконалення.

Перспективами подальших розвідок є детальне дослідження структури самореалізації особистості педагогічних працівників літнього віку, визначення чинників, які впливають на цей процес.

📖 Список використаних джерел

1. Базаева Ф. У. Проблема самореализации в истории образования и педагогики: аксиологический аспект. *Вестник ОГУ*. 2011. № 2 (121). С. 75–78. URL : http://vestnik.osu.ru/2011_2/12.pdf / (дата обращения : 02.04.2019).
2. Байлук В. В. Сущность самореализации личности и её структура. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 4. С. 12–17. URL : http://journals.uspu.ru/inst/ped/ped15/ped_2.pdf / (дата обращения : 25.03.2019).
3. Байлук В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 383 с. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/42052180.pdf> / (дата обращения : 13.06.2019).
4. Бех І. Д. Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю, (м. Полтава, 23 березня 2017 р.)* / ред. колегія: С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (відп. за випуск). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 31–36. URL : <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7947/1/10.pdf> / (дата звернення : 13.03.2019).
5. Галажинский Э. В. К вопросу о методологии изучения самореализации личности в системе родственных понятий. *Сибирский психологический журнал*. 2000. Вып. 13. С. 30–33. URL : <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1433/files/13-030.pdf> / (дата обращения : 18.03.2019).
6. Гарасимів Т. З., Базарник Б. І. Самореалізація як соціальний розвиток особистості. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*. 2016. № 837. С. 218–223. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_37 / (дата звернення : 26.06.2019).
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 509 с.
8. Коропецька О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості. *Психологія особистості*. 2010. № 1. С. 115–123. URL : http://ps.pu.if.ua/2010_1/Korop.pdf / (дата звернення : 02.04.2019).
9. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А Маслоу. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С. 150–158. URL : <http://www.voppsy.ru/content/c873.htm> / (дата обращения : 20.06.2019).
10. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
11. Мільчевська Г. С. Самореалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2016. Вип. 1 (38). С. 180–182. URL : <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/14265> / (дата звернення : 10.07.2019).
12. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, Д. А. Леонтьева; под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 462 с. URL : <https://www.klex.ru/85x/> / (дата обращения : 8.07.2019).
13. Петренко Н. В. Самоактуалізація та самореалізація особистості у філософсько-освітньому дискурсі. *Грани*. 2016. № 7. С. 52–57. URL : <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/download/405/414> / (дата звернення : 11.07.19).
14. Пископель А. А. Природа человека в концепции А. Маслоу. *Вопросы психологии*. 1999. № 2. С. 75–87. URL : <http://www.voppsy.ru/content/c992.htm> / (дата обращения : 21.06.2019).
15. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
16. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : кол. монографія / [Максименко С. Д., Куценко-Лада Г. В., Пророк Н. В. та ін.]; за ред. Максименко С. Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/1942/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_871.pdf (дата звернення : 09.07.2019).
17. Файнман І. Самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки [Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 235–240.
18. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
19. Хьелл Л. А., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 608 с.

 **References**

1. Bazaeva, F. U. (2011). Problema samorealizatsii v istorii obrazovaniia i pedagogiki: aksiologicheskii aspekt. *Vestnik OGU*, 2 (121), 75-78. Retrieved from http://vestnik.osu.ru/2011_2/12.pdf [in Russian].
2. Bailuk, V. V. (2011). Sushchnost samorealizatsii lichnosti i ee struktura. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 4, 2-17. Retrieved from http://journals.uspu.ru/inst/ped/ped15/ped_2.pdf [in Russian].
3. Galazhinskii, E. V. (2000). K voprosu o metodologii izucheniia samorealizatsii lichnosti v sistemii rodstvennykh poniatii. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 13, 30-33. Retrieved from <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1433/files/13-030.pdf> [in Russian].
4. Bekh, I. D. (2017). Samorealizatsiia osobystosti yak vyznachalniy chynnyk yii zhyttiedialnosti. In V. F. Morhun (Ed.), *Bahatovymirnist osobystosti: teoriia, psykhodiahnostyka, korektsiia* (pp. 31-36). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7947/1/10.pdf> [in Ukrainian].
5. Harasymiv, T. Z., & Bazarnyk, B. I. (2016). Samorealizatsiia yak sotsialnyi rozvytok osobystosti. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Yurydychni nauky*, 837, 218-223. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_37 [in Ukrainian].
6. Ilin, E. P. (2004). *Motivatciia i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
7. Koropetska, O. (2010). Psikhologichni determinanty samorealizatsii osobystosti. *Psikhohiia osobystosti*, 1, 115-123. Retrieved from http://ps.pu.if.ua/2010_1/Korop.pdf [in Ukrainian].
8. Leontev, D. A. (1987). Razvitie idei samoaktualizatsii v rabotakh A Maslou. *Voprosy psikhologii*, 3, 150-158. Retrieved from <http://www.voppsy.ru/contents/c873.htm> [in Russian].
9. Maslou, A. (1999). *Motivatciia i lichnost*. Sankt-Peterburg: Evraziia [in Russian].
10. Milchevska, H. S. (2016). Samorealizatsiia osobystosti yak sotsialno-pedahohichna problema. In I. V. Kozubovska (Ed.). *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota* (Is. 1 (38), pp. 180-182). Uzhhorod: Hoverla. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/14265> [in Ukrainian].
11. Olport, G. (2002). *Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy*. Moskva: Smysl. Retrieved from <https://www.klex.ru/85x> [in Russian].
12. Petrenko, N. V. (2016). Samoaktualizatsiia ta samorealizatsiia osobystosti u filosofsko-osvitnomu dyskursi. *Hrani*, 7, 52-57. Retrieved from <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/download/405/414> [in Ukrainian].
13. Piskoppel, A. A. (1999). Priroda cheloveka v kontseptcii A. Maslou. *Voprosy psikhologii*, 2, 75-87. Retrieved from <http://www.voppsy.ru/contents/c992.htm> [in Russian].
14. Stepanov, O. M. (Comp.). (2006). *Psikhologichna entsyklopediia*. Kyiv: Akademyvdav [in Ukrainian].
15. Maksymenko, S. D. (Ed.). (2013). *Psikhologichni chynnyky samodeterminatsii osobystosti v osvitnomu prostori: kol. monohrafiia*. Kirovohrad: Imeks-LTD. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/1942/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_871.pdf [in Ukrainian].
16. Fainman, I. (2010). Samorealizatsiia osobystosti yak psikhologo-pedahohichna problema. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Serii: Pedahohichni nauky*, 91, 235-240 [in Ukrainian].
17. Shynkaruka, V. I. (Ed.). (1986). *Filosofskiy slovnyk*. Kyiv: Holov. red. URE [in Ukrainian].
18. Khell, L. A., & Zigler, D. (2003). *Teorii lichnosti*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.09.2019

Московец Людмила. Самоактуализация и самореализация личности: философско-психологическое понимание.

А Представлены результаты теоретического анализа взглядов психологов XX века К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса и современных учёных на сущность феномена самоактуализации и самореализации личности; подчеркнута необходимость различать эти понятия; предпринята попытка определить соотношение дефиниций «самоактуализация» и «самореализация». Самоактуализация является внутренним процессом, в ходе которого происходит выявление личностью своих потенциальных возможностей, которые побуждают к познанию, постоянному поиску самого себя. Самореализация – это процесс, способствующий воплощению личностью своих способностей в ходе практической деятельности, переводу возможного в действительное и обеспечивает определение перспектив дальнейшего развития, выяснение своего положения в социуме.

Ключевые слова: самоактуализация; самореализация; личность

Moskovets Liudmyla. Self-actualization and Self-realization of Personality: Philosophical and Psychological Understanding.

S The paper presents the results of the analysis views of the 20 th century psychologists such as K. Goldstein, A. Maslow, K. Rogers and contemporary scholars on the essence of the phenomena of self-actualization and self-actualization of the individual; the need to distinguish between these concepts is emphasized; an attempt was made to determine the relationship between the definitions of «self-actualization» and «self-realization». Self-actualization is an internal process; revealing the individual's potentialities occurs in the course of this process and leads to cognition and a constant search for finding yourself. Self-realization is a process that promotes the person embodiment during the practical activity of his abilities, the transition of a possible one to the actual one, and ensures the determination of the prospects for further development, the definition of his position in society.

Key words: self-actualization; self-realization; personality

Московец Людмила Павлівна, асистентка кафедри педагогіки та психології початкової освіти Кременчуцького педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка, здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України

E-mail: l.moskovets@ukr.net



ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО ЯК ІНСТРУМЕНТ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

А Проблема створення портфоліо педагога вищої школи активно обговорюється вітчизняною педагогічною спільнотою, насамперед, у зв'язку із можливістю виявлення, вивчення, узагальнення, презентації та впровадження авторського перспективного педагогічного досвіду, підвищення рівня науково-методичної компетентності педагога, оцінювання ефективності його професійної діяльності в процесі проходження ним кваліфікаційної атестації та сертифікації. Зміст статті висвітлює особливості та методiku створення педагогічних портфоліо різних типів і видів як інструменту узагальнення та оцінювання професійних досягнень педагога вищої школи з реалізації інноваційних практик на всіх етапах освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. На основі аналізу професійної компетентності та її ключових компетенцій розкривається сутність, мета, завдання, призначення та концептуальні положення компетентнісного підходу до процесу узагальнення і систематизації перспективного досвіду педагога вищої професійної школи.

Ключові слова: професійна компетентність; компетентнісний підхід; портфоліо педагога; електронне портфоліо; критерії оцінювання

Актуальність проблеми. Останнім часом Міністерством освіти і науки України прийнято низку нормативних освітніх документів, які регламентують необхідність представлення моніторингу результатів неперервної освіти фахівця. Політика прозорості та інформаційної відкритості закладів освіти повинна забезпечуватися оприлюднення результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Зокрема, вбачається доцільним розміщення звітів про здобуті компетентності та результати навчання при підвищенні кваліфікації в електронному портфоліо педагогічного працівника на веб-сайті закладу освіти (роботодавця педагогічного працівника) або його засновника.

Управління освіти, науково-методичні центри та методичні кабінети при департаментах освіти різних регіонів України намагаються регламентувати форму та зміст портфоліо, однак визнають при цьому, що єдиних вимог до його створення не існує. Відмітимо, що визнається основним орієнтиром цього процесу є формулювання мети, завдань і функцій розроблення портфоліо педагога.

«Положення про сертифікацію педагогічних працівників», затверджене Постановою Кабінетом Міністрів

України від 27.12.2018 р. № 1190, стало поштовхом для реалізації технології портфоліо як інструменту виявлення та оцінювання рівня професійної компетентності педагогічних працівників, які майстерно володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їхньому поширенню.

Відповідно до Постанови Президії НАПН України «Про результати аудиту ефективності використання бюджетних коштів на науково-організаційну і наукову діяльність НАПН України та забезпечення підвищення кваліфікації кадрів і спеціалістів у сфері освіти» з метою входження у вітчизняний і міжнародний освітній простір набуло чинності розпорядження ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України № 2-р від 15.01.2018 р. «Про підготовку електронного портфоліо науково-педагогічних працівників ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України». У сучасних умовах відкритого інформаційно-комунікаційного освітнього простору значного розповсюдження одержує створення е-портфоліо, що актуалізує дослідження його структури, функцій і потенціалу.

Мета статті. У сучасній системі освіти України створення е-портфоліо стає все популярнішою формою

науково-методичної діяльності педагога (педагогічного колективу), яка дає змогу перейти від адміністративної системи обліку результативності діяльності в системі оцінювання успішності педагога у навчально-організаційній і науково-методичній видах діяльності. Крім того, портфоліо – одна з аутентичних, тобто наближених до реального стану, форм оцінювання, яка орієнтована на процес самооцінювання. Саме тому метою статі є: аналіз, систематизація та узагальнення перспективного досвіду створення портфоліо педагога професійної школи; класифікація педагогічних портфоліо за змістом, формою та засобами їхнього створення; характеристика особливостей створення портфоліо різних типів і видів на основі компетентнісного підходу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «портфоліо» прийшло до нас із Західної Європи XV–XVI сторіч. В епоху Відродження архітектори пропонували замовникам готові роботи і пропозиції своїх будівельних проєктів в особливій теці, яку називали «портфоліо». Документи, подані у таких теках, допомагали замовнику скласти враження про професіоналізм претендента для реалізації проєкту. У перекладі з італійської «портфоліо» – це «тека з документами», своєрідне «досьє» [4].

Сучасному педагогу необхідно бути не лише професійно компетентним і творчо активним, але й конкурентоспроможним, здатним гідно позиціювати себе серед колег. У цьому йому може допомогти підбірка матеріалів, структурованих у «портфоліо педагогічного працівника».

Професійний розвиток педагогічного працівника – тривалий процес, метою якого є розвиток особистості як професіонала. Без збору матеріалів, що ілюструють його освітню практику, без осмислення власних дій, аналізу їхньої результативності, готовності до самокритики та самовдосконалення педагог не може стати справжнім фахівцем.

Портфоліо – це набір матеріалів, які представляють систему діяльності й досягнення фахівця (колективу фахівців) у вирішенні актуальних завдань сфери його діяльності. Портфоліо – своєрідне «досьє досягнень», «папка спеціаліста», характеристика творчої особистості, *мета* якого – демонстрація професіоналізму та майстерності на практиці [2].

Проблемі використання е-портфоліо присвячено сучасні дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогічно-науковців. Так, у роботах Н. В. Морзе, Л. О. Варченко-Троценко та Н. В. Житеньова [3; 5] питання використання портфоліо розглядається як в аспекті результативності діяльності викладача, так і як засіб підвищення рівня конкурентоспроможності випускника на сучасному ринку праці. Досвід використання е-портфоліо охарактеризовано дослідниками [7] при навчанні школярів, учнів професійно-технічних навчальних закладів,

студентів університетів. Однак *недостатньо розкриті питання створення е-портфоліо як засобу узагальнення та оприлюднення професійних досягнень у системі післядипломної педагогічної освіти.*

Варто додати, що в США та Європі створення електронного портфоліо впроваджено у програми з підготовки майбутніх викладачів. У подальшому вони аналізуються щодо результатів їхньої діяльності, пошуку роботи, виявлення інформації для оцінки освітніх програм й акредитації закладу освіти тощо. Результати зарубіжного досвіду показують, що портфоліо є ефективним показником готовності педагога до самореалізації та самопрезентації результатів педагогічної діяльності [8].

Портфоліо педагога – це спосіб фіксування, накопичення матеріалів, що демонструють рівень його професіоналізму та уміння формулювати і розв'язувати завдання (проблеми) своєї педагогічної діяльності; опис у довільній формі освітніх і професійних здобутків педагога, який включає відомості про основні етапи навчання, професійного вдосконалення, включно з досягнутими результатами, інформацію про участь у проєктах, публікації, методичні розробки тощо. Це альтернативна форма оцінювання рівня професійної компетентності під час проведення експертної відповідності до кваліфікаційної категорії педагога. У портфоліо зазначаються основні напрями та завдання подальшого професійного вдосконалення діяльності педагога, можуть міститися копії відповідних документів.

Матеріали портфоліо документують продукт роботи педагога – *реальний практичний результат педагогічної діяльності*. Продукт портфоліо отримують у предметній формі чи у вигляді закінченої соціально значущої діяльності; він має бути доступним сприйняттю й оцінюванню, а також підтверджений документально.

Таким чином, *портфоліо* розуміємо як *одну із сучасних технологій узагальнення педагогічної діяльності, що дозволяє оцінювати процес і результати власної роботи.*

Викладення основного матеріалу. Проблема становлення і розвитку професіоналізму є загальнодержавною проблемою, вирішенню якої відводиться пріоритетне направлення. Невипадково основною метою освіти стає не проста сукупність знань, умінь і навичок, а заснована на них особиста, соціальна і професійна компетентність – уміння самостійно добувати, аналізувати й ефективно використовувати інформацію, вміння раціонально й ефективно жити і працювати у світі, що швидко змінюється.

Нині для ефективного формування професійної компетентності педагога, зокрема психолого-педагогічної та науково-методичної компетентності, стає необхідним запровадження ефективних інноваційних освітніх тех-

нологій, які будуть забезпечувати: орієнтацію педагогів вищої школи на проектування індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку, формування рефлексії власної педагогічної діяльності, формування готовності до використання сучасних педагогічних і освітніх технологій і методів навчання, реалізацію всесвітньої доктрини «освіти впродовж усієї професійної кар'єри», «освіти впродовж життя» та дотримання концепції неперервної освіти. Також виникає необхідність використання нових технологій комплексного оцінювання результатів педагогічної діяльності в умовах неперервної освіти, коли основною метою є підвищення внутрішньої мотивації до професійного розвитку, сприяння активності та самостійності педагога, забезпечення можливості його навчання, взаємонавчання, самоосвіти, допомога у складанні плану самовдосконалення.

Технологія портфоліо реалізує ідею формування проблеми та визначає шляхи її розв'язання на основі різних типів портфоліо, які, за своєю суттю, виступають одночасно і технічним завданням, і джерелом інформації для осмислення варіантів ефективних дій (своєрідні «колектори»).

Основним призначенням портфоліо педагога вищої школи є демонстрація значущих результатів практичної діяльності та альтернативною формою оцінки професіоналізму і результативності його роботи при проведенні атестації на відповідність заявленій кваліфікаційній категорії.

До основних завдань педагогічного портфоліо треба віднести: виявлення рівня професійної компетентності педагога; об'єктивна оцінка його діяльності учасниками освітнього процесу, зокрема адміністрацією закладу освіти, педагогічним колективом, студентами; узагальнення і систематизація перспективного педагогічного досвіду; рефлексія педагогом власної освітньої діяльності; налаштування на підвищення свого фахового рівня та досягнення ліпших результатів; визначення напрямів і шляхів професійного зростання й розвитку; формування позитивного іміджу педагога.

Функції портфоліо педагога:

– *накопичувальна* (збір дидактичних і методичних робіт педагога);

– *моделююча* – є засобом формування моделі індивідуального педагогічного досвіду, оскільки дозволяє кожному педагогу виробляти свою індивідуальну стратегію навчання, свою педагогічну систему;

– *проектна* – матеріали портфоліо після узагальнення й аналізу можуть служити підставою для планування подальшої діяльності;

– *розвивальна* по відношенню до моделювання, планування, організації та проведення навчально-організаційного та науково-методичного процесів у закладі освіти;

– *демонстраційна* щодо презентації досягнень професійної майстерності педагога;

– *оцінно-стимулювальна* щодо результативності діяльності педагога та його рівня професійної компетентності;

– *рефлексивна* щодо моніторингу особистісного розвитку педагога.

Практична значущість портфоліо педагога вищої школи:

– можливість презентувати реальні результати своєї професійної діяльності;

– можливість визначати проблеми та перспективи у навчально-організаційній та науково-методичній видах діяльності;

– визнання необхідності підвищення рівня професійної компетентності за результатами кваліфікаційної атестації;

– можливість ліцензування, сертифікації, атестації, акредитації закладу освіти;

– можливість для адміністрації закладу освіти здійснювати неперервну діагностику та моніторинг результатів праці педагогічних працівників.

Існують різні практики створення педагогічного портфоліо, проте в сучасних умовах відкритого інформаційно-комунікаційного освітнього простору значного розповсюдження одержує методика створення портфоліо в електронній формі, що актуалізує дослідження його структури, функцій і потенціалу.

Під електронним портфоліо («e-портфоліо») розумімо систему управління інформацією, в якій використовуються електронні носії та сервіси для розміщення комплексу матеріалів, що демонструють надбання педагогом знань і умінь моделювати та реалізувати процес особистого професійного розвитку. До переваг електронного портфоліо треба віднести: сучасність, оперативність, функціональність, ефективність, ергономічність, відкритість і прозорість. Якщо паперовий еквівалент портфоліо являє собою папку з документами, то e-портфоліо демонструється у вигляді файлів на flash-накопичувачах, CD, HDD та інших носіях інформації [1; 3].

Також зустрічається поняття *веб-портфоліо* і визначається, як *веб-сторінка* чи *веб-сайт* педагога, який використовується ним для зберігання результатів проектно-дослідницької діяльності, особистих розробок, особистих досягнень. Веб-портфоліо – це системи електронного портфоліо, що є інтерактивними та налаштованими через веб-сайт.

Сенсу заперечувати ефективність «e-портфоліо» немає. Це швидко, зручно, надійно і, до речі, не завжди дешево. Але плюсів більше. Це вже зрозуміли і Сполучені Штати, і Європа. Таким чином, на сьогодні *перелік нових форм портфоліо* складається з таких: електронне порт-

фоліо, веб-портфоліо, паспорт компетенцій і кваліфікації, європейський мовний портфоліо (єдиний європейський зразок, прийнятий Радою Європи) тощо.

Педагогічні веб-ресурси різного спрямування з'явилися чи не разом із виникненням Всесвітнього павутиння, але певний час були доступні лише педагогам, які мали серед свого оточення професійних або аматорських веб-дизайнерів. Ситуація почала змінюватися з 2005 року, коли набули розповсюдження веб-сервіси другого покоління. Дещо згодом один із ключових концептів Web 2.0 – повне базування на веб-ресурси та робота саме в середовищі браузера – було підтримано у новіших сервісах, що з 2008 року отримали назву хмарних.

Потужні компанії – Google, Apple, Microsoft, Amazon – визначають підтримку хмарних обчислень як пріоритетний напрям. Сучасні хмарні сервіси надають користувачу через веб-інтерфейс як послугу програмне забезпечення, платформу чи інфраструктуру. У якості хмар-сховищ нині стали відомі Dropbox, Google Drive, Mega, One Drive, iCloud, Vox тощо. Хмарний офіс Microsoft Office Online додано до платформи Office365, офіс Google Docs розроблено для опрацювання стандартних офісних документів на Google Drive. Спеціально для освітніх цілей розроблено Google Apps Education Edition, що містить усі можливості професійного пакету: веб-додатки на основі хмарних обчислень, які надають студентам (учням, слухачам) і викладачам закладів освіти інструменти, необхідні для ефективного спілкування та спільної роботи. Для доступу до всіх можливостей Google потрібно через сторінку реєстрації отримати відповідний обліковий запис або ввійти до існуючого акаунту. Довідка Google надає підтримку в роботі. Активізувати певний сервіс можна через відповідне меню, яке кожен користувач налаштовує відповідно до власних потреб за допомогою переміщення піктограм.

Програмні засоби, рекомендовані при формуванні е-портфоліо [5]:

– програма *PowerPoint* – створення презентацій для лекцій і практичних занять;

– програма *Word* – розроблення опорних конспектів, карток-завдань та інших матеріалів, що включають тексти;

– програма *Excel* – розроблення тестів і систем рейтингової оцінки знань;

– *інструментальні системи створення сайтів* (наприклад, *FrontPage*, *Dream Weaver*) – розроблення матеріалів, що мають гіпертекстову структуру;

– *інструментальні засоби для створення комп'ютерних тестів* – розроблення тестів;

– *графічні пакети* (наприклад, *Photoshop*, *CorelDraw* тощо) – підготовка ілюстративних матеріалів: узагальнювальних схем, малюнків.

Відзначимо, що найчастіше використовуються Word, Excel, Photoshop, CorelDraw, а замість інструментальних засобів створення сайтів використовується програма *Sunrav Book Office* (програма для написання електронних підручників).

До набору сервісів для педагога доцільно додати [5]:

– *Google Диск* (*Google Drive*) – хмарне сховище стандартним обсягом до 1Гб з можливістю онлайн-перегляду змісту різних типів файлів, редагування деяких із них, створення кількох типів документів та організації доступу до них;

– *YouTube* – відео-хостинг (відеоматеріали не займають місця на Google Диску);

– *Google Фото* – збереження, редагування та публікація фотоматеріалів (можуть займати частину Google Диску);

– *Google Карти* (*Google Maps*) – картографічний сервіс, на якому може бути побудований набір карт, облік і збереження яких також знаходяться на Google Диску;

– *Google Календар* (*Google Calendar*) – сервіс для планування подій і справ за сіткою календаря та можливістю спільної роботи з ним;

– *Google Play* – магазин застосунків від Google, що надає можливість завантажити та встановити різні застосунки на мобільні пристрої з операційною системою Android;

– *Google Hangouts* – миттєвий обмін повідомленнями та відеоконференції від Google;

– *Google Клас* (*Google Classroom*) – онлайн-клас для ефективного навчання;

– *Blogger* – сервіс для ведення мережеских щоденників (блогів), що дозволяє розміщувати в СУБД на серверах Google як програмне забезпечення, так і записи, коментарі та персональні сторінки;

– *Google Сайти* (*Google Sites*), класична та нова версії – спрощений безкоштовний хостинг, що дозволяє: у короткий термін опублікувати інформацію, якщо пріоритетною є швидкість подання; під час створення можлива співпраця користувачів; до сайту можна вбудувати матеріали застосунків Google або інших інтернет-джерел.

Розроблення електронного портфоліо передбачає знання та розуміння структури його побудови, що розкриває основні аспекти діяльності педагога. Вона складається з логічно пов'язаних розділів, які характеризуються взаємопроникненням і взаємодоповненням кожного елементу.

Тип портфоліо – це певна форма автентичного оцінювання особистих досягнень і освітніх результатів, що розрізняється за цілями, структурою, компонентному складу, передбачуваними результатами.

У залежності від мети створення портфоліо розрізняють: за наступними типами [6]:

Портфоліо-власність (особистий) можна назвати професійним портретом педагога. *Ідеальний варіант* особистого портфоліо – *комплексний*, тобто вміщує в собі декілька типів. Крім цього, до його структури доцільно включити так званий *портрет*, який краще всього розмістити на самому початку.

Портрет розповідає про особистість педагога. Його пропонується виконувати у формі *резюме*. Акцент у резюме рекомендовано робити на наявному досвіді педагога в самоосвіті, у використанні в своїй практиці сучасних освітніх технологій, проєктувальної діяльності.

Портфоліо-звіт містить індивідуальну поточну професійну діяльність педагога, його *щоденник* для зовнішнього користувача. *Мета цього типу портфоліо* – показати ефективність вирішення педагогом завдань його творчого дослідження.

Портфоліо-самооцінка містить як результати діяльності педагога, так і зауваження адміністрації закладу освіти, атестаційної комісії. Демонструє позитивні та негативні сторони роботи педагога, слугує прогнозуванню та корекції його подальшої діяльності.

У залежності від змісту розрізняють такі *типи* портфоліо:

- *тематичне портфоліо* містить матеріали стосовно роботи з однієї теми;

- *портфоліо досягнень* містить кращі роботи, напрацювання, свідоцтва ефективної діяльності;

- *рефлексивне портфоліо* містить матеріали й оцінку (самооцінку) досягнення цілей, особливостей якості роботи з різними джерелами інформації, роздумів, відчуттів, сприймань;

- *проблемно-орієнтоване портфоліо* містить матеріали, що відображають цілі, процес і результат вирішення проблеми;

- *представницьке портфоліо* готується як підтвердження майстерності за окремими напрямками самоосвіти. Містить кращі закінчені роботи, фото, відеозаписи, матеріали на електронних носіях. Обов'язковим є письмовий аналіз;

- *портфоліо інформаційне* – форма організації роботи педагога з інформаційними матеріалами;

- *портфоліо документації* або «*робочий*» *портфоліо* демонструє професійний розвиток і зростання педагога, містить усі матеріали, починаючи від мети і тематики самоосвіти до практичного застосування і результативності.

Найуживаніша класифікація типів педагогічних портфоліо [6]:

Портфоліо документів – портфель сертифікованих (документованих) індивідуальних досягнень. Подібна модель передбачає можливість як якісної, так і кількісної оцінки матеріалів. Містить перелік і оцінки сертифікатів, що входять до його складу. Документи або їх копії можуть бути розміщені у додатках до портфоліо.

Переваги: можливість як якісної, так і кількісної оцінки матеріалів портфоліо.

Недоліки: не видно процесу індивідуального розвитку педагога, різноманітності його творчої активності, інтересів тощо.

Портфоліо робіт (процесуальний або показовий) – збірка різних творчих, проєктних, дослідницьких робіт, а також опис основних форм і напрямів професійної і творчої активності: участь у наукових конференціях, конкурсах, проєктах тощо.

Переваги: якісна оцінка за параметрами повноти, різноманітності і переконливості матеріалів, якості представлених робіт; уявлення про динаміку професійної й творчої активності, спрямованості інтересів.

Недоліки: якісна оцінка портфоліо доповнює підсумкову, але не може входити до рейтингу як сумарний складник.

Портфоліо відгуків – включає: самооцінку своїх досягнень, самоаналіз різних видів професійної діяльності та її результатів, резюме, планування майбутніх освітніх етапів, а також відгуки, представлені колегами, студентами (слухачами), керівництвом та ін. Може бути представлений у вигляді текстів висновків, відгуків, рецензій, есе, резюме, рекомендаційних листів.

Переваги: можливість включення механізмів самооцінки, що підвищує міру усвідомленого вибору подальших напрямів як професійного, так і самовдосконалення.

Недоліки: складність формалізації й обліку зібраної інформації. Не видно процесу індивідуального розвитку, різноманітності творчої активності, інтересів тощо.

Портфоліо процесу – матеріали, що характеризують освітній процес:

- авторські матеріали – методична і дидактична системи;

- традиційні та інноваційні освітні технології;

- освітні програми і плани курсів за вибором, спекурсів, факультативів (у тому числі й авторські);

- освітні проєкти, методичні рекомендації;

- уживані в освітньому процесі технології, у тому числі інформаційно-комунікаційні, методики, методи, засоби;

- диференціація й індивідуалізація освітнього процесу.

Портфоліо результатів – якісні й кількісні, безпосередні й опосередковані показники результатів роботи педагога:

- рівень професійно-педагогічної підготовки і діяльності;

- рівень професійно-педагогічних результатів – особистісне зростання педагога;

- рівень розвитку його учнів (студентів, слухачів), об'єктивність оцінки результатів діяльності.

Портфоліо методичне – методичні матеріали, що свідчать про професіоналізм педагога, зібрані або створені ним самим. Найповніше розкриває діагностичну діяльність педагога та містить такі складники:

- зразки анкетування, тестування, співбесід із учнями (студентами);
- розробки проведення позааудиторних заходів;
- розробки індивідуальних, групових і фронтальних бесід, дискусій.

Загальноприйнятої моделі портфоліо не існує. Кожен із педагогів – індивідуальність, у кожного свої інтереси й потреби, своє бачення навколишньої дійсності, а це означає, що у кожного існує своє уявлення про те, що повинен містити портфоліо. Окрім цього, велику роль у його формуванні відіграє специфіка навчальної дисципліни, у рамках якої він створюється.

На думку багатьох авторів [1; 3; 6], у спрощеному вигляді *структура портфоліо* може складатися приблизно з таких розділів:

- «*Портрет*» – призначений для надання інформації про автора портфоліо;
- «*Колектор*» – у цьому розділі зібрані матеріали, автором яких не є власне автор портфоліо;
- «*Робочі матеріали*» – містить усі ті матеріали, що створені й систематизовані автором портфоліо;
- «*Досягнення*» – у ньому знаходяться ті матеріали, які, на думку автора, відображають його кращі результати і демонструють успіхи.

Форма надання матеріалів у розділах вільна, у цьому підході відтворюється суб'єктивний характер роботи автора з портфоліо. Кількість обов'язкових рубрик встановлюється окремо: вона повинна бути необхідною і достатньою для відображення особливостей портфоліо.

Оцінювання результативної діяльності педагогічних працівників за своєю сутністю є визначення їхнього рівня компетентності за основними її показниками, а тому цей процес доцільно розглядати з позиції системного підходу.

При проведенні експертизи портфоліо увага експертів звертається на ефективність і перспективність тематики і проблематики роботи, інноваційність форм і методів їхньої реалізації і вирішення, а також оцінюється рівень участі в них педагога (*активно*: автор, виступаючий, консультант; *пасивно*: слухач, спостерігач).

При проведенні експертизи інноваційної та експериментальної діяльності педагога вищої школи вказується, на якому рівні використані результати його роботи: у діяльності закладу освіти, на рівні міста, району, області, країни.

При наявності публікацій оцінюється їхня актуальність, ступінь наукової новизни, практична спрямованість та ефективність використання на практиці.

Висновки та рекомендації членів експертної групи визначають ступінь реалізації педагогом своїх професій-

них інтересів, його можливості та здатності до подальшого розвитку.

Однією з найадекватніших форм проведення атестаційних випробувань педагогічних працівників є *презентація портфоліо* педагога. У цьому випадку можна оцінити не тільки професійні знання педагога, але й інші складники професійної компетенції, наприклад, уміння вирішувати проблеми у своїй професійній діяльності, відповідати новим фаховим вимогам.

Презентація портфоліо – форма атестаційного випробування, під час якого педагог, що атестується, представляє експертній групі свідоцтво свого професіоналізму й результатів педагогічної діяльності у формі структурованих портфоліо. Презентація може проходити у вигляді веб-сайту, авторського блогу, дайджесту матеріалів навчальної та науково-дослідної діяльності, виставки навчально-методичних матеріалів, слайд-шоу, доповіді, яка супроводжується комп'ютерним показом. Головна мета презентації – стисло представити основні результати виконаної роботи за певний період.

Презентація оцінюється як успішна, якщо: вона відповідає змісту портфоліо; в ній представлені основні результати, отримані автором; висока якість володіння матеріалом.

Висновки. Отже, електронне портфоліо педагога вищої школи – це особистий цифровий «слід», де за допомогою можливостей інформаційно-комунікаційних технологій демонструється документування власних досягнень, відповідно освітніх стандартів і вимог сучасності, здійснюється рефлексія, що необхідна для професійного розвитку і кар'єрного зростання.

Очевидно, що електронне портфоліо педагога є реальним доказом здатності до осмислення й управління власною діяльністю. Реалізація освітньої технології – *технології портфоліо* – не лише дає можливість звітування та оцінювання у роботі педагога, а й стає динамічним складником у процесі мобілізації його професійних компетенцій та інтерактивності його діяльності. У випадку вдалої розробки, введення у дію та використання електронні портфоліо можуть стати важливим інструментом у процесі планування та організації навчально-організаційної та науково-методичної видів діяльності педагогічних працівників вищої професійної школи.

Перспективи подальших досліджень. Застосування технології електронного портфоліо як одного із засобів формування психолого-педагогічної та науково-методичної компетентностей дозволить педагогу якісно підвищити рівень професійної компетентності відповідно до сучасних вимог суспільства та євроінтеграційних змін у системі вищої освіти, сформувати свій привабливий імідж у процесі ліцензування й акредитації закладу освіти та сертифікації освітніх послуг.

 **Список використаних джерел**

1. Бойко О. І. Електронне портфоліо викладача – альтернативна форма оцінки його педагогічної діяльності та професіоналізму. *Вісник Черкаського державного технологічного університету. Технічні науки*. 2017. № 1. С. 150–155.
2. Даниленко Л. Сучасні підходи до управління навчальними закладами в умовах інноваційного розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. Спецвипуск. С. 14–16.
3. Житеньов Н. В. Електронне портфоліо як інструмент самопрезентації майбутнього фахівця. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 212–219.
4. Куку С. Ю. Електронні портфоліо та веб-портфоліо. *Наукові записки. Т. 73, Комп'ютерні науки*. Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». 2007. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Comp/2007_73/05_kyky_syu.pdf
5. Мазипчук М. Переваги та недоліки хмарних сервісів. Ресурсний сервіс ГУРТ. URL : <https://gurt.org.ua/articles/38359>
6. Моделювання портфоліо педагога : навч.-метод. посіб. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка ; уклад. Н. В. Бахмат. 2-ге вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А. 2014. 72 с.
7. Учитель І. Б. Формування професійних компетенцій майбутнього педагога професійного навчання за допомогою е-портфоліо. *Теорія і методика професійної освіти*. 2011. № 2. URL : <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/2/11uchche.pdf>
8. Strudler N., Wetzal K. Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*. 2012. Vol. 44, no. 2. P. 161–173.

 **References**

1. Boiko, O. I. (2017). Elektronne portfolio vykladacha – alternatyvna forma otsinky yoho pedahohichnoi diialnosti ta profesionalizmu. *Visnyk Cherkaskoho derzhavnogo tekhnolohichnogo universytetu. Tekhnichni nauky*, 1, 150–155 [in Ukrainian].
2. Danylenko, L. (2008). Suchasni pidkhody do upravlinnia navchalnymi zakladamy v umovakh innovatsiinoho rozvytku. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, special issue, 14-16 [in Ukrainian].
3. Zhytienov, N. V. (2017). Elektronne portfolio yak instrument samoprezentatsii maibutnoho fakhivtsia. *Vidkryte osvithne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, 3, 212-219 [in Ukrainian].
4. Kuku, S. Yu. (2007). Elektronni portfolio ta veb-portfolio. *Naukovi zapysky. T. 73, Kompiuterni nauky*. Nats. un-t "Kyievo-Mohylianska akademiia". Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Comp/2007_73/05_kyky_syu.pdf [in Ukrainian].
5. Mazyrchuk, M. *Perevahy ta nedoliky khmarnykh servisiv. Resursnyi servis HURT*. Retrieved from <https://gurt.org.ua/articles/38359> [in Ukrainian].
6. Bakhmat, N. V. (Comp.). (2014). *Modeliuvannia portfolio pedahoha: navch-metod. posib*. Kam'ianets-Podilskyi nats. un-t imeni Ivana Ohienka. Kam'ianets-Podilskyi: PP Buinytskyi O. A. [in Ukrainian].
7. Uchytel, I. B. (2011). *Formuvannia profesiynykh kompetentsii maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia za dopomohoiu e-portfolio. Teoriia i metodyka profesiinoy osvity*, 2. Retrieved from <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/2/11uchche.pdf>.
8. Strudler, N., & Wetzal, K. (2012). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44, 2, 161-173.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.08.2019

Шевчук Светлана. Электронное портфолио как инструмент оценивания уровня профессиональной компетентности педагога высшей школы.

А Проблема создания портфолио педагога высшей школы активно обсуждается отечественной педагогической общественностью, прежде всего, в связи с возможностью выявления, изучения, обобщения, презентации и использования авторского перспективного педагогического опыта, повышения уровня научно-методической компетентности педагога, оценивания эффективности его профессиональной деятельности в процессе прохождения им квалификационной аттестации и сертификации. Содержание статьи освещает особенности и методiku создания педагогических портфолио разных типов и видов как инструмента оценивания профессиональных достижений педагога высшей школы по реализации образовательных практик на всех этапах учебного процесса в профессиональных учебных заведениях. На основе анализа профессиональной компетентности и её ключевых компетенций раскрывается сущность, цель, задания, предназначение и концептуальные положения компетентностного подхода к процессу обобщения и систематизации перспективного педагогического опыта педагога высшей профессиональной школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; компетентностный подход; портфолио педагога; электронное портфолио; критерии оценивания

Shevchuk Svitlana. E-portfolio as a Tool for Assessing the Level of High School Educator's Professional Competence.

С The theme of creating e-portfolio by a high school educator is being actively discussed by the national pedagogical community, first of all in connection with the possibility of identifying, studying, summarizing, presenting and implementing the author's perspective pedagogical practices, increasing the level of scientific and methodical competence of educators in the process of passing their qualificaltional attestation and certification. The paper depicts the peculiarities and methods of creating a pedagogical portfolio of different types and kinds as a tool to summarize and evaluate the high education teacher professional achievements within implementation of innovative practices at all stages of the educational process in institutions of vocational training. On the basis of professional competence analysis and its key competencies, the paper reveals the essence, purpose, tasks, assignments and conceptual provisions of the competence approach to the process of generalization and systematization of perspective experience of the vocational school educator.

Key words: professional competence; competence approach; teacher's portfolio; e-portfolio; evaluation criteria

Шевчук Світлана Степанівна, старший викладач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

E-mail: shevchukbinpo@ukr.net



ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

А Як результат системного поліпарадигмального аналізу комплексу різнопланових літературних джерел і матеріалів із досвіду роботи з'ясовано специфіку та визначено кращі зразки вітчизняного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців (зокрема – студентів педагогічних спеціальностей) у процесі гуманітарної професійної підготовки. Детально охарактеризовано досягнення учених Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, які обґрунтували та впровадили в освітньому процесі низку моделей професійної підготовки майбутніх учителів на аксіологічних засадах, визначили ефективність запропонованих методик і надали відповідні рекомендації широкому загалові викладачів університетів.

Ключові слова: аксіологічні засади; підготовка фахівців; гуманітарні дисципліни; формування системи цінностей учителів; вітчизняний досвід

Постановка проблеми. У Концепції національного виховання та Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) наголошено, що метою діяльності сучасних закладів вищої освіти є професійна підготовка фахівців через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей (ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності) та реалізація місії українського національного виховання шляхом прищеплення молодій людині відданості цим ідеалам, формування в неї моральної готовності і вміння боротися зі злом, розвінчувати його та з цих позицій оцінювати свої вчинки, шанобливо ставитись до національних вартостей, наполегливо оволодівати ціннісними основами тієї професії, до якої визначено покликання. Нові завдання потребують сутнісного оновлення наукових підходів і технологій професійної підготовки у закладах вищої освіти, тому першочергово постає проблема модернізації змісту університетської гуманітарної освіти, що має органічно поєднувати різнопланові особистісно й соціально відповідні аксіологічні аспекти.

Системою нормативно-правових освітніх документів передбачено, що період студентства – це один із найвідповідальніших періодів становлення особистості, її морального, духовного, компетентнісного вдосконалення, який передбачає усвідомлення сенсу життя і його цілей. Держава визначає юнацтво часом формування у фахівця власних переконань, уміння самостійно будувати життєвий шлях, доцільно обирати й застосовувати технології саморозвитку. Підґрунтям цих процесів стає глибоке усвідомлення й використання загальнолюдських і професійних цінностей як основних орієнтирів життя молоді людини. Отже, проблема аксіологічних засад професійної освіти в нашому суспільстві нині постає досить гостро, адже формування високої якості фахівців, їхнього професіоналізму, заснованого на відповідних цінностях, вагомо впливає на людський потенціал нації загалом та на індивідуальну долю кожного студента зокрема.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми, системне вивчення наукової літератури уможливило висновок, що завдання організації педагогічного процесу на аксіологічних засадах належить до актуальних у сучасній професійній освіті. Аспекти цієї проблеми розкриті в працях відомих педагогів: думки щодо усвідомлення педагогічного процесу як органічного поєднання навчання та виховання висловлено М. Бунаковим, В. Вахтеревим, П. Каптеревим, П. Лесгафтом, С. Миропольським, В. Стоюніним, С. Золотухіною, В. Каширіним, Б. Коротяєвим, П. Підкасистим, О. Поповою, В. Сластьоніним, М. Сметанським та ін.; педагогічний процес як цілісну систему охарактеризовано в наукових працях П. Блонського, Ю. Бабанського, Т. Ільїної, Г. Костюка, В. Краєвського, Н. Мойсеюк, Ф. Корольова, В. Лозової, Л. Новикової, І. Підласого, В. Ягупова та ін. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики у системі вищої освіти розкриті в роботах І. Беха, Л. Ваховського, О. Вишневського, В. Галузинського, М. Євтуха, П. Ігнатенка, І. Зязюна, В. Кременя, М. Никандрова, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, З. Равкіна, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Ткаченка, Н. Ткачової; питання ціннісного наповнення змісту педагогічного процесу в сучасних університетах висвітлені О. Бондаревською, С. Гончаренком, В. Зінченком, В. Караковським, Л. Кравченко, В. Крижком, Ю. Мальованим, Є. Ямбургом та ін.

Проте значна кількість досліджень проблеми формування ціннісних орієнтацій студентства, проведених у контексті парадигми університетської професійної освіти, не повною мірою відповідає реаліям сьогодення, адже, процес формування загальнолюдських і професійних цінностей у студентів тих університетів, які зорієнтовані на професійну підготовку, й досі ще не був основним завданням спеціальних самостійних наукових робіт. Водночас саме аксіологічний підхід дає можливість зробити об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства й у світлі цього

переосмислити першочергові для нинішнього університету педагогічні завдання, визначити провідні ціннісні пріоритети. Ці пріоритети, з одного боку, мають узгоджуватися з домінуючими на сучасному етапі розвитку суспільства соціальними цінностями гуманістичної спрямованості, а з іншого – відповідати специфіці професійної підготовки, забезпечувати її орієнтацію на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції кожній особистості актуальних соціальних вартостей, на впровадження зазначених цінностей першочергово для фахівців гуманітарної галузі.

Тому **метою** цієї розвідки обрано визначення специфіки і кращих зразків вітчизняного досвіду формування системи цінностей майбутніх фахівців у процесі гуманітарної професійної підготовки.

Викладення основного матеріалу. Здатність критичного осмислення національних здобутків і суперечностей у контексті світового розвитку – характерна ознака сучасної гуманітарної підготовки. Орієнтуючись на новий науковий, духовний, соціокультурний і освітній досвід, діалогічну комунікацію в мультикультурному просторі, гуманітарне мислення виявляє суперечності сцієнтизму, що як світоглядна позиція розглядає наукові знання й наукову істину найвищими культурними цінностями, а також по-новому інтерпритує технічні знання, втілюючись у сучасні освітні технології.

Педагогічні цінності в сфері професійної діяльності наявні у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій; вони мають суспільно-педагогічне, професійно-групове та індивідуально-особистісне значення. Суспільно-педагогічні цінності відображають характер і зміст цінностей, панівних у суспільній свідомості, і реалізуються у формах моралі, педагогічної етики, у філософському розумінні освіти. Професійно-групові цінності розглядають як сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють педагогічну діяльність, індивідуально-особистісні цінності як соціально-психологічне утворення відображають мотиваційно-цільову спрямованість орієнтацій. Система ціннісних орієнтацій формує аксіологічне «Я» особистості фахівця як систему когнітивних якостей, пов'язаних з емоційно-вольовими компонентами [17].

Вивчення і ретельний відбір педагогічних цінностей становить основу змісту й визначення цілей педагогічної освіти. Беручи до уваги особливості педагогічної діяльності, діалектичну природу цінностей і характер дослідницьких завдань, основними педагогічними цінностями в структурі професійної саморегуляції вчителя вважають: цінності-цілі (концепція суб'єктності, професійного самовдосконалення і саморегуляції в її різних проявах і видах діяльності); цінності-засоби (концепція педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, моніторингу, педагогічної імпровізації та інтуїції); цінності-відносини (концепція власної професійної по-

зиції як розуміння взаємин учасників педагогічного процесу і специфіки власної педагогічної діяльності; цінності-якості – комплекс здатностей узгоджувати свої можливості відповідно до вимог діяльності, моделювати власну діяльність, передбачати її наслідки, здатність до творчості, здатність порівнювати свої цілі та дії з цілями і діями інших людей, здатність до діалогічного педагогічного мислення); цінності-результати (теоретико-технологічні знання про регуляцію особистості й діяльності, критерії її успішності, знання про ідеї і закономірності цілісного педагогічного процесу, знання психології особистості). Домінантними в структурі професійної саморегуляції вчителя вчені вважають цінності-результати, оскільки вони забезпечують логічну послідовність дій, інформацію про їхню успішність, а викривлення інформації про результати чи зміна суб'єктивних критеріїв успішності призводять до змін в ефективності й спрямованості діяльності загалом [17].

Завдяки аксіологічному компонентові професійна саморегуляція набуває певного спрямування – вона може бути усвідомленою (продуктивною) і неусвідомленою (непродуктивною). Головним критерієм характеристики професійної саморегуляції є відповідність або невідповідність її об'єктивним потребам особистості й соціально-педагогічного оточення. Професійна саморегуляція успішно формується, якщо для цього існує об'єктивна необхідність. Таким чином, залучення майбутнього фахівця до професійного світу характеризує процес становлення «образу Я», самосвідомості, виділення себе з-поміж інших; особистість сприймає професійний світ крізь призму власних ціннісних уявлень, стереотипів, смислових структур [8; 9; 15].

Модернізація освітнього процесу суттєво пов'язана з економічним, правовим, культурологічним забезпеченням професійної підготовки і духовним зростанням фахівця як суб'єкта культури. Наприклад, з-поміж характерних ознак педагога нового типу вчені виділяють:

- соціально-психологічні: фундаментальна наукова, практично-професійна підготовка; ґрунтовні знання у галузі національної і світової культури (мистецтва); установлені гуманітарні цінності; інноваційна дослідницька професійно-педагогічна діяльність; орієнтація на успіх (упсихологія); акмеологічна оптимізація особистісного буття;
- теоретико-пізнавальні: полікультурний діалог як парадигма професійної діяльності; гнучкий аналітичний розум; інтелектуально-критичне сприйняття дійсності; розвиток творчого мислення (асоціативність, образність, продуктивна уява, фантазія); системно-гуманітарне мислення;
- етико-моральні: покликання як моральний критерій вибору педагогічної професії; усвідомлення культуротворчої, духовної, морально-етичної сутності педагогічної діяльності; моральна відповідальність за прийняття

професійно-педагогічних рішень; орієнтація на основоположні педагогічні принципи: «Не нашкодь!», а головне – «Відкрий Людину!» [8].

Науковці рекомендують, аксіологічний компонент професійної саморегуляції вважати основою змісту підготовки фахівців гуманітарної галузі [9]. Це знаходить відображення в структуруванні змісту основних дисциплін і розробленні таких спецкурсів, як педагогічні технології, основи професійної саморегуляції вчителя, інновації в освіті, педагогічна культурологія тощо. Ціннісні уявлення в структурі особистості, наприклад, учителя визначають спрямованість його активності особливо за умови, коли вони належать до структури самосвідомості. Функціональну структуру навчальної діяльності студентів рекомендують досліджувати через удосконалення компонентів системи саморегуляції з поступовим збагаченням психічних процесів, за допомогою яких ця діяльність здійснюється. Вчені вважають, що вивчення психічних процесів, механізмів формування ціннісних орієнтацій, беручи до уваги їх залучення до функції саморегуляції, допоможе по-новому простежити їх становлення і розвиток у процесі професійної підготовки [17].

У дисертації Ю. Соловйової знаходимо такі вагомні для нашої проблеми положення: цінність є значущістю, що відіграє орієнтувальну роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації. Система цінностей є основою культури особистості, що зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси; цінності також становлять основу внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її діяльність. Визначено, що поняття «аксіологічна культура» ґрунтується на розумінні культури як системи цінностей, яка, у свою чергу, є інтегративною основою формування світоглядної, морально-духовної, етичної, естетичної, правової та інших культур особистості, оскільки цінності є тією універсальною категорією, що органічно входить у всі сфери людської житте-

діяльності; теоретично обґрунтовано, що аксіологічна культура майбутнього вчителя є особистісним інтегративним утворенням, яке включає систему цінностей, основу яких становлять загальнолюдські цінності, що є стійкими орієнтирами, за якими студент співвідносить своє життя та професійну діяльність [12].

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, пов'язаної з проблемою формування системи цінностей, дав підстави дослідниці в структурі аксіологічної культури майбутнього вчителя виділити групи цінностей: загальнолюдські цінності (істина, добро, краса, життя, цінність іншої людини, Батьківщина); цінності, що характеризують особистісні якості педагога (гуманність, справедливість, працелюбність, відповідальність, вимогливість до себе); цінності діяльності та спілкування (цінності-уміння); пізнавальні цінності (цінності-знання); до функціональних компонентів аксіологічної культури майбутнього вчителя віднесено спонукальну, пізнавальну, регулятивну, нормативну, виховну, комунікативну, творчо-конструктивну та захисну функції; з'ясовано, що успішність формування аксіологічної культури студентів забезпечується умовами: розвитком аксіологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя; організацією діяльності студентів із засвоєння та використання професійних цінностей [12].

До заслуг авторки дослідження відносимо ретельний педагогічний експеримент, у якому брали участь студенти факультету іноземної філології, українського мовно-літературного та художньо-графічного факультетів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та гімназії № 23 м. Харкова; в експериментальних групах у процес фахової підготовки впроваджено теоретично обґрунтовані педагогічні умови. Формувальний етап експерименту за її рекомендаціями проводився вченими у трьох варіантах (рис. 1) відповідно до розроблених моделей поєднання змісту навчальних дисциплін:

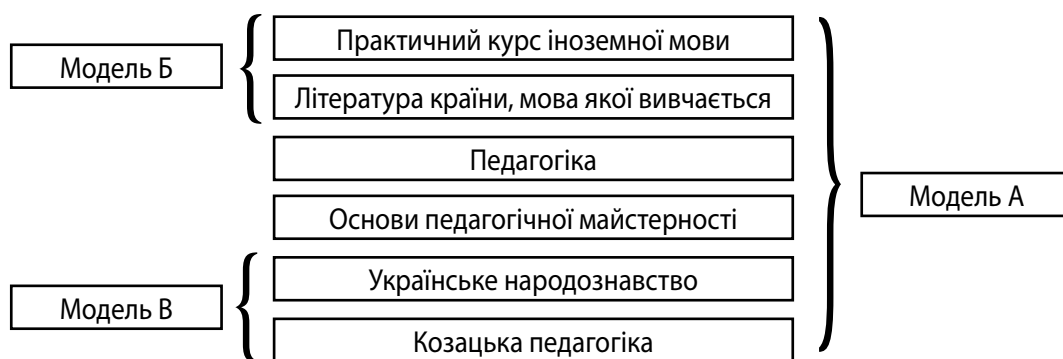


Рис. 1. Модель поєднання змісту дисциплін, у процесі вивчення яких формувалася аксіологічна культура майбутніх учителів [12; 13]

Експериментальну роботу за моделями А і Б здійснювали зі студентами 1–5-го курсів українського мовно-літературного факультету та факультету іноземної

філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди у процесі засвоєння практичного курсу іноземної мови та літератури

країни, мова якої вивчається. Студенти навчалися за розробленою авторами експерименту програмою, що передбачала: використання ігрових ситуацій із метою формування позитивної мотивації; вивчення культурних традицій країни, мова якої вивчається, для формування аксіологічних знань; проведення круглих столів, виконання творчих завдань, застосування елементів «мозкової атаки», ситуацій, близьких до реальних, які сприяли формуванню інтелектуальних, рефлексивних і комунікативних умінь; організацію творчих зустрічей для формування особистісних якостей [12].

Великого значення надавали усвідомленню викладачами-учасниками експерименту сутності аксіологічної культури, організації діяльності студентів із засвоєння професійних цінностей, а також дотриманню послідовності в роботі, щоденному звертанню до основного завдання у процесі занять [14].

Позитивним стало те, що в освітньо-професійних програмах і в навчальних планах особливої уваги надавали інформації країнознавчого, історико-культурного, культурологічного, народознавчого характеру, простежували специфіку розуміння сутності людини в контексті світовідношення, досвіду трансляції культури і мистецтва, філософських і освітніх традицій Заходу і Сходу. Проте, якщо однією з умов осмислення власного культурного буття нації і особистості вважали інтроспекцію (самоспостереження), то для розуміння іншої («чужої») культури потрібні співпереживання, емпатія (здатність сприйняти почуття іншої людини як власні), тут важливим був метод інтерпретації або герменевтики.

Значення методологічних імперативів освітньої діяльності у процесі експерименту мали світоглядні установки й гуманітарно орієнтовані цінності: буття нації і буття людства, самосвідомість особистості і самосвідомість людства, життєтворчість людини й акмеологічна оптимізація особистісного буття, кроскультурна взаємодія і толерантність, адже на цих концептуальних засадах взаємодіють загальне (Всесвіт) – окреме (нація) – особливе (індивідуальність), виявляючи духовну сутність людського буття в цінностях свободи, культури, творчості; розуміння перспектив модернізації освітньої системи України в гуманітарно-культуротворчій стратегії філософії освіти, пріоритетні цінності якої – людина, культура, мистецтво, стиль мислення. Це враховувало об'єктивні тенденції становлення нового типу особистості як суб'єкта культури, інтегрованого в національну культуру і відкритого до розуміння цінностей інших культур, коли йдеться не лише про споживання цінностей культури, а передусім про духовне піднесення особистості, інтенцію до творчого сприйняття світу культури, самореалізацію особистості в культурі [18].

Викладачами оперативно аналізувався зміст спланованої роботи, ставилася перед студентами мета, обира-

лися засоби, за допомогою яких можна було домогтися оптимальних результатів. Відповідно моделей А і Б формування аксіологічної культури майбутніх учителів здійснювали в процесі вивчення курсів «Українське народознавство» та «Козацька педагогіка», що зумовило засвоєння студентами теоретичних і методичних аксіологічних знань, формування інтересу та особистісних якостей на основі поглибленого вивчення окремих розділів практичного курсу української та іноземної мов, добору тем рефератів, виконання курсових робіт відповідно до змісту інформації народознавчого спрямування, дослідження символіки свят українського народу; проведення заходів з метою відтворення свят; підготовку і проведення театралізованих вистав-шоу, конкурсів на кращий літературний переказ з мотивів народних свят, виконання народної пісні, показу елементів народного одягу, предметів інтер'єру, знання великодньої символіки, підготовку рефератів іноземною мовою про власний родовід, кольорову символіку, походження писанки, символіку візерунків; здійснення віртуальних подорожей у казкову, опоетизовану зиму українського народу [14].

Дослідження козацьких традицій проводили в процесі вивчення дисципліни «Козацька педагогіка» з наступною підготовкою рефератів [12].

Результатом такої роботи стало збагачення знань студентів про цінності національної культури, формування моральних переконань, естетичних почуттів, нових мотивів діяльності, пов'язаних із культурним саморозвитком.

Перспективним у контексті розв'язання обраної для дослідження проблеми вважаємо той аспект досвіду, який містить пошук інтегровальних основ змісту професійної підготовки, на яких ґрунтується формування цінностей фахівців. Так, формування аксіологічної культури майбутнього фахівця зазвичай у педагогічному університеті проходить під час вивчення предметів педагогічного циклу («Основи педагогічної майстерності» і «Педагогіка» впродовж усіх курсів навчання на бакалавраті).

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності» має потенціал реалізація теми: «Учитель – носій загальнолюдських цінностей», «Аксіологічний підхід у роботі педагога з дітьми»; навчальна дисципліна «Педагогіка» містить лекції «Аксіологічна культура майбутнього вчителя», «Освіта як простір культурних цінностей», «Мова як цінність українського народу», «Взаємодія етичних та естетичних цінностей у процесі виховання», «Виховний потенціал народних традицій як складника національної культури» тощо. Для формування аксіологічних інтересів майбутнього вчителя українські вчені і педагоги-практики використовують методи: круглих столів, евристичних бесід, диспутів, зустрічей з відомими педагогами – носіями і зразками фахових педагогічних цінностей [10; 11].

З метою засвоєння базових аксіологічних понять («гуманізм», «альтруїзм», «культурність», «освіченість»), студентам пропонували написати твори про людей, які є для них взірцем культурності (гуманності, людяності, чесності); ознайомлювали їх із творчою спадщиною Г. Ващенка, зокрема, його працею «Виховний ідеал», де проаналізовані різні концепції виховання (виховні ідеали) та визначені основи гармонійного виховання української молоді; проводили бесіди про «Кодекс цінностей», розроблений О. Вишневським [1; 2; 12].

Водночас на семінарських заняттях з педагогіки аналізували можливість, ситуації морального вибору, проводити диспути, комунікативні та рольові ігри з метою формування аксіологічних знань, інтересів та особистісних якостей, умінь діяти відповідно до засвоєних професійних цінностей; особливої уваги надавали використанню соціально-психологічних тренінгів із вироблення алгоритмів діяльності в типових соціальних умовах, розвитку навичок саморегуляції професійної поведінки, умінь володіти власним емоційним станом, цінностей емпатії [11]. Ефективним методом тренінгу соціальної поведінки визначено психодраму, яка вирізнялася імпровізаційністю, можливістю самостійно шукати шляхи виходу з конфлікту і засоби впливу на ситуацію, допомагала з'ясувати недоліки власного характеру, що заважають порозумінню з іншими людьми [5].

У процесі організації пізнавальної діяльності студентів звертали увагу на той факт, що знання про цінності набувають особистісного сенсу тільки в тому випадку, коли вони засвоюються відповідно до мети, потреб, інтересів, переконань людини; тому пропонувалося відвідування художніх виставок, майстерень художників, актуалізували взаємозв'язки етичних та естетичних цінностей (рольова гра «Цінність прекрасного у роздумах античних філософів», заочна подорож до Давньої Греції) тощо [13].

Для нашого дослідження значущими вважаємо такі аспекти досвіду підготовки фахівців педагогічних спеціальностей на аксіологічних засадах:

- формування інтелектуальних умінь особистості з допомогою завдань, які спонукають до проникнення в сутність явищ, виявлення їхніх взаємозв'язків, вирішення суперечностей між власним досвідом і цінностями соціуму:

- включення майбутніх фахівців гуманітарної галузі ситуації, що погребують самостійного вирішення питань, прогнозування можливих результатів свого рішення;

- особлива увага до значущості тих або інших цінностей для практичної діяльності фахівців;

- осмислений підхід до спілкування в системі «людина-людина»;

- діалогізація підготовки розвитком уміння входити в контакт, слухати, проникати у внутрішній світ іншої людини, розуміти один одного, стримувати негативні емоції;

- реалізація системи цінностей у процесі професійної підготовки, рефлексивний аналіз власної професійної діяльності та вирішення ситуацій професійно-комунікативної взаємодії;

- пошук оптимальних способів вирішення фахових ситуацій і готовність до прогнозування результатів майбутньої діяльності.

Висновки. Комплексний аналіз зразків вітчизняного досвіду формування аксіологічної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення педагогічних, філологічних і народознавчих дисциплін виявив існування в українській професійній освіті методологічних і технологічних ресурсів становлення й розвитку аксіологічних інтересів, мотивів діяльності, готовності до діяльності відповідно до сформованої системи цінностей та обставин професійно-творчої самореалізації. При застосуванні таких моделей підготовки студенти вчать бачити проблему під кутами зору основної спеціальності і дотичних до неї галузей, оскільки загальнолюдські цінності тісно пов'язані з цінностями світової і національної культури, з мовними цінностями, з цінностями освіти та виховання, загалом – із цінностями людського життя.

Розвиток аксіологічної спрямованості студентів та організацію їхньої діяльності із засвоєння й використання цінностей українські вчені забезпечують на засадах принципів природовідповідності, культуровідповідності, народності, гуманізації, активної діяльності та самодіяльності, діалогічності, поєднання національного та загальнолюдського, креативності, єдності теорії і практики. Проте з'ясовано, що: дослідження подібної проблематики переважно відносяться до періоду др. пол. 90-х років ХХ ст. – поч. ХХІ ст., а тому є дещо віддаленими від сучасності; існує гостра потреба в систематичних, методологічно й методично виважених працях із проблеми розвитку аксіосфери майбутніх фахівців інших, крім педагогічної, галузей знань, зокрема – гуманітарної.

📖 Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1. Пед. т-во ім. проф. Г. Ващенка. 3-є вид. Полтава : Полтав. вісн., 1994. 191 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів : Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львівське обл. пед. товариство ім. Г. Ващенка, 1996. 238 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. №1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
5. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект. *Педагогічна газета*. 2000. № 6 (72). С. 4–6.
7. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні. URL: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc.
8. Кузнєцова В. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ. 2001. 17 с.
9. Настенко Л. Г. Практико-орієнтовані основи професійної діяльності. *Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві*: міжнар. нау.-практ. конф., 21-22 берез. 2013 р. Київ, 2013. С. 158–160.

- Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / упоряд.: І. А. Зязюна, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
- Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Київ : Знання, 2007. 495 с.
- Соловйова Ю. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 21 с.
- Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя засобами іноземної мови та літератури. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2005. Вип. 27. С. 36–42.
- Соловйова Ю. О. Педагогічні умови формування аксіологічної культури майбутнього вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Слов'янськ : Слов'янський держ. пед. ун-т, 2004. Вип. 22. С. 155–159.
- Слонецька І., Пірошенко С. Синергетичний підхід до освітнього процесу у дискурсі сучасних педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 196–200.
- Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 36 с.
- Сластенін В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва : Академия, 2003. 192 с.
- Черепанова С. Філософія освіти XXI століття: пріоритет гуманітарних цінностей. *Цінності. Демократія. Освіта* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка ; Школа освіти і Комунікацій ун-ту м. Йонгчопінг. Полтава ; Йонгчопінг, 2007. С. 145–155.
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian].
- Karpenko, Z. S. (2009). *Aksiologichna psikhologhiia osobystosti*. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti*: proekt. (2000). *Pedahohichna hazeta*, 6 (72), 4-6 [in Ukrainian].
- Kontseptsiiia hromadianskoi osvity ta vykhovannia v Ukraini*. Retrieved from old.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc [in Ukrainian].
- Kuznietsova, V. (2001). *Formuvannia humanistychnykh tsinnosti u maibutnikh vchyteliv* (Extended abstract of PhD diss.). Luhanskyi derzh. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka. Luhansk [in Ukrainian].
- Nastenko, L. H. (2013). *Prakseolohichni osnovy profesiinoi diialnosti*. In *Informatsiino-dokumentalni komunikatsii v hlobalizovanomu suspilstvi*: mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 158-160). Kyiv [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A., Bazylevych, N. H., & Dmytrenko, T. H., et al. (Comp.). (2008). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti*: navch. posib. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
- Kurliand, Z. N., Khmeliuk, R. I., & Semenova, A. V. et al. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly*: navch. posib. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
- Soloviova, Yu. (2006). *Formuvannia aksiolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia* (Extended abstract of PhD diss.). Kharkivskyi nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv [in Ukrainian].
- Soloviova, Yu. O. (2005). *Formuvannia aksiolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia zasobamy inozemnoi movy ta literatury*. *Pedahohika ta psikhologhiia*: zb. nauk. pr. (Is. 27, pp. 36-42). Kharkiv: Kharkivskyi nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Soloviova, Yu. O. (2004). *Pedahohichni umovy formuvannia aksiolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia*. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*: zb. nauk. pr. (Is. 22, pp. 155-159). Slov'iansk: Slov'ianskyi derzh. ped. un-t [in Ukrainian].
- Slonevska, I., & Piroshenko, S. (2015). *Synerhetychni pidkhid do osvitnoho protsesu u dyskursi suchasnykh pedahohichnykh doslidzhen*. *Pedahohichnyi dyskurs*, 18, 196-200 [in Ukrainian].
- Tkachova, N. O. (2007). *Aksiolohichni zasady pedahohichnoho protsesu v suchasnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* (Extended abstract of D diss.). Luhanskyi nats. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka. Luhansk [in Ukrainian].
- Slastenin, V. A., & Chizhakova, G. I. (2003). *Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiiu*. Moskva: Akademiia [in Russian].
- Cherepanova, S. (2007). *Filosofiiia osvity XXI stolittia: priorytet humanitarnykh tsinnosti*. *Demokratiia. Osvita*: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 145-155). Poltava; Yonhchopinh [in Ukrainian].

References

- Vashchenko, N. (1994). *Vykhovnyi ideal: pidruch. dlia pedahohiv, vykhovnykiv, molodi i batkiv* (Vol. 1). Poltava: Poltav. visn. [in Ukrainian].
- Vyshnevskiy, O. (1996). *Suchasne ukrainske vykhovannia. Pedahohichni narysy*. Lviv: Lvivskiy obl. nauk.-metod. in-t osvity; Lvivske oblasne tovarystvo im. H. Vashchenka [in Ukrainian].
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* vid 1 lypnia 2014 r. №1556-VII. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Винничук Рената. Отечественный опыт формирования системы ценностей будущих специалистов в процессе гуманитарной профессиональной подготовки.

А Как результат системного полипарадигмального анализа комплекса разноплановых литературных источников и материалов из опыта работы выяснена специфика и определены лучшие образцы отечественного опыта формирования системы ценностей будущих специалистов (в частности – студентов педагогических специальностей) в процессе гуманитарной профессиональной подготовки. Подробно охарактеризированы достижения ученых Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, которые обосновали и внедрили в образовательном процессе ряд моделей профессиональной подготовки будущих учителей на аксиологических принципах, определили эффективность предлагаемых методик и представили соответствующие рекомендации широкой общественности преподавателей университетов.

Ключевые слова: аксиологические принципы; подготовка специалистов; гуманитарные дисциплины; формирование системы ценностей учителей; отечественный опыт

Vynnychuk Renata. Domestic Experience of Formation the Future Specialists Values System in the Humanitarian Professional Preparation Process.

С In the paper as a result of systematic polyparadigmatic analysis of a complex of literary sources and materials from the experience of work the specifics are determined and the best examples of the national experience of forming the value system of future specialists (in particular, students of pedagogical specialties) in the process of humanitarian training are determined. The achievements of the scientists of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda were described in detail. They substantiated and implemented in the educational process a number of models of the training of future teachers on an axiological basis, identified the effectiveness of the proposed methods and provided relevant recommendations to a wide community of university professors.

Key words: axiological principles; training of specialists; humanitarian disciplines; formation of a system of values of teachers; domestic experience

Винничук Рената Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

E-mail: almaz-ren@ukr.net



ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА

А Розкрито значення освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини у процесі формування громадянської компетентності майбутніх учителів Нової української школи, визначено необхідність її впровадження в освітній процес. Проаналізовано педагогічні дослідження з даної проблеми; охарактеризовано поняття «громадянська компетентність», «освіта для демократичного громадянства» та «освіта з прав людини». Автором зазначено, що формуванню громадянської компетентності майбутніх учителів Нової української школи має сприяти використання на заняттях пізнавальних і проблемно-пошукових завдань з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. Наголошено, що новий освітній напрям щодо формування громадянської компетентності майбутніх учителів Нової української школи спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом.

Ключові слова: громадянська компетентність; освіта для громадянського громадянства; освіта з прав людини; майбутні вчителі Нової української школи

Актуальність проблеми. Саме в переломні моменти розвитку суспільства, коли загострюються соціальні, політичні, економічні протиріччя, надзвичайно важливим і невідкладним є завдання виховати справжнього громадянина й патріота.

У Концепції Нової української школи (НУШ) враховано рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи і визначено пріоритетний напрям розвитку національної освіти – громадянська освіта.

Тому на етапі оновлення системи початкової та вищої освіти вивчення та впровадження в освітній процес кращого європейського досвіду розвитку громадянських компетентностей, а саме швейцарсько-українського проєкту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», є актуальним.

Адже запит сучасного суспільства – це вчитель ініціативний, авторитетний, фахівець зі сформованою громадянською компетентністю, здатний до подальшого розвитку та самонавчання, духовного і професійного вдосконалення.

У процесі вивчення дисципліни шкільного курсу освітньої галузі «Суспільствознавство» та методики навчання викладач має впроваджувати в теорію і практику форми, методи та засоби навчання, побудовані на вимірі «про», «через», «для» демократії та права людини, що є базовими принципами освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (далі – ОДГ / ОПЛ).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблему становлення громадянського виховання висвітлювали у своїх працях І. Бех, М. Боришевський, Г. Васянович, О. Газман, І. Зязюн, А. Кузьмінський, В. Сухомлинський. Питаннями формування громадянської компетентності особистості займалися О. Сухомлинська, Г. Тармаєв, Р. Хмелюк, Н. Царьова, К. Чорна та ін. Ключові категорії громадянської освіти вивчали М. Боришевський, О. Кра-

совська, Н. Нікітіна, В. Плахтеєва та ін., громадянськість – Г. Гревцева, Н. Косарева, А. Снігур та ін. Теоретичні та практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів аналізувалися у працях Т. Абрамян, С. Вершловського, В. Кузя, А. Лесохіної, М. Михайліченка, Т. Мироненко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Мало вивченим залишається питання формування громадянської компетентності майбутніх учителів НУШ на заняттях шкільного курсу освітньої галузі «Суспільствознавство» та методики навчання через призму ОДГ / ОПЛ у ЗВО.

Метою статті є вивчення впливу освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини на ефективність процесу формування громадянської компетентності майбутніх учителів НУШ на заняттях шкільного курсу освітньої галузі «Суспільствознавство» та методики навчання.

Викладення основного матеріалу. Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини – це інтегрований напрям в освіті, який керується «трьома дидактичними підходами: навчання «про демократію і права людини», навчання «через демократію і права людини», навчання «для демократії і прав людини» [3, с. 8], що сприяє формуванню демократичної культури, толерантності, відповідальності, самостійності для мирного співіснування в демократичному суспільстві та є важливим для успішної реалізації освітньої реформи в Україні.

«Освіта для демократичного громадянства – це виховання, підготовка, інформування, практика та діяльність, спрямовані на передання знань і навичок, на сприяння усвідомленню та розвитку ставлення і поведінки, розширенню можливостей здійснювати та захищати свої демократичні права і відповідальність у суспільстві, цінувати різноманітність, брати активну участь у демократичному

житті з метою просування й захисту демократії та верховенства права» [1, с. 10].

«Освіта з прав людини – це виховання, підготовка, просвіта, інформування, а також практика та діяльність, що спрямовані через передання знань і навичок на формування розуміння, розвиток ставлення і поведінки, розширення можливостей створення та захисту загальної культури прав людини в суспільстві для просування й захисту прав людини та її основних свобод» [1, с. 10].

Мета ОДГ / ОПЛ – навчити визначати власну позицію, приймати виважені рішення і як громадянам суспільства брати активну участь у громадському та політичному житті країни [6, с. 10].

Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини – «це особливий феномен освіти людини впродовж усього її життя. Тому ОДГ / ОПЛ доцільно також розглядати як комплексний механізм розвитку орієнтованих на цінності знань, які готують громадян до активного життя в умовах плюралістичної демократії» [8, с. 10].

Зазначимо, що серед ключових компетентностей, які визначені Державним стандартом початкової освіти, важливе місце посідають громадянська та соціальна компетентності «пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних із різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя» [2].

Громадянську компетентність визначають як сукупність властивостей індивіда, що соціалізований під впливом громадянського суспільства. При цьому громадянська компетентність виступає у вигляді соціокультурних, ціннісноментальних, власне професійних, моральноетичних і інших знань, навичок і вмінь, що мотивують індивідуальну і групову активність особистості [11, с. 86].

За визначенням О. Пометун «громадянська компетентність – це здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки для розвитку демократичного суспільства» [9, с. 18].

Громадянську компетентність майбутніх фахівців можна інтерпретувати як певне особистісне новоутворення, формування якого відбувається в процесі реалізації навчальних і виховних систем професійної підготовки [11, с. 86].

Аналізуючи результати наукового пошуку, можна стверджувати, що серед різноманіття методів, форм і засобів щодо формування громадянської компетентності

перевага повинна надаватися таким, які сприятимуть реалізації демократичних принципів у всіх аспектах життя. Це дасть можливість майбутнім учителям НУШ якісно засвоювати знання, розвивати інтелект і волю, виховувати громадянські цінності, вчитися мислити критично, на основі аналізу певних обставин та інформації вирішувати складні проблеми, приймати виважені та обдумані рішення, при цьому треба враховувати альтернативні думки, брати участь у дискусіях, вільно спілкуватися з іншими людьми, що стане в нагоді у майбутньому житті та професійній діяльності.

Підвищенню якості та інтенсивності освітнього процесу щодо формування громадянської компетентності у майбутніх учителів НУШ на заняттях шкільного курсу освітньої галузі «Суспільствознавство» та методики навчання сприятиме впровадження в теорію і практику перспективно нового напрямку в освіті як ОДГ/ОПЛ. Результат – засвоєння студентами різних видів соціального досвіду, системи суспільних цінностей, морально-правових норм і традицій, формування навичок і вмінь самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання у практичній діяльності, адже в системі фахової підготовки майбутнього вчителя Нової української школи вказана дисципліна є провідною галуззю з погляду формування основ громадянської компетентності молодших школярів.

Особливістю інструментарію з ОДГ / ОПЛ при формуванні громадянської компетентності є симбіоз «основних форм освітнього процесу:

- форма індуктивного навчання полягає в постановці перед слухачами конкретних ситуаційних завдань і проведенні на цій основі узагальнень (замість методів навчання, що починаються з конкретних понять);
- форма активного навчання – це навчання через дію (а не лише через лекційний матеріал);
- форма релевантного навчання, де освітня діяльність зосереджується навколо подій реального життя школи, коледжу чи зовнішнього світу;
- форма співробітництва полягає в заохоченні до роботи в групах і спільного навчання;
- форма інтерактивного навчання – це навчання через дискусії й дебати;
- форма критичного навчання полягає в розвитку слухачів самостійного мислення і вміння вести полеміку;
- форма участі – надання слухачам можливостей робити внесок до власного навчання, наприклад, через розвиток теми дискусії, дослідження, самостійне оцінювання рівня своїх знань і знань колег» [8, с. 28].

Упровадження на заняттях зі шкільного курсу освітньої галузі «Суспільствознавство» та методики навчання наступних форм роботи:

- індивідуальної (розробити план-конспект проведення уроку в процесі реалізації змістової лінії

«Я-європеєць», використовуючи різні типи уроків, дібрати методичні матеріали та наочні посібники, створити презентації до запропонованих уроків, використовуючи посібник «Живемо у демократії»;

– парної (робота студента з викладачем: перевірка теоретичних знань із даного курсу; робота студентів «один на один»: виконання творчого завдання в парах, виготовлення наочності та створення теки до уроків «Я у світі»);

– групової (всі студенти активно навчають один одного: процес обговорення проблемної ситуації, що склалася, аналіз переглянутого (проведеного вчителем) чи прослуханого (розробленого студентом) фрагменту уроку «Я у світі»), має «позитивний результат: веде до забезпечення надійності й прискорення освітнього процесу, а також покращує його результати» [7].

На лабораторних і практичних заняттях запропоновані форми освітньої діяльності є найоптимальнішими, адже посилюється практична спрямованість навчання студентів, удосконалюються навички моделювання освітнього процесу в НУШ.

Під час проведення лабораторних занять пропонуються пізнавальні, проблемно-пошукові завдання:

– проаналізувати навчальну програму предмета «Я у світі»: пояснювальна записка (мета, завдання навчального предмета, його структурні компоненти, дидактико-методична особливість вивчення, принципи проектування змісту уроків, зміст навчального матеріалу, Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів);

– проаналізувати та порівняти структуру, зміст чинних підручників з предмета «Я у світі» за схемою;

– скласти структурно-логічну схему міжпредметних зв'язків навчальної дисципліни «Я у світі» з іншими предметами початкової загальної освіти;

– продемонструвати фрагмент уроку з предмета «Я у світі» (4 клас), розгорнути проблему мотивації навчально-пізнавального процесу на всіх етапах його реалізації, використовуючи зовнішню та внутрішню мотивацію на засадах ОДГ / ОПЛ;

– розробити конспект нестандартного уроку змістової лінії «Я-українець», показати методику формування громадянсько-навчальних уявлень і понять, використовуючи посібник з ОДГ / ОПЛ «Зростаємо у демократії»;

– розробити тести на виявлення рівня знань моральних якостей людини;

– розробити систему заходів, спрямованих на формування цінностей українського суспільства в молодших школярів, використовуючи посібник із ОДГ / ОПЛ «Навчаємо демократії»;

– розробити чи дібрати матеріал (ситуації, ігри, оповідання з незакінченим змістом тощо), спрямований на формування свідомого оволодіння учнями соціальними нормами, статево-рольовими стандартами поведінки, накопичення досвіду ціннісного ставлення до світу, ви-

користовуючи посібник з ОДГ / ОПЛ «Беремо участь у демократії»;

– розробити та захистити творчий проєкт зі створення циклу інтегрованих уроків, використовуючи наданий шаблон для оформлення, використовуючи посібник з ОДГ / ОПЛ «Досліджуємо права дітей»;

– розробити фрагмент уроку з навчальної дисципліни «Я у світі» змістової лінії «Я-європеєць» із використання інтерактивних методів навчання, показати їхню доцільність на певному етапі уроку, використовуючи посібник ОДГ / ОПЛ «Навчання демократії» і т. д.

У такий спосіб практично всі студенти залучені до процесу пізнання, а обов'язковою умовою є:

– спільна діяльність;

– ситуація успіху;

– обмін знаннями, ідеями, способами діяльності;

– постійний контроль;

– можливість висловитися;

– обговорення кінцевого результату та ухвалення рішення, з фіксацією певних думок, якщо такі були наявні.

Особливістю використання на заняттях інструментарію з ОДГ / ОПЛ є те, що студенти навчаються бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати виважені рішення, кожен має право висловитися, виразити свою позицію, але водночас можна змінити свою точку зору.

ОДГ / ОПЛ підсилює методи, спрямовані на інтерактивне, кооперативне, зорієнтоване на виконання завдань навчання. Вирішуючи проблеми, пов'язані з конкретними завданнями та знаходженнями рішень, самі студенти можуть більше навчитись, ніж вони будуть працювати у стандартній, фронтальній формі роботи, саме такий процес буде гнучкішим і врахує їхні індивідуальні потреби [3, с. 9].

У процесі формування громадянської компетентності ефективними є використання таких навчальних ігор і вправ з ОДГ / ОПЛ: проведення пленарних дискусій, інтерв'ю з експертом, інтерпретація зображень, «Букет квітів», «Китайські палички», «Перегони на повітряних кулях», «Система цінностей», «Філософія життя», «Дерево прав людини», «Це не справедливо», «Ми та світ», «Структурний підхід до вирішення конфліктів», «Образи війни та миру» тощо [7].

Застосування таких ігор і вправ під час організації освітньої діяльності сприяє:

– зацікавленості майбутніх учителів початкових класів навчальною дисципліною та прагнення до самоосвіти;

– формуванню професійних навичок і громадянської поведінки;

– підвищенню рівня розумової самостійності студентів;

– поглибленню внутрішньої та зовнішньої мотивації освітньої діяльності;

– розвитку їхнього педагогічного мислення;

– формуванню професійних навичок і громадянської поведінки;

– розширенню пізнавальних можливостей майбутніх педагогів, зокрема в здобуванні, аналізі та застосуванні інформації;

– виявленню інтелектуальної ініціативи та креативності у майбутніх учителів початкової школи;

– формуванню професійної спрямованості на майбутню інноваційну діяльність.

Як зазначено у Концепції громадянської освіти та виховання в Україні, «метою громадянської освіти є формування і розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за своє власне життя, за налагодження гармонійних стосунків між членами своєї сім'ї, за життя територіальної громади» [5].

Громадянськість дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. До основних елементів громадянськості належить моральна й правова культура, яка виражається у почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, у повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов'язки, у гармонічному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів [10, с. 75]. Саме такі цінності є результатом громадянської освіти.

Метою шкільного курсу освітньої галузі «Суспільствознавство» та методики навчання є не тільки підготувати майбутнього вчителя для організації освітнього процесу відповідно до мети та завдань освітньої галузі, а й виховати патріота, громадянина, тобто особистість, у якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, креативність, потреба у самовдосконаленні, розвиненість почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною.

Під час організації освітнього процесу майбутнім учителям НУШ слід ураховувати особливості розвитку сучасних дітей, а це дозволить вибудувати систему відносин на засадах партнерства, поваги, довіри і розуміння, а також розвивати демократичну культуру, що в свою чергу є одними з ключових понять ОДГ / ОПЛ. Це важливо тому, що система відносин домінує над потребою традиційного надбання знань.

Висновки. В процесі формування громадянської компетентності в майбутніх учителів НУШ необхідно використовувати інструментарій з ОДГ / ОПЛ, що сприяє формуванню того чи іншого ідеалу, відкриває безмежний світ, у якому можна працювати над собою: набувати знання, розвивати самоаналіз; допомагає відкрити і вирішити для себе питання: що я вмію, що потрібно змінити, що я

можу змінити, яким способом, чи готова я до змін, як залучити інших до співпраці. Методи, прийоми та форми з ОДГ / ОПЛ не самоціль, це лише засоби для досягнення тієї атмосфери, що найкраще сприяє співробітництву, розумінню й доброзичливості, дають можливість дійсно реалізувати особистісний розвиток, сформувати соціальні навички, необхідні для самостійного життя в демократичному суспільстві та професійній діяльності.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні процесу формування громадянської компетентності майбутніх учителів НУШ в системі позааудиторної роботи на засадах ОДГ / ОПЛ.

📖 Список використаних джерел

1. Громадянські компетентності у професійній освіті державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування / за ред. Н. Г. Протасової, Ю. О. Молчанової. Київ : НАДУ, 2016. 308 с.
2. Державний стандарт початкової освіти / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti/> (дата звернення: 10.06.2019).
3. Живемо в демократії : плани уроків з питань Освіти для демократичного громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. укр. версії Н. Г. Протасова; за ред. Р. Голлоб, Т. Хадделстон, П. Крапф. Київ : НАДУ, 2009. 212 с.
4. Концепція нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.06.2019).
5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru#n10> (дата звернення: 10.06.2019).
6. Навчаємо демократії : Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів / пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко; за ред. Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер. Київ : Основа, 2018. 164 с.
7. Навчання демократії: збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини / пер. з англ. Н. Г. Протасова; за ред. Р. Голлоб, П. Крапф. Київ : Основа, 2016. 100 с.
8. Освіта для демократичного громадянства : посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини / пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко; за ред. Е. Хадделстона. Київ : НАДУ, 2009. 92 с. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
9. Український педагогічний словник / за ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
10. Шевчук Т. Е. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. 2018. № 4. С. 85–88 URL: <http://molodyycheny.in.ua/files/journal/2018/4.1/20.pdf> (дата звернення 11.06.2019).

📖 References

1. Protasovoi, N. H., & Molchanovoi, Yu. O. (Eds.). (2016). *Hromadianski kompetentnosti u profesiinii osviti derzhavnykh sluzhbovtiv ta posadovykh osob mistsevoho samovriaduvannia*. Kyiv: NADU [in Ukrainian].
2. *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti/> [in Ukrainian].
3. Hollob, R., Khaddelston, T., & Krapf, P. (Eds.). (2009). *Zhyvemo v demokratii : plany urokiv z pytan Osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta Osvity prav liudyny dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*. Kyiv: NADU [in Ukrainian].
4. *Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
5. *Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru#n10> [in Ukrainian].
6. Hollob, R., Krapf, P., Olafsdottir, O., & Vaidinher, V. (Eds.). (2018). *Navchiamo demokratii: Bazovi materialy z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity z prav liudyny dlia vchyteliv*. Kyiv: Osнова [in Ukrainian]. Hollob, R., & Krapf, P. (Eds.). (2016). *Navchannia demokratii: zbirnyk praktychnykh zaniat*

7. z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta osvity z prav liudyny. Kyiv: Osnova [in Ukrainian].
8. Khaddlestona, E. (2009). *Osvita dlia demokratychnoho hromadianstva : posib. dlia pidhotov. vchyteliv z pytan osvity dlia demokrat. hromadianstva ta osvity z prav liudyny*. Kyiv: NADU [in Ukrainian].
9. Pometun, O. I. (2005). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, 23, 18-20 [in Ukrainian].
10. Holovko, S. (Ed.). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
11. Shevchuk, T. E. (2018). Hromadianska kompetentnist yak element formuvannia osobystosti maibutnikh fakhivtsiv. *Molodyi vchenyi*, 4, 85-88. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.1/20.pdf> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 16.09.2019

Непорада Ирина. Формирование гражданской компетентности будущих учителей начальных классов через призму демократического гражданства.

А *Раскрыто значение образования для демократического гражданства и образования по правам человека в процессе формирования гражданской компетентности будущих учителей Новой украинской школы, определена необходимость её внедрения в образовательный процесс. Проанализированы педагогические исследования по данной проблеме; охарактеризованы понятия «образование для демократического общества» и «образование по правам человека». Автором отмечено, что формированию гражданской компетентности будущих учителей Новой украинской школы должно способствовать использование на занятиях познавательных и проблемно-поисковых задач по образованию для демократического гражданства и образования по правам человека. Отмечено, что новое образовательное направление по формированию гражданской компетентности будущих учителей Новой украинской школы направлено на личностное развитие будущих специалистов, их способность овладевать новым опытом.*

Ключевые слова: гражданская компетентность; образование по правам гражданственности; образование по правам человека; будущие учителя Новой украинской школы

Neporada Iryna. Forming Civic Competence of the Primary School' Future Teachers Via Democratic Citizenship.

S *The paper is about importance of education for democratic citizenship and human rights education in the process of forming civic competence of future teachers of the New Ukrainian school; the necessity of introduction into the educational process of education for democratic citizenship and human rights education, overwievies some pedagogical researches on this problem; characterized concepts of «civic competence», «education for democratic society» and «human rights education» are. The author states that the formation of civic competence of future teachers of New Ukrainian school should be facilitated by cognitive and problem-solving tasks in the field of education for democratic citizenship and human rights education at the lessons. It is emphasized that the new education for democratic citizenship and human rights education educational direction on the formation of civic competence of future New Ukrainian school teachers is aimed at the personal development of future specialists, their ability to acquire new experience.*

Key words: civic competence; education for civic society; human rights education; future teachers of the New Ukrainian school

Непорада Ирина Михайлівна, асистентка кафедри педагогіки та психології початкової освіти Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка

E-mail: irina_neporada@ukr.net



СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

А Охарактеризовано компоненти соціально-педагогічних структурних складників, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності. Визначено, що дані складники спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії та сприяють його професійному розвитку. До них віднесено організаторський, лідерський і технологічний складники.

Ключові слова: майбутні вчителі географії; професійна діяльність; соціально-педагогічні складники; організаторський; лідерський; технологічний

Актуальність проблеми. Реалізація змісту освіти у процесі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності та опанування ними системою природничих профілів детермінована тим, що в останні десятиліття відмічено значне зростання світоглядної функції природничої освіти внаслідок того, що в ній зроблено видатні відкриття і досягнуто значних результатів у їх застосуванні для вирішення глобальних проблем людства. На сучасному етапі важливого значення набуває обґрунтування змісту підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності з урахуванням вимог суспільства до такого фахівця.

Враховуючи, що майбутній учитель географії виступає водночас й суб'єктом, й об'єктом педагогічної діяльності, структуру їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності, на нашу думку, можна представити як сукупність особистісно-розвивальних і соціально-педагогічних складників, оскільки саме вони, на нашу думку, забезпечать ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Характеристика змісту підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності розглядалася в працях багатьох науковців (С. Беляєв [1], А. Дяченко [2], Л. Куземко [3], А. Мітлощ [5], С. Пільова [7], Р. Сопівник [8], В. Суранов [9], Л. Тишакова [10]).

Однак у сучасних умовах аналіз структурних складників підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності не отримало належної уваги, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті: охарактеризувати компоненти соціально-педагогічних структурних складників, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Соціально-педагогічні структурні складники детермінують взаємодію майбутнього вчителя географії з оточенням у професійній діяльності та у соціумі. Такими

вважаємо організаторський, лідерський і технологічний складники.

Виділення організаторського структурного складника у професійній підготовці зумовлено тим, що подальша педагогічна діяльність учителя географії значною мірою реалізується у позаурочний час, часто за межами закладу освіти (екскурсії та походи). Це, в свою чергу, накладає на вчителя географії певну відповідальність щодо ефективної організації екскурсій і походів, особливо довготривалих. Разом з тим актуалізуються додаткові вимоги щодо його організаторських знань, умінь і здібностей.

Загалом, поняття «організація» як вид діяльності, пов'язане із цілеспрямованим впливом на групу людей, який має на меті вставлення стійких взаємозв'язків, упорядкування й координацію діяльності індивідів, що до неї входять. За визначенням П. Підкасистого, організаторська діяльність – це практична діяльність учителя з керівництва учнівським колективом, яка передбачає узгодження спільних дій та їх координацію [6, с. 127].

У сучасних психолого-педагогічних працях організаторська діяльність учителя пов'язується з такими концептами, як: «організаторські знання», «організаторські вміння», «організаторські здібності» та «організаторська компетентність».

Так, Л. Лузіна організаторські знання визначає як суму необхідних педагогу відомостей з організаторської роботи, що включають: розуміння цілей і завдань освітньої діяльності, знання особливостей особистості й колективу та правил організаторської роботи [4, с. 75].

Водночас, як відмічає В. Суранов, основою умовою успішності організаторської діяльності вчителя є його організаторські здібності, які є компонентом організаторської компетентності. До таких здібностей науковець відносить здатність організовувати колектив учнів, згуртувати його навколо певного завдання та здатність правильно організовувати власну діяльність, що передбачає вміння її правильно планувати та контролювати. При цьому у досвідчених педагогів формується своєрідне

відчуття контролю часу – вони правильно розподіляють час на виконання намічених завдань, завдяки чому вкладають у визначені часові рамки [9, с. 173].

В. Суранов під організаторською компетентністю майбутнього вчителя розуміє здатність та готовність педагога до здійснення організаційної діяльності, яка побудована на набутих знаннях, уміннях, навичках й розвинених здібностях [9, с. 170].

С. Пільова у структурі організаторської компетентності виділяє: знання щодо організаторської діяльності, організаторські та комунікативні вміння, вміння вирішувати конфлікти, вміння приймати рішення, морально-вольові й лідерські якості, толерантність та рефлексію [7, с. 12].

Виділення лідерського структурного складника у професійній підготовці зумовлено тим, що майбутні вчителі географії мають проводити з учнями різноманітні екскурсії та походи, тривалість яких іноді перевищує 2–3 дні. У цих заходах відповідальність за здоров'я учнів повністю покладено на керівника групи – вчителя географії. Такий учитель не повинен бути тільки керівником, а стати лідером групи, вести учнів за собою на шляху досягання спільної мети, стимулювати їх, щоб вони виконували необхідні дії та не порушували правила техніки безпеки.

Для кращого розуміння сутності цього складника розглянемо концепцію лідерства з позицій менеджменту – науки, яка вивчає процеси управління організаціями та персоналом.

З точки зору менеджменту, лідерство – це здатність керівника вести підлеглих за собою на шляху до спільної мети, мотивуючи їх так, щоб вони самі хотіли зробити те, що необхідно (Г. Юркевич) [11].

Поняття «лідерство» тісно пов'язано з домінуванням та підпорядкуванням, впливом і наслідуванням у системі групових й міжособистісних відносин. Лідером вважається найавторитетніший член групи, який відіграє центральну роль у діяльності групи та регулюванні групових взаємин. При цьому решта членів групи визнають за лідером право приймати рішення в усіх важливих для групи ситуаціях, які стосуються спільних інтересів та визначають характер й напрям подальшої діяльності (А. Мітлош, В. Моляко, В. Бажанюк, В. Камишин) [5, с. 67].

За Р. Сопівником, у змісті навчання необхідно виділити три групи лідерських якостей: 1) загальноуправлінські якості (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність); 3) специфічні – характерні для агропромислової галузі [8, с. 93].

Г. Юркевич виділяє чотири групи якостей лідерства: 1) фізіологічні (зріст, маса тіла, структура, зовнішній вигляд, енергійність рухів, стан здоров'я тощо); 2) психологічні (характер людини); 3) емоційні (вміння втамувати гнів,

зосереджуватися у конфліктних ситуаціях, підтримка співробітників у стресових ситуаціях); 4) розумові (прагнення до постійного вдосконалення, здатність до прийняття нових ідей, панорамність мислення, здатність до самоаналізу, здатність працювати з людьми, відповідальність за виконання важливих завдань, потреба в досягненні результатів). При цьому автор зазначає, що перелічені якості розвиваються переважно завдяки ситуаціям, у яких потенційні діючі лідери себе проявляють [11, с. 132].

Не менш важливим фактором у процесі формування особистості лідера відіграє двосторонній зв'язок як елемент соціального обміну. Тобто не тільки лідер впливає на підлеглих, а й підлеглі впливають на поведінку та стиль лідера.

На думку А. Мітлоща, «ефективне лідерство буде тоді, коли лідери та послідовники будуть здатні встановити між собою повноцінні стосунки (партнерство). Це можливе лише тоді, коли лідер побачить у послідовниках подібні до своїх погляди, переконання тощо» [5, с. 71–72].

Останнім часом лідерство пов'язують з поняттям «емоційний інтелект». Це зумовлено тим, що емоційно стійкий лідер краще розуміє власні почуття та почуття інших, частіше буває задоволеним і тому, ефективніше використовує власні інтелектуальні здібності. Натомість лідер, який не здатний контролювати власні емоції та відчувати емоції підлеглих, постійно знаходиться у невірному стані, що заважає йому розмірковувати й концентруватися.

Виділення технологічного структурного складника професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в зазначених умовах пов'язано передусім із технологізацією як системи освіти загалом, так і педагогічного процесу (викладання) зокрема.

Технологічна підготовка загалом передбачає формування широкого технологічного світогляду, який забезпечить підготовку до самостійної діяльності у межах професії в умовах технологічного світу. Відтак, технологічно підготовлений фахівець – це особистість, яка здатна системно мислити, вступаючи у взаємодію з технологічним світом, і знає, як така взаємодія впливає на неї, суспільство й навколишнє середовище (Дж. Рітц) [12, с. 19].

Нині у теорії педагогічної науки накопичено чимало теоретичних розробок й практичних рекомендацій щодо створення власних педагогічних технологій. Це зумовлює необхідність включення у професійну підготовку майбутніх учителів географії завдань, направлених на вивчення теоретичних і методичних засад технологічного підходу до освіти.

У сучасних умовах метою технологічної підготовки є формування технологічної компетентності майбутнього фахівця. Однак серед науковців ще не сформувався єдиний погляд на її сутність і зміст. Усі дослідники вважають, що до структури технологічної компетентності майбут-

нього вчителя мають входити як теоретичні, так і практичні аспекти.

Л. Куземко трактує технологічну компетентність педагога як «логічне поєднання теоретичних знань, способів організації освітнього процесу у навчальних закладах і практичних умінь застосовувати спроектовану освітню роботу, аналізувати і оцінювати результати» [3, с. 162]. Науковець додає до вищевизначених показників технологічної компетентності розуміння важливості добирати та впроваджувати педагогічні технології з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та вміння співвідносити методи, засоби і технології з цілями навчання і розвитку дітей.

На думку Л. Тишакової, технологічна компетентність містить у своїй структурі: технологічні знання, вміння й навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію та відповідні професійні якості. До переліку показників технологічної компетентності дослідниця додає: вміння здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, уміння перебудовувати застарілі технології, вміння оволодівати власним досвідом через рефлексію та здатність до самовираження [10, с. 12–13].

Цікавою є думка С. Беляєва, який у змісті технологічної компетентності вчителя виділяє такі показники: розуміння сутності системного підходу в освіті, принципів функціонування освітніх технологій, знання провідних сучасних та відомих ретротехнологій, проникаючих елементів освітніх технологій. Крім цього, як зазначає науковець, критично важливими є здібності майбутнього вчителя до застосування знань у чітко визначених умовах [1, с. 16].

А. Дяченко визначає технологічну компетентність як «інтегративну професійну якість педагога, що характеризується знаннями про технології та конкретні їх види, знаннями методів, засобів, форм діяльності та умов їх застосування, наявністю сукупності вмінь, які забезпечують творчу реалізацію цієї діяльності та рефлексивне позиціонування щодо досягнутих результатів» [2, с. 57]. При цьому, науковець наголошує, що сформованість технологічної компетентності є необхідною умовою ефективності фахової підготовки майбутніх педагогів

Висновки з даного дослідження. Отже, соціально-педагогічні структурні складники професійної підготовки спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії та сприяють його професійному та особистісному розвитку. До них зараховуємо організаторський, лідерський і технологічний.

У ході дослідження нами визначено, що основними компонентами організаторського структурного складника майбутнього вчителя географії є:

- знання щодо організаторської діяльності;
- уміння організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому;

- уміння працювати з активом класу та координувати його дії;

- уміння своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження;

- вміння вирішувати конфлікти, що виникають під час екскурсій і походів;

- толерантність.

Основними компонентами лідерського структурного складника майбутнього вчителя географії є:

- критичність і панорамність мислення;

- високий рівень впевненості й стресостійкості;

- уміння вести за собою колектив учнів й особистим прикладом надихати учнів;

- уміння встановити партнерство в учнівському колективі під час походів і екскурсій;

- високий рівень емпатії для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та екскурсіях;

- комунікативність, здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику.

Основними компонентами технологічного структурного складника є:

- уявлення про алгоритми та їх роль для професійної діяльності;

- розуміння сутності технологічного підходу при викладанні географії;

- знання сутності, змісту та особливостей технологій і вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність і професійний розвиток;

- знання та вміння прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін.

Кожний із визначених нами структурних складників, у свою чергу, містить у собі відповідні змістові компоненти (знання, вміння та ціннісні орієнтації), які у своїй сукупності розкривають зміст досліджуваного феномену.

Перспективи подальших досліджень полягають у характеристиці принципів ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Беляєв С. Б. Технологічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 26. С. 14–20.
2. Дяченко А. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (2). С. 53–59.
3. Куземко Л. В. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2. С. 159–169.
4. Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва : Сфера, 2004. 160 с.
5. Мітлоц А. В., Моляко В. О., Бажанюк В. С., Камишин В. В. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 290 с.
6. Пидкасистий П. И. Педагогика : учеб. пособ. для вузов. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2011. 502 с.
7. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 21 с.

8. Сопівник Р. В. Модель формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 91–96.
9. Суранов В. Г. Формирование организаторской компетенции у студентов педагогического вуза в условиях студенческого клуба. *Вестник ЧПУ им. И. Я. Яковлева*. 2010. № 3 (67), т. 1. С. 168–174.
10. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
11. Юркевич Г. Й. Визначення та розвиток лідерських компетенцій на державній службі. *Інноваційна економіка*. Тернопіль : Терноп. ін-т агропромислового виробництва, 2015. № 1. С. 131–137.
12. Ritz J. M. A new Generation of Goals for Technology Education. *Journal of Technology Education*. 2009. № 20 (2). P. 50–64.
4. Luzina, L. M. (2004). *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptciakh vospitaniia*. Moskva: Sfera [in Russian].
5. Mitloshch, A. V., Moliako, V. O., Bazhaniuk, V. S., & Kamyshyn, V. V. (2014). *Psykhologichni osoblyvosti liderskoi obdarovanosti: kontseptsii, diahnostyka, treninhy*: monohrafiia. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
6. Pidkasiy, P. I. (2011). *Pedagogika: ucheb. posob. dlia vuzov*. Moskva: lurait [in Russian].
7. Pilova, S. H. (2011). *Formuvannia orhanizatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky* (Extended abstract of PhD diss.). Odesa [in Ukrainian].
8. Sopivnyk, R. V. (2012). Model formuvannia liderskykh yakosteiv studentiv ahrarynykh vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 11, 91–96 [in Ukrainian].
9. Suranov, V. H. (2010). Formyrovanye orhanyzatorskoi kompetentsyy u studentov pedahohycheskoho VUZa v uslovykh studencheskoho kluba. *Vestnyk ChHPU im. Y. Ya. Yakovleva*, 3 (67), 1, 168–174 [in Russian].
10. Tyshakova, L. T. (2005). *Formuvannia tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy* (Extended abstract of PhD diss.). Luhansk [in Ukrainian].
11. Yurkevych, H. Y. (2015). Vyznachennia ta rozvytok liderskykh kompetentsii na derzhavnii sluzhbi. In *Innovatsiina ekonomika* (No. 1, pp. 131–137). Ternopil: Ternop. in-t ahropromyslovoho vyrobnytstva [in Ukrainian].
12. Ritz, J. M. (2009). A new Generation of Goals for Technology Education. *Journal of Technology Education*, 20 (2), 50–64.

References

1. Bieliaiev, S. B. (2011). Tekhnolohichna pidhotovka vchytelia do innovatsiinoi diialnosti. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 26, 14–20 [in Ukrainian].
2. Diachenko, A. (2013). Teoretychnyi analiz poniattia «tekhnohichna kompetentnist pedahoha». *Problemy pidhotovky suchasnogo vchytelia*, 8 (2), 53–59 [in Ukrainian].
3. Kuzemko, L. V. (2015). Zmist, formy i metody formuvannia tekhnolohichnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 2, 159–169 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.09.2019

Шоробура Інна, Чубрей Александра. Социально-педагогические структурные составляющие подготовки будущих учителей географии.

Охарактеризованы компоненты социально-педагогических структурных составляющих, обеспечивающих эффективную подготовку будущих учителей географии к профессиональной деятельности. Определено, что данные составляющие направлены на личность будущего учителя географии и способствуют его профессиональному развитию. К ним отнесены организаторская, лидерская и технологическая составляющие.

Ключевые слова: будущие учителя географии; профессиональная деятельность; социально-педагогические составляющие; организаторская; лидерская; технологическая

Shorobura Inna, Chubrei Olexandra. Social and Pedagogical Structural Components of Preparation of Future Geography Teachers.

The paper describes components of social and pedagogical structural components that provide effective preparation of future geography teachers for professional activity. Author postulates that these components are aimed at the future teacher of geography and contribute to his professional development. They include organizational, leadership and technological components. It is determined that the main components of the organizational structural component are: knowledge of the organizational activity of the teacher of geography, the ability to transfer organizational functions and delegate authority in time, organize student team and relationships in it, resolve conflicts. The main components of the leadership structural component in the context of our study are: criticality and panorama of thinking of the future teacher of geography, high level of confidence and stress, ability to lead groups of students, establish partnership in the student team, a high level of empathy in support of stress. The main components of the technological structural component that provides effective preparation of future teachers of geography for professional activity are: understanding the essence of technological approach in teaching geography; knowledge of the essence, content and features of technologies and ability to integrate them into professional activities, the ability to predict and design their own activities in a technological environment, which is in the face of constant changes. Each of the structural constituents we define, in turn, contains the corresponding substantive components, which together reveal the content of the phenomenon under study.

Key words: future teachers of geography; professional activity; social; pedagogical; organizational; leadership and technological components

Шоробура Інна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

E-mail: shorobura@gmail.com

Чубрей Олександра Степанівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

E-mail: zarivnal@ukr.net



МОТИВАЦІЙНО-ІННОВАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК З ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

А Науково обґрунтовано одну з педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань із формування безпечної поведінки учнів старшої школи.

Ключові слова: освітнє середовище; безпечна життєдіяльність; учні старшої школи; педагогічні умови; майбутні учителі природничих наук

Постановка проблеми. Реалії сьогодення доводять, що в умовах зростання соціальної ролі вчителя природничих наук підготовка педагогічних кадрів, зокрема, до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, насамперед, повинна ґрунтуватися на поєднанні глибокого засвоєння основ теоретичних фахових знань із набуттям студентами практичних умінь і навичок застосування цих знань у майбутній педагогічній діяльності. У зв'язку з цим перед педагогічними закладами вищої освіти постає проблема формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, а отже, визначення педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки педагогів до організації безпечної життєдіяльності школярів стала предметом досліджень таких науковців: О. Букатова, Р. Васильєва, Н. Гущина, С. Дембіцька, І. Кобилянська, О. Кобилянський, Г. Кондрацька, А. Кочарян, О. Пуляк, Т. Петухова, Л. Сидорчук та ін., які вивчають проблеми розвитку культури безпеки учнівської та студентської молоді, формування безпечної поведінки підлітків, підготовки майбутніх учителів до навчання учнів основ безпечної життєдіяльності тощо. Їхні дослідження є фундаментом для формування моделей підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Однак питанню визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи приділена незначна увага.

У зв'язку з цим видається актуальною загальна **мета пропонованої статті:** визначення та наукове обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Задля її досягнення ставляться **завдання:** визначити поняття та виокремити основні напрями створення мотиваційно-інноваційного освітнього

середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Терміносполучення «педагогічні умови» у нашому дослідженні ми розуміємо як комплекс обставин, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний процес підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, і які визначають результат – позитивна динаміка у формуванні готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

З метою наукового обґрунтування першої педагогічної умови підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань із формування безпечної поведінки учнів старшої школи – проаналізовано низку наукових праць: загальні питання мотивації особистості та теорії мотивації (А. Маслоу, О. Обмок, Р. Попелюшко, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.); мотивація до навчання (А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов, Ю. Іванова, О. Овчинникова, Т. Чурекова та ін.); мотивація до безпечної життєдіяльності (О. Запорожець, Б. Халмурадов, В. Применко та ін.).

На підставі їхнього ґрунтовного аналізу з'ясовано, що у дисертації поняття «мотивація» доцільно розглядати: 1) як процес стимулювання самого себе та інших на діяльність, спрямовану на досягнення індивідуальних і спільних цілей [10]; 2) реалізацію мотиву у конкретній діяльності в процесі вибору можливих дій, спрямованих на досягнення певних цілей, при цьому мотив трактується як спонування або прагнення досягнення мети та усвідомлення дії щодо її досягнення [7].

Аналізуючи науковий доробок учених, присвячений питанням *створення освітнього середовища ЗВО* (Є. Алі-

сов, Н. Бойчук, Т. Івошина, Л. Карамушка, А. Кух, Т. Менг, М. Овчинникова, В. Рубцов, Т. Цюман, О. Ярошинська та ін.), доходимо висновку, що загалом, освітнє середовище – це характеристика життя, атмосфера всередині ЗВО, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості (як студента, так і викладача), що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Не варто ігнорувати думку вченої І. Шахіної, яка зазначає, що процес створення освітнього середовища ЗВО лежить у площині дидактичного, психолого-педагогічного, комунікативного, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, оскільки освітнє середовище є багатокомпонентним комплексом освітніх ресурсів і технологій, що забезпечує інформатизацію й автоматизацію не лише викладання дисциплін, але й освітню діяльність усього ЗВО, єдиний інформаційний освітній простір, що об'єднує інформацію як на традиційних носіях, так і на електронних [12].

Дослідниця Т. Дніпровська, аналізуючи праці науковців, доходить висновку, що освітнє середовище розглядається як можливість «середовище-орієнтованого навчання», тобто навчання за допомогою навчального середовища – сукупності системних формуючих впливів предметного, соціального й інформаційного середовищ. Учена звертає увагу на навчальні властивості середовища, певні інтегральні ефекти, що виникають у системі «середовище-суб'єкт» [6]. Продовжуючи її думку, можна сказати, що ці компоненти освітнього середовища (предметний, соціальний та інформаційний) мають бути максимально зорієнтовані на підготовку майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, а отже, має бути мотивація до цього процесу.

Обстоюючи позицію Н. Кононец [8], що педагогічні інновації у доцільно розглядати як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в освітню практику ЗВО оригінальних, нестандартних способів, прийомів, засобів і педагогічних дій, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, а також позицію Н. Разіної [11], яка пропонує трактувати поняття «інноваційне освітнє середовище» як комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту студента, формування особистості майбутнього вчителя з інноваційно-творчим мисленням, вважаємо, що створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища у ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх учителів природничих наук, з метою інтенсивного накопичення студентами знань із формування безпечної поведінки учнів старшої школи сприятиме формуванню їхньої готовності до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Цим самим посилюється мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, система заходів і впли-

вів якого має спонукати студентів до оволодіння знаннями і способами діагностики типу поведінки учнів старшої школи, формування безпечної поведінки та орієнтацію на здоровий спосіб життя, стимулює вольові зусилля щодо подолання труднощів, що виникають під час навчання та практичної діяльності у процесі організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи на практиці.

Варто наголосити також, що визначальними особливостями системи мотивації майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи є потреби щодо здобуття та розширення професійних знань (теоретичні основи безпеки життєдіяльності, безпека життєдіяльності людини, методика організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи), які знаходять своє відображення в інтересі здійснення професійної діяльності вчителя, який дбає про безпеку життя і здоров'я своїх вихованців і не обмежується лише процесом навчання. Усвідомлений інтерес майбутніх учителів природничих наук породжує мотиви, які можна класифікувати як матеріальні, соціальні та професійні. Вважаємо, що для досягнення результатів у системі управління навчанням студентів і процесом формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи викладачі мають застосовувати стимулювання, дотримання правил безпеки, здоровий спосіб життя як власний приклад, який є досить потужним стимулом для організації безпечної життєдіяльності учнів у майбутній професії.

Підкреслимо, що нині у ЗВО кафедра є основним навчально-науковим структурним підрозділом, який забезпечує проведення навчально-методичної, наукової та організаційної роботи, відповідає за реалізацію державної політики у галузі освіти [1]. У зв'язку з цим, саме робота випускової кафедри має бути спрямована на підготовку майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи шляхом інтенсивного накопичення знань з формування їхньої безпечної поведінки, що передбачає впровадження в освітній процес активних форм і методів навчання, ІКТ, педагогічних інновацій, передового досвіду роботи вчителів природничих наук.

На підставі аналізу наукових праць (Н. Гонтаровська, М. Гриньова, Н. Разіна, Н. Ткачук, О. Шапран, Ю. Шапран та ін.) у дисертації *мотиваційно-інноваційне освітнє середовище випускової кафедри* потрактовується як середовище, у якому створюються такі умови, за яких майбутні вчителі природничих наук можуть усвідомити цінності безпечної життєдіяльності, свого здоров'я, оволодіти способами саморегуляції та збереження життя і здоров'я, а також набутти стійкої мотивації до оволодіння способами організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Водночас, із огляду на результати досліджень Н. Гонтаровської [4], *створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення май-*

бутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи розглядаємо як спосіб цілеспрямованої організації освітньої діяльності у ЗВО з метою позитивного впливу на підготовку майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи та забезпечення стійкої мотивації до цього процесу. По суті, процес створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи визначаємо як комплекс змін традиційної системи навчання у ЗВО, спрямованих на підвищення ефективності діяльності викладачів у цьому напрямі.

В основу створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи покладаємо *середовищний підхід* (Л. Барановська, О. Жданова-Неділько, О. Ярошинська та ін.), який дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, в контекст формування «мотиваційно-інноваційного освітнього середовища», в якому відбувається його професійне становлення як майбутнього учителя природничих наук, здатного до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. При такій організації навчання, насамперед, включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодіях із усіма компонентами освітнього середовища (особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний). Відтак, чим більше і повніше майбутній учитель природничих наук використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається його вільний і активний саморозвиток, досягається результат – готовність студента до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

У руслі дослідження варто погодитися з Є. Бондаревською, яка зазначає, що суть середовищного підходу полягає у ціннісному ставленні до природного і соціального середовища і включення навчання в цілісне середовище в якості його системотворчого культуротворчого фактора [2, с. 163]. Це дає підстави до висновку, що середовищний підхід до створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи є основою формування їхньої культури безпеки (безпечна життєдіяльність, мотивація, досвід самовдосконалення, готовність до безпечної життєдіяльності), умінь визначати рівень безпеки системи «людина – життєве середовище», оцінювати середовище перебування стосовно особистої безпеки, безпеки учнівського колективу тощо.

Ключовим принципом у цьому процесі є *принцип саморегуляції*, який зорієнтовує на використання майбутніми

учителями природничих наук різних засобів навчання, що сприятимуть оволодінню системою знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи, а також засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми [5].

Психолог М. Боришевський потрактовує саморегуляцію у своїх роботах як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову та перетворення суб'єктом власних дій і вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості [3]. Продовжуючи позицію вченого, можемо говорити про важливість мотиваційного аспекту у процесі створення інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми учителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи.

Погоджуємося з М. Гриньовою, що саморегуляція, будучи формою регулювання власної поведінки, яка зумовлює залучення результатів самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе, є, по суті, вищим ступенем діяльності майбутнього вчителя у процесі навчання, коли його вміння виконувати навчальні дії перетворюється на стійкі навички, а їхня послідовність виконується вже автоматично [5]. Відтак, можна стверджувати, що й дії, які автоматично зберезуть життя та здоров'я, є прикладом високого рівня саморегуляції особистості та є рушійною силою інтенсивного накопичення професійно-прикладних знань із питань формування культури безпеки, безпечної і здорового способу життя учнів старшої школи.

Цей принцип, як переконливо доводить дослідниця, є орієнтацією майбутніх учителів природничих наук на те, щоб вони завжди налаштовували себе на успіх: у навчанні, у житті, у майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим мотивація до отримання знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи переходить у площину саморегуляції – успіх процесу організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи залежатиме від знань майбутнього вчителя природничих наук і відповідних умінь до їх застосування на практиці. А навчитися способам саморегуляції дозволить студентам як зберегти власне здоров'я та життя, так і в майбутньому – своїх вихованців.

Важливим для створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми вчителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи є *принцип безперервності й наступності* (Д. Зеркалов (2016), З. Яремко (2005) та ін.), який передбачає, що робота по підвищенню мотивації до отримання системи знань з теоретичних основ безпеки, безпечної життєдіяльності з проблем основ здоров'я, способів безпечної поведінки в

повсякденних і надзвичайних ситуаціях, знань щодо організації освітнього процесу в ЗЗСО й розуміння значення цих знань для практики та формування культури безпеки особистості, має здійснюватися у межах кожної теми під час вивчення нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», а також на кожному занятті з інших дисциплін циклу професійної підготовки з акцентом на тому, яким чином застосувати отримані знання під час організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи у майбутній професійній діяльності.

Проаналізувавши наукові дослідження, виокремимо основні напрями створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми вчителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи:

1) створення на випусковій кафедрі ЗВО лабораторії з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, основною метою якої є утвердження пріоритету грамотного піклування про здоров'я учнів старшої школи та їхню безпеку життя, мотиваційної саморегуляції, а також навчання майбутніх учителів природничих наук відповідним методикам;

2) переконання колективу викладачів ЗВО в необхідності здійснення науково-методичної діяльності у напрямі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи та мотивація до цієї діяльності;

3) застосування в освітньому процесі ЗВО сучасних здоров'язбережувальних технологій (це такі педагогічні технології, які, маючи за мету досягнення педагогічних цілей, не суперечать гігієнічним нормам і правилам здорової поведінки), методів і прийомів;

4) реалізація основних принципів інноваційної діяльності педагога – паритетність, диференціація та індивідуалізація, інтеграція та демократизація освіти [5], що здатні реалізувати інноваційну спрямованість процесу підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – перехід від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, педагогічних технологій, які сприятимуть посиленню пізнавального інтересу та позитивній мотивації майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності школярів;

5) презентація інформації, що сприяє формуванню безпечної поведінки учнів старшої школи та інтенсивне навчання майбутніх учителів природничих наук як оптимальний засіб реалізації тенденції науково-технічного прогресу та цифровізації, як організоване навчальне спілкування, у межах якого відбувається прискорене оволодіння інформацією.

Підкреслимо, що усвідомлення студентами важливості використання у майбутній професійній діяльності здоров'язбережувальних освітніх технологій як техноло-

гічної основи прогресивної педагогіки, що оперує прийомами, методами і формами організації навчання, виховання дітей та молоді без шкоди для їхнього здоров'я [9], стане запорукою успішної підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Таким чином, створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми вчителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи уможливить доповнити інформаційний компонент підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи інформаційними матеріалами (презентаціями, відеороликами), що сприятимуть посиленню пізнавального інтересу та позитивній мотивації майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності школярів. Технологічний компонент збагачується сучасними здоров'язбережувальними технологіями, як-от: методики забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація збалансованого харчування, фізична підготовка, гімнастика, загартовування, ароматерапія, масаж, фітотерапія, арттерапія, апітерапія, діяльність валеологічних гуртків і клубів, додаткові заняття, виховні заходи, спортивні змагання, розваги, конкурси, вікторини тощо. Мотиваційний компонент представляє собою комплекс мотиваційних лекцій і тренінгів, у межах яких викладачі стимулюють інтерес студентів до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи та спонукають до самостійної пізнавальної діяльності в галузях педагогіки та безпеки життєдіяльності. Саме мотиваційні тренінги (створення тренінгових груп), які базуються на інтенсивному підході, забезпечать можливість поєднання практичної спрямованості та спрямованості до самопізнання, що, у свою чергу, сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Аналітико-результативний компонент підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи зорієнтований на використання методу мотиваційного портфоліо (студентські роботи у друкованому чи електронному вигляді – портфоліо розвитку, демонстраційне портфоліо), який дозволяє студентів презентувати результати власного осмислення проблем визначеної теми, підвищує мотивацію до її вивчення.

Висновки. Таким чином, мотиваційно-інноваційне освітнє середовище випускової кафедри потрактується як середовище, у якому створюються такі умови, за яких майбутні вчителі природничих наук можуть усвідомити цінності безпечної життєдіяльності, свого здоров'я, оволодіти способами саморегуляції та збереження життя і здоров'я, а також набути стійкої мотивації до оволодіння способами організації безпечної життєдіяльності учнів

старшої школи. Процес створення мотиваційно-інноваційного освітнього середовища інтенсивного накопичення майбутніми вчителями природничих наук знань з формування безпечної поведінки учнів старшої школи розглядатимемо як спосіб цілеспрямованої організації освітньої діяльності у ЗВО з метою позитивного впливу на підготовку майбутніх учителів природничих наук до ор-

ганізації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи та забезпечення стійкої мотивації до цього процесу. По суті, цей процес розуміється як комплекс змін традиційної системи навчання у ЗВО, спрямованих на підвищення ефективності діяльності викладачів щодо формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Список використаних джерел

1. Андреев А. А., Рубин Ю. Б., Титарев Л. Г. Кафедра в системе открытого образования. *Образование в информационную эпоху*: материалы конф. МЭСИ, (13 июня 2001 г., Москва). Москва: МЭСИ, 2001. С. 90–100.
2. Бондаревская Е. В. Теория практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов на Дону: РГПУ, 2000. 352 с.
3. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 1992. 77 с.
4. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 48 с.
5. Гриньова М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава: АСМІ, 2008. 286 с.
6. Дніпровська Т. В. Практико-орієнтоване освітнє середовище як педагогічна умова процесу формування управлінської компетентності в майбутніх інженерів автотранспорту. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 37. С. 68–73.
7. Іванова Ю. Мотивація як чинник успішного формування навчально-пізнавальної діяльності учнів. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/
8. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Полтава, 2016. 473 с.
9. Кравчук Л. С. Здоров'язберігаючі технології – провідна умова навчальної діяльності студентів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 44–47.
10. Обмок О. Г. Рейтинг у системі мотивації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Київ: ВЦ НУБіПУ, 2010. С. 203–211.
11. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. 2009. Вип. 3.
12. Шахіна І. Ю. До питання про інформаційне освітнє середовище навчального закладу. URL: http://ito.vspu.net/nd_robota/statti/2013/Shahina_Do%20putannja.htm

References

1. Andreev, A. A., Rubin, Iu. B., & Titarev, L. G. (2001). Kafedra v sisteme otkrytogo obrazovaniia. *Obrazovanie v informaciiunnuu epokhu*: materialy konf. MESI (pp. 90-100). Moskva: MESI [in Russian].
2. Bondarevskaia, E. V. (2000). *Teoriia praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia*: monografiia. Rostov na Donu: RGPU [in Russian].
3. Borishevskii, M. I. (1992). *Razvitie samoreguliatcii povedeniia shkolnikov* (D diss.). Kiev [in Russian].
4. Hontarovska, N. B. (2012). *Teoretychni i metodychni zasady stvorennia osvithno sere dovysycha yak faktoru rozvytku osobystosti shkoliara* (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
5. Hrynova, M. V. (2008). *Samorehuliatciia: navch.-metod. posib*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
6. Dniprovska, T. V. (2012). *Praktyko-orientovane osvithne sere dovyshechche yak pedahohichna umova protsesu formuvannia upravlinskoj kompetentnosti v maibutnikh inzheneriv avtotransportu. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 37, 68-73 [in Ukrainian].
7. Ivanova, Yu. (2016). *Motyvatciia yak chynnyk uspishnoho formuvannia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv*. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/ [in Ukrainian].
8. Kononets, N. V. (2016). *Dydaktychni osnovy resursno-orientovanoho navchannia dystalyn kompiuternoho tsykladu studentiv ahrarykh koledzhiv* (D diss.). Poltava [in Ukrainian].
9. Kravchuk, L. S. (2015). *Zdoroviazberihaiuchi tekhnolohii – providna umova navchalnoi diialnosti studentiv. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 10, 44-47 [in Ukrainian].
10. Obmok, O. H. (2010). *Reitynh u systemi motyvatsii naukovy-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Naukovyi visnyk Nats. un-tu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*, 203-211 [in Ukrainian].
11. Razina, N. O. (2009). *Akmeolohichni pidkhid do rozvytku profesionalizmu suchasnoho pedahoha v innovatsiinomu osvithnomu sere dovysyhchi sere dnoi shkoly. Visnyk naukovoi shkoly pedahohiv «AKME»*, 3 [in Ukrainian].
12. Shakhina, I. Yu. (2013). *Do pytannia pro informatsiine osvithne sere dovyshechche navchalnoho zakladu*. Retrieved from http://ito.vspu.net/nd_robota/statti/2013/Shahina_Do%20putannja.htm [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.10.2019

Кропивка Ольга. Мотивационно-инновационная среда интенсивного обучения будущих учителей естественных наук по формированию безопасного поведения старшеклассников.

А Научно обосновано одно из педагогических условий подготовки будущих учителей естественных наук к организации безопасной жизнедеятельности учеников старшей школы – создание мотивационно-инновационной образовательной среды интенсивного накопления будущими учителями естественных наук знаний по формированию безопасного поведения учеников старшей школы.

Ключевые слова: образовательная среда; безопасная жизнедеятельность; ученики старших классов; педагогические условия; будучие учителя естественных наук

Кропивка Ольга. Creating a Motivate and Innovative Educational Environment for Intensive Knowledge Accumulation by Future Teachers of Natural Sciences on the formation of High School Students' Safe Behavior.

С The paper is about one of the pedagogical conditions for the preparation of future teachers of natural sciences for the organization of safe life activities of high school students - the creation of a motivational and innovative educational environment for the intensive accumulation of knowledge by future teachers of natural sciences for the formation of safe behavior of high school students.

Key words: educational environment; safe life activity; high school students; pedagogical conditions; future teachers of natural sciences

Кропивка Ольга Григорівна, аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

E-mail: kropivkaolga2606@ukr.net



Хлібкевич Сергій

Кметь Аліна

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-0866-6021>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-2004-7303>

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

А Подано загальну характеристику, кількісний і якісний аналіз результатів експериментального дослідження з формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури та статистично визначено достовірність сформульованої гіпотези. Проведений якісний аналіз ефективності впровадження структурно-функціональної моделі й інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури зумовив комплексний кількісний аналіз даних дослідження. Сформованість дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури оцінено за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-методичним, інформаційно-комунікативним і професійно-рефлексивним критеріями та високим, середнім і низьким рівнями. Доведено експериментально, що показники контрольної й експериментальної груп на вихідному зрізі суттєво не відрізняються. Констатовано відсутність істотних змін у показниках контрольної групи до та після експерименту, що було наслідком упровадження традиційних методик підготовки. Суттєві зміни спостерігаються в динаміці показників експериментальної групи до та після впровадження розробленої структурно-функціональної моделі й інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній учитель фізичної культури; професійна компетентність; компетентнісний підхід; дослідницька компетентність

Постановка проблеми. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури стосується провідних тенденцій оновлення змісту і форм підготовки фахівців і спрямована на удосконалення їх загальної професійно-педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки. Її актуальність не викликає сумніву, оскільки використання результатів таких наукових пошуків може сприяти реформуванню вітчизняної системи професійної освіти, дозволить уникнути подальших прорахунків та усунути існуючі недоліки.

Зазначимо, що актуальність цієї проблеми для України обумовлена важливими чинниками, серед яких є постійне погіршення стану здоров'я молоді. Так, унаслідок соціально-політичних, демографічних змін і глобальної екологічної кризи в Україні зростає кількість дітей, які страждають психічними і фізичними хворобами. На молодший шкільний вік припадає всього 10–12 % здорових дітей, на середній – 8–10 %, на старший – 5–8 %. Майже половина дітей шестирічного віку в Україні наприкінці робочого дня відчувають перевтому. З кожним роком ці показники погіршуються на 3–5 %. При цьому невпинно зростають нервово-психічні, соматичні захворювання та вроджені аномалії. Окрім того, вступаючи до школи, близько 90 % дітей мають ті чи інші відхилення у стані здоров'я, а 10 % загальної кількості дітей шкільного віку мають певну затримку психічного розвитку. Усе це в комплексі підкреслює актуальність підготовки вчителя фізичної культури, здатного бути дослідником, володіти навичками діагностики і прогнозування.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців фізичної

культури була предметом дослідження В. Сотник; О. Бикової, О. Біди, О. Єгорової, М. Золочевської, О. Корносенко, А. Кузьмінського, Г. Лохонової, О. Смірної, П. Хоменка та ін.

На актуальність дослідження вказує й те, що, незважаючи на значне посилення уваги вчених до проблеми компетентнісного підходу, проблема пошуку шляхів щодо забезпечення єдності теоретичних знань із практикою навчально-тренувальної, методичної й самоосвітньої діяльності фахівців і, в першу чергу майбутніх учителів фізичної культури, не має всебічного відображення в науково-педагогічній та методичній літературі. Доводиться констатувати, що викладачі відчувають суттєві труднощі як на загально-теоретичному, так і методичному рівнях формування дослідницької компетентності.

Мета статті: проаналізувати результати експериментальної роботи з формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. Експериментальну роботу проведено в природних умовах освітнього процесу на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту при Національному університеті фізичного виховання і спорту України, Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний

науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» протягом 2016–2019 рр. До складу експериментальної та контрольної груп входили відповідно 182 і 168 студентів – майбутніх учителів фізичної культури.

Структура експериментального дослідження містила три послідовних періоди: I період – констатувальний (вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури; виявлення стану сформованості дослідницької компетентності на основі аналізу освітньо-професійної програми, проекту стандарту вищої освіти) – 2016 р.; II – пошуковий (обґрунтування комплексу наукових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та формулювання робочого тлумачення поняття «дослідницька компетентність майбутнього вчителя фізичної культури»; обґрунтування моделі формування дослідницької компетентності майбутнього учителя та розроблення інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін; визначення показників, критеріїв і рівнів сформованості дослідницької компетентності – 2017–2018 рр.; III – формувальний (виявлення динаміки показників сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури) – 2018–2019 рр.

Спроектвана нами модель містить концептуально-цільовий, операційно-діяльнісний і контроль-коригуючий блоки. Виділені блоки взаємопов'язані, кожен з них впливає на наступний через розв'язання властивих йому завдань, які визначають зміст наступного, тобто, взаємозв'язок між ними здійснюється на змістовому і функціональному рівнях, що дозволяє реалізувати функцію всієї моделі – розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Важливим етапом доведення ефективності розробленої моделі та методики є визначення релевантності та якості критеріїв, за якими оцінюється дослідницька компетентність майбутніх учителів фізичної культури. Релевантність передбачає вибір таких об'єктивних критеріїв, які відображають і репрезентують зміст дослідницької компетентності та динаміку її розвитку за визначеними показниками і рівнями сформованості (П. Хоменко, 2014) [2].

Нами раніше визначено, що методика формування дослідницької компетентності майбутнього учителя фізичної культури передбачає певну послідовність наступних ета-

пів: початковий (мотиваційно-аналітичний), базовий професійний (організаційно-діяльнісний), професійно-адаптивний. Кожен із зазначених етапів передбачає реалізацію відповідних напрямів педагогічного супроводу процесу формування дослідницької компетентності.

При розробленні методики формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізичної культури нами запропоновано інтеграційно-дослідницький комплекс навчальних дисциплін (ІДК), який дозволив на практиці раціонально використовувати інтеграційні зв'язки між предметами як у межах одного циклу, так і між навчальними циклами підготовки учителя фізичної культури.

Ефективність упровадження розробленої моделі та інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін нами оцінено за такими критеріями сформованості дослідницької компетентності: *ціннісно-мотиваційний критерій* – відображає систему цінностей, потреб і мотивів дослідницької діяльності; *когнітивно-методичний* – відображає систему методологічних, професійних, міждисциплінарних наукових знань дослідницької діяльності, передбачає володіння вміннями добирати адекватні меті та завданням методи дослідження й оброблення даних, аналізувати наукові факти, обговорювати та інтерпретувати результати дослідження, впроваджувати їх у практику; *інформаційно-комунікативний* – передбачає володіння методами збирання даних відповідно до гіпотез, створення масивів емпіричних даних, опрацювання різноманітних інформаційних джерел тощо; вміння працювати з респондентами; співпрацювати з колегами у дослідницькій діяльності; *професійно-рефлексивний* – відображає вміння щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної дослідницької діяльності; здатність до саморегуляції, саморозвитку та самовдосконалення.

Для оцінки певного критерію дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури пропонуємо застосовувати такі рівні сформованості: низький, середній, високий.

Узагальнені результати впровадження експериментальної методики формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому процесі наведено в *табл. 1*:

Таблиця 1

Узагальнені результати впровадження експериментальної методики, абсолютні одиниці/кількість осіб

Рівень	Контрольна група до експерименту		Експериментальна група до експерименту		Контрольна група після експерименту		Експериментальна група після експерименту	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Низький	82	49	87	48	77	46	33	18
Середній	66	39	73	40	69	41	56	31
Високий	20	12	22	12	22	13	93	51
Всього	168	100	182	100	168	100	182	100

Як засвідчують результати дослідження, показники контрольної й експериментальної груп на вихідному зрізі суттєво не відрізняються, відсутність істотних змін відмічаємо також у показниках контрольної групи до та після експерименту, що було наслідком упровадження традиційних методик навчання. У той же час відмічаємо, що суттєві зміни спостерігаються в динаміці показників експериментальної групи до та після впровадження розробленої моделі й інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Як засвідчують результати дослідження, показники контрольної й експериментальної груп на вихідному зрізі суттєво не відрізняються, відсутність істотних змін відмічаємо також у показниках контрольної групи до та після експерименту, що було наслідком упровадження традиційних методик навчання. У той же час відмічаємо, що суттєві зміни спостерігаються в динаміці показників експериментальної групи до та після впровадження розробленої моделі й інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін формування дослідницької компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Так, в експериментальній групі констатовано зменшення кількості студентів, що виявили низький рівень сформованості дослідницької компетентності на 54 особи; на 17 осіб в експериментальній групі зменшилася кількість досліджуваних, які виявили середній рівень компетентності; водночас відбулося збільшення кількості студентів експериментальних груп, що виявили високий (на 71 особу) рівень компетентності.

Отже, впровадження структурно-функціональної моделі й інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дис-

циплін забезпечило майбутнім учителям фізичної культури експериментальної групи можливість вийти на середній і високий рівень сформованості дослідницької компетентності. Достовірність отриманих результатів і правильність сформульованої гіпотези доведено шляхом статистичних розрахунків критерію Крамера-Уелча; емпіричне значення критерію Крамера-Уелча – 0,03, критичне – 1,96, характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05 для контрольної та експериментальної груп до експерименту та 0,03 після експерименту, що статистично засвідчує достовірність експериментально отриманих результатів (Д. Новіков, 2004) [1].

Висновки. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури має вагоме значення для соціальної перспективи виховання здорових поколінь нації, що актуалізує гуманітарну сутність медико-біологічного і професійно-практичного знання. Доведено, що формування дослідницької компетентності можливе лише шляхом побудови ефективної системи інтеграції професійно-практичних наукових знань і впровадження міжпредметної інтеграції в підготовку вчителів фізичної культури. Упровадження структурно-функціональної моделі й інтеграційно-дослідницького комплексу навчальних дисциплін забезпечило майбутнім учителям фізичної культури експериментальної групи можливість вийти на достатній і високий рівень сформованості діагностичної компетентності.

Подальшого дослідження потребують проблеми обґрунтування методичних засад упровадження компетентнісного підходу на визначених етапах формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в освітньому процесі закладу вищої освіти.

📖 Список використаних джерел

1. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс. 2004. 67 с.
2. Хоменко П. В. Теоретичні і методичні основи природничонаукової підготовки майбутніх фахівців фізичної культури у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... д-ра пед. наук / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ. 2014. 587 с.

📖 References

1. Novikov, D. A. (2004). Statisticheskiye metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovyye sluchai). Moskva: MZ-Press [in Russian].
2. Khomenko, P.V. (2014). Teoretichni i metodychni osnovy pryrodnychonaukovoї pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi. (D diss.). Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.10.2019

Сергей Хлибкевич, Алина Кметь. Результаты экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности будущих учителей физической культуры.

Представлена общая характеристика, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования по формированию исследовательской компетентности будущих учителей физической культуры и статистически определены достоверность сформулированной гипотезы. Проведенный качественный анализ эффективности внедрения структурно-функциональной модели и интеграционно-исследовательского комплекса учебных дисциплин формирования исследовательской компетентности будущих учителей физической культуры обусловил комплексный количественный анализ данных исследования. Показатели контрольной и экспериментальной групп на выходном срезе существенно не отличаются. Констатировано отсутствие существенных изменений в показателях контрольной группы до и после эксперимента, что было следствием внедрения традиционных методик подготовки. Существенные изменения наблюдаются в динамике показателей экспериментальной группы до и после внедрения разработанной структурно-функциональной модели и интеграционно-исследовательского комплекса учебных дисциплин формирования исследовательской компетентности будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; будущий учитель физической культуры; профессиональная компетентность; компетентностный подход; исследовательская компетентность

Serhiy Khlibkevych, Alina Kmet. Results of Experimental Work on the Formation of the Future Teachers of Physical Education' Research Competence.

S The paper presents a general characteristic, quantitative and qualitative analysis of results of the experimental study on the formation of future physical education teachers' (PE) research competence and statistically determines the validity of the hypothesis. It is proved that the problem of finding ways to ensure the marriage of theoretical knowledge and practice of education and training, methodological and self-educational activities of specialists, and first of all future PE teachers, does not have a comprehensive reflection in scientific, pedagogical and methodological literature. The formation of future PE teacher's research competence is graded according to value-motivational, cognitive-methodical, information-communicative and professional-reflexive criteria at high, medium and low levels. The qualitative analysis of effectiveness of implementation of the structural-functional model and the integration-research complex of subjects for the formation of future PE teachers' research competence determinates a comprehensive quantitative analysis of the study data. The results of the control and the experimental groups on the initial section do not differ significantly. It is also stated that there are no significant changes in data of the control group before and after the experiment, which is the result of a traditional training techniques implementation. Significant changes are observed in the dynamics of experimental group's data before and after providing of the developed structural-functional model and integration-research complex of educational subjects for the formation of future PE teachers' research competence.

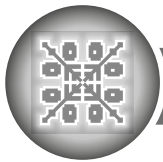
Key words: professional training; future PE teacher; professional competence; research competence; competence-based approach

Хлібкевич Сергій Борисович, аспірант кафедри загальної педагогіки і андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

E-mail: hlibkewitch2015@gmail.com

Кметь Аліна Григорівна, викладач фізичного виховання Полтавського коледжу харчових технологій Національного університету харчових технологій

E-mail: alina.kmet1@gmail.com



СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ЖІНКИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В МОНАСТИРЯХ УКРАЇНИ ХІХ СТОЛІТТЯ (на основі праць святителя Феофана Вишенського)

А Зазначено, що у ХІХ ст. питання про зміст жіночої освіти було важливою частиною дискусій не лише про призначення жінки, а й про жіночий інтелект. У православних монастирях жіноцтво традиційно навчали слідувати правилам духовного вдосконалення, піднімаючись сходами «лествиці». Приклад життя таких жінок був перед очима простих людей не одне століття, оскільки ідея духовно-морального вдосконалення глибоко проникла в життя селянства і вкоренилася в ньому.

Ключові слова: милосердя; релігійне виховання; християнство; жіноцтво; монастир; духовне зростання; душевні сили

Постановка проблеми. Центральне місце в житті кожного закладу освіти посідає сам освітній процес. Відповідно до цілей і завдань виховання, затверджених у статутах жіночих шкіл усіх рівнів, залежав не лише зміст навчального курсу, а й можливості їхніх випускниць після завершення освіти. У свою чергу, організація навчального процесу визначала перебіг робочих буднів кожної юної учениці. Зазначимо, що у ХІХ ст. питання про зміст жіночої освіти було важливою частиною дискусій не лише про призначення жінки, а й про чоловічий і жіночий інтелект і (навіть) здатність жінок до розумової діяльності взагалі. Зауважимо, що подібні дискусії іноді ініціюються й у наш час – епоху, коли жінки не лише повсюдно засвідчили свою здатність до здобуття вищої освіти, а й внесли безперечний, вагомий вклад у науку та в усі інші сфери людської діяльності, коли рівність статей видається для цивілізованої людини річчю цілком очевидною [5. с. 39].

Православна традиція релігійного виховання людини – традиція, згідно з якою виховання розуміється як слідування «сходами» духовно-морального сходження, яке в християнській літературі часто означають словом «лествиця». Класичне вираження цього християнського образу-символу – сходження до божественної Істини й абсолютного добра, до Бога – отримало в працях преподобного Іоанна Лествичника, одного з найшанованіших російськими та вітчизняними релігійними мислителями візантійського подвижника. Він розвинув й обґрунтував

ідею поетапного духовного розвитку і морального вдосконалення в процесі виховання. На його думку, заради духовного сходження людині необхідно концентрувати свою волю на любові до Бога, вибрати собі духовного отця-наставника, навчитися «смирнено» володіти технікою управління своїми пристрастями.

Головною умовою і засобом такого сходження, освіти і морального вдосконалення, зокрема для жінки, є внутрішнє бажання, а саме: молитва, напруга і зосередженість мотиваційної сфери особистості, спрямовані на шлях духовного вдосконалення, «обоження» і покаяння. Усе це разом очищає душу, просвітлює (зокрема і в знанні – дає знання) і просвічує її зсередини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У православних монастирях жіноцтво традиційно навчали слідувати правилам духовного вдосконалення, піднімаючись сходами «лествиці». Приклад життя таких жінок був перед очима простих людей не одне століття, оскільки ідея духовно-морального вдосконалення глибоко проникла в життя селянства і вкоренилася в ньому. Цей факт був відзначений слов'янофілами і релігійними просвітниками ХІХ–ХХ ст. – Є. Трубецьким, М. Лоським і М. Бердяєвим, які неодноразово наголошували, що на «руських» землях Православне вчення впродовж тисячоліття гартувало цілісний характер моральності як жінки, так і дитини.

Окремі аспекти виховання жіноцтва у чернечих закладах освіти досліджуваного періоду зверталися сучасні

вчені: О. Ільченко розкривала благодійну діяльність жіноцтва в освіті України; В. Фазан досліджував просвітницько-громадську діяльність Києво-Печерської Лаври [8; 9]; А. Бойко розкривала феномен традиційної культури українського народу, яка побудована на релігійних засадах, а також світську й релігійну діяльність Г. Ващенка; В. Сипченко звертала увагу на необхідність синтезу національних і загальнолюдських цінностей, шанобливого ставлення до рідної культури, мови, релігії. Але ніхто з вищезазначених науковців не розглядав питання сутності і специфіки підготовки жінки до духовно-морального виховання дитини в монастирях України XIX століття на основі праць святителя Феофана Вишенського.

Метою нашого дослідження є аналіз навчального процесу підготовки жінки до духовно-морального виховання дитини в монастирях України XIX століття на основі праць святителя Феофана Вишенського.

Викладення основного матеріалу. Педагогічна культура України від часу прийняття християнства Київською Руссю представлена працями Святих Отців Православної Церкви. Вони були носіями і виразниками кращих ідей і прагнень свого часу, тож закономірно ставали духовними рушіями та провідниками суспільства: до їхнього авторитетного голосу прислухалися всі. Українська і російська земля особливо багаті на святих людей. Це, передусім, преподобний Антоній та Феодосій Київські (Печерські) – великі молільники за Київську державу в період її політичного та духовного становлення та предстоятелі перед Господом у всі наступні скрутні для України часи. Серед найдавніших православних авторитетів назвемо також преподобного Сергія Радонезького, святителів Руської землі Петра, Алексія, Іону, а також Філіпа й Ермогена – захисників «занедбані людьми правди Божої на землі» та мучеників за свої ідеї.

На початку XIX ст. зійшла зірка одного з найбільших Православних святих – преподобного Серафима Саровського, який словом і ділом показав, що мета християнського життя полягає в набутті Святого Духа і постійному прагненні до вдосконалення своєї особистості. У першій половині того ж століття великим моральним авторитетом був святитель Філарет, митрополит Московський, голос якого мав вирішальне значення не лише в церковних справах – до нього прислухалися в багатьох освітніх питаннях першорядної ваги. Святитель Феофан, Вишенський Самітник, теж мав безперечний авторитет – як істинний навчитель духовно-морального християнського життя. На нашу думку, в педагогічних переконаннях названих духовних авторитетів узагальнено традиції християнського виховання взагалі та жінок і дітей зокрема, багато їхніх думок у сфері педагогіки та психології на десятиліття випередили дослідження сучасних педагогів і психологів і можуть стати основою для пояснення й досі не пояснених світською педагогікою та психологією явищ в означеній сфері.

Звертаючись до праць святителя Феофана Вишенського (Г. Говоров, 1815–1894 рр.), передусім треба пам'ятати, що він у виховній діяльності був глибоко християнським педагогом. Християнську любов вважав початком усіх виховних заходів, а храм Божий і богослужіння – найкращим середовищем і засобом доброго виховання. Феофан Вишенський вірив у силу тільки любові і надавав значення виключно моральним діям. «Полюбіть дітей, і вони полюблять вас... Розчиняй суворість влади лагідністю, намагайся любов'ю заслужити любов, істинна доброта не цурається і строгого слова», – так відповідав священник, коли його запитували про найкращий підхід до виховання дитини [10, с. 85]. Він вважав, що людській природі відповідає тільки релігійно-моральне виховання, а дух церковності – найкращий для цього засіб.

У бесідах з вихованцями святитель Феофан говорив про особливості православного життя, про збереження чистоти серця і розуму, про шляхи досягнення Богоспілкування. Рекомендував для читання Святе Письмо і твори Святих Отців Церкви, а дозвілля дітей заповнював тим, що залучав їх до праці та занять живописом.

Будучи викладачем морального богослов'я, святитель Феофан замість збірника правил поведінки склав посібник духовного життя «Начертание християнської морали», який вийшов у світ під назвою «Письма о християнській життєвій» («Листи про християнське життя»). Він фактично одним із перших православних богословів створив християнську психологію, обґрунтувавши моральні явища з психологічної точки зору. Цьому сприяли не лише його спостереження над духовним світом і глибина знань у цій сфері, а й пережитий внутрішній духовний досвід.

У відомій праці «Путь ко спасению» («Шлях до спасіння») єпископом Феофаном, по суті, було викладено цілу науку про виховання – справу, яку святитель вважав найсвятішою з усіх святих справ [12, с. 51]. Головна справа для учнів, на його думку, – це догодження Богові, а науковість (тобто освіченість) – додаткова якість, необхідна тільки для тимчасового, тобто земного, життя. Кожна наука, що викладається християнинові, має бути просякнута християнськими, православними «началами». Недоліками виховання, на думку Феофана Вишенського, є: віддалення від Церкви та її благодатних засобів, що спричиняє «в'янення паростка» православного життя; неухвага до тілесних потреб, що з розвитком тіла призводить до розвою пристрастей, які «оселяються» в душі й починають панувати в ній; не спрямований до однієї мети розвиток усіх душевних сил, що пов'язано з нерозумінням і незнанням цієї мети та шляхів її досягнення, а тому стає причиною турботи тільки про освіту (розумову); цілковите занедбання духу, відсутність страху Божого і молитви, зневага до «голосу совісті».

Для поліпшення християнського виховання, на думку святителя, необхідно: зрозуміти та засвоїти «начала»

християнського виховання і, передусім, застосовувати їх у родині, оскільки домашнє виховання є основою всього наступного; внести християнські елементи в шкільне виховання, впродовж усіх шкільних років тримати вихованця під благодотворним впливом Церкви, яка «спасительно» діє на духовне зростання; треба виховувати й самих вихователів. Церковність і благочестя батьків – найкращий виховний засіб. Приклад життя благочестивих батьків створює «спасенну» для дитячої душі атмосферу. Часте причащення святих Христових таїн освячує й умиротворяє дитину, робить її недоступною для темних сил.

Виявив святий шлях спілкування душ дитини і батьків – через серце, коли один дух впливає на інший. Зовнішнім провідником такого впливу є погляд: це точка зустрічі однієї душі з іншою.

З віком, зауважував Феофан, необхідно розвивати всі сили душі: розум, волю і серце, а також навчитися стежити за їхнім розвитком. Розум має наповнюватися здоровими міркуваннями і поняттями, розрізненням добра і зла. Це досягається, на думку святих, за допомогою бесід і запитань. Волю зміцнюють через послух, через недопущення свавілля, через привчання дитини чинити добро, використовуючи природне дитяче бажання наслідувати те, що подобається.

До вищих якостей людини єпископ Феофан відносить страх Божий, совість і молитву. Саме вони виявляють її дух. Страх Божий породжує молитву й «освіжає» совість. Усе це звернено до іншого, невидимого світу. Чим раніше пробудяться в дитині страх Божий і молитва, тим міцнішим буде її благочестя в наступні роки. Особливої уваги й керівництва вимагає совість. Здорові поняття, гарний приклад батьків, навчання добрим справам і молитва дають достатні підстави для благочестивої діяльності в майбутньому. Але, головне, в дітях треба формувати сумлінне і свідоме налаштування. Воля батьків для дітей є законом совісті та Божим законом, тому батьки мають бути достатньо розсудливими і не ставити дітей у такі умови, щоб вони порушували їхню волю. Якщо ж таке трапиться, необхідно схилити їх до каяття.

Однак не лише душевні та духовні сили дитини вимагають розвитку та уваги. Св. Феофан говорив також про життя людського тіла. Тіло він розглядав як знаряддя духу. Тому його потрібно розвивати так, щоб воно сприяло і допомагало, а не перешкождало духовній діяльності. Усе, що збуджує чуттєвість і живить пристрасті, має бути усунене з дитячого життя, так вважає святий.

Виховання, писав єпископ Феофан, повинно бути, як і в дитинстві, релігійно-моральним, щоб воно не руйнувало те, що було закладено в їхню душу раніше, в дитинстві. Характеризуючи юнацький вік, він розглядає його як нестійкий і мінливий період людського життя, який сповнений небезпеками, а тому найскладніший для виховного впливу.

Поділяємо думку Феофана про те, що успіх і вплив виховних заходів у юнацькому віці значною мірою визначається характером початкового виховання в родині. Якою людиною вийде з юнацького віку, найчастіше залежить від того, якою вона вступила в нього.

Разом із вченням про домашнє і сімейне виховання в творах єпископа Феофана можна знайти чимало вказівок щодо організації як чернечої, так і шкільної освіти, і тут він виявляє себе педагогом-новатором, який далеко випередив свій час. Відомо, що ідея виховуючого навчання вперше була висловлена в другій половині ХХ ст. Сутність такого навчання зводиться до прагнення давати підростаючому поколінню не тільки знання, треба розвивати і збагачувати не лише розум, а й усі душевні (духовні) здібності учня, морально виховувати й ушляхетнювати його. Ця ідея стала популярною в педагогіці лише в останні роки минулого століття. Між тим святий Феофан говорив про неї ще в 40-х рр. ХІХ ст.

Так, в ідеї морально виховуючого навчання корениться вся педагогічна система Феофана Вишенського. Він називав плідною тільки ту освіту, яка розвиває не тільки розум, а й, головним чином, ушляхетнює серце. На його глибоке переконання, кожна школа, незалежно від її типу та навчальних дисциплін, має базуватися на засадах релігії та моральності. Спочатку треба міцно зафіксувати у свідомості та серці учня основні моральні істини, і тільки потім, на цьому міцному фундаменті, будувати всю систему освіти наукової. З поглибленням останньої моральні ідеї повинні не втрачати свого значення, а залишатися «вищими керівними початками».

Говорячи про роль монастирської школи в духовному розвитку своїх вихованців, єпископ Феофан акцентував увагу на двох основних моментах: на просвіті розуму і на вихованні серця [10, с. 45]. У цьому він вбачав мету виховання як такого. На його думку, «просвітити розум – це означає зафіксувати в ньому здорові поняття про все: що таке цей світ, звідки він, чим тримається і куди рухається; чим є ми самі, навіщо ми тут, на цій землі, що означає цей напівсвітлий і напівтемний наш стан, що чекає нас у майбутньому і т. д. Сукупність таких знань і складає мудрість, яку завжди так діяльно шукала й шукає людина і основи якої наставник повинен сіяти в серця дітей» [там само, с. 55]. Роз'яснюючи це положення, святий відзначає далі, що «просвітити серце – це означає розбудити приховані в нашому естві вимоги, перетворити почуття і налаштування, звести їх у початки і правила життя», щоб потім про кожного, хто їх має, можна було сказати: «Ось досконала людина!» [10, с. 55].

Як же це зробити?

Святий Феофан переконливо спростував твердження тих педагогів, які вважали розвиток людської природи, тобто всього того, що приховано в її природі, цілком достатнім. Свою позицію він підтвердив наступними аргументами:

«1) розвиваючи естетичну сторону, наставники оточують вихованця витонченими речами і привчають до мистецтв. У результаті розкривається смак, але водночас розвиваються всілякі похоті, до того ж у формах вельми не витончених;

2) щоб привчити триматися з гідністю, вчителі вводять вихованця в «світ» і навчають його гарним манерам. Певною мірою мета досягається, але водночас розвивається гордіня, норавливість, неприступність, зневага щодо нижчих і приниження перед вищими;

3) вихователі привчають вихованців до різноманітної заповзятливої діяльності – і в цьому буває успіх, але не з меншим успіхом зростають корисливість, жадібність, безжальність. І так в усьому. Там, де без розбору розвивають усе, що б не знайшли в людині, разом зі «сродним» їй розвивають і не «сродне», тобто ті самі плевели, які нерідко заглушають добрі посіви. Отже, не все треба розвивати в людині, а дещо пригнічувати і викорінювати» [10, с. 60]. У цьому святий Феофан вбачав складність виховання та освіти.

У зв'язку з цим, на нашу думку, при зверненні до тієї чи іншої філософської системи як методологічної основи теорії педагогіки потрібно переглянути традиційні односторонні світоглядні підходи. Тільки варіативність знань у сфері різних світоглядних уявлень про сутність особистості, її цілісність і структуру, місці в системі людських стосунків може забезпечити формування гнучкості мислення людини. Філософсько-педагогічний аспект людинознавства при розгляді педагогічних реалій має орієнтуватися з позицій оціночно-цільового і дієвого компонентів духовно-моральної життєдіяльності людини в умовах певної історичної культури.

Тенденція переорієнтації загальнолюдських цінностей на особистісно-орієнтовані високі духовні та моральні цінності буття передбачає необхідність певної переорієнтації й змісту освітнього процесу – на краєзнавчі знання в галузі вітчизняної культури, в тому числі й Православної педагогічної, в яких відображаються високі духовні подвиги людей, що жили на нашій землі та заповіли нам продовжувати творити добрі справи на благо батьківщини [1, с. 21].

Духовна Православна педагогічна традиція, зокрема у вченні святих Феофана Вишенського, засвідчує, що виховна мета, спрямована на єдність процесів «просвітлення розуму та освіченості серця», – це єдиний правильний шлях, що забезпечує не лише залучення розуму учнів до високих цінностей буття, а й їхнє особистісне сприйняття цих цінностей у своєму внутрішньому світі – як основи тих життєвих принципів, якими керується особистість в організації своєї життєдіяльності [8, с. 72].

Педагогічні ідеї святих Феофана Вишенського досить актуальні для сучасної педагогічної культури, для якої притаманний аксіологічний підхід до виховання та розвитку особистості, коли духовні та моральні цінності

претендують на те, щоб бути високими і непорушними однозначно для всіх і кожного на всі часи. У його творах зображено ідеал істинно християнського життя і шлях морального вдосконалення, що веде до його досягнення. Для забезпечення тривкого успіху в цій боротьбі Феофан вважав необхідним «відкрити» джерела гріха. До них він відносить:

– жалість до себе, через що людина ніяк не хоче відмовити собі ні в чому, навіть у дрібницях. Майбутнє добродіє життя їй уявляється занадто тяжкою працею, сповненою скорботи і поневірянь;

– чуттєвість, що виражається в надмірній залежності від матеріальних речей і задоволень, у відсутності інтересу до всього духовного, невидимого;

– догодження людям, коли християнин занадто дорожить своїми стосунками з оточуючими, надає надміру важливого значення тому, що подумають і скажуть про нього інші;

– надмірна «прив'язаність» до реального земного життя, яка поміж «виробників» гріха теж посідає поважне місце [13, с. 85].

Святий Феофан вважав: для того, щоб очистити свою душу від усіх названих джерел гріха, потрібно чітко визначити все їхнє моральне неподобство, всю їхню шкоду та небезпеку для нового життя; шляхом наполегливої та невпинної внутрішньої праці привести серце в такий стан, щоб воно у своєму прагненні та бажанні нового, кращого дійшло до крайніх меж і змогло протистояти колишнім гріховним спонукам. Остаточний успіх і цілковита перемога залежать від неослабного прагнення довести справу до кінця [3, с. 114].

Щоб досягнути всього цього, людина має по-новому влаштувати своє життя – і відповідний процес святий Феофан називає віддаленням від світу. Однак це, на його думку, не означає, що людина «втікає» від суспільства, адже головне – позбавитися устоїв, звичок і бажань, які є чужими (протилежними, противними) духу Христа. Добродіє починається із зовнішніх «подвигів» і закінчується внутрішнім – очищенням серця. Необхідні для цього «благочестиві» вправи можна знайти в житіях християнських подвижників. Піст, праця, пильнування, усамітнення, молитва з читанням Слова Божого і Святих Отців, говіння зі сповіддю і причастям, справи милості – все це, разом або частково, можна зустріти майже в кожному житті [4, с. 124].

Святий Феофан детально вказує предмети і зміст «подвигів» як тілесних, так і душевних, а також окремо для розуму, серця і волі, та не менш детально викладає правила до їхнього життєвого застосування. Внаслідок посиленої духовної праці подвижник удостоюється найвищої можливої для людини на землі нагороди – відчуття близькості Божества і початку живого та істинного богоспілкування, при повному злитті Божественних і людських життєвих начал.

Такими є педагогічні погляди святителя Феофана Вишенського на виховання. Характеризуючи діяльність і значення праць, єпископ Г. Флоровський писав: «Феофан не будував системи, ні догматичної, ні повчальної. Він хотів тільки окреслити спосіб християнського життя, показати напрям духовного шляху. І в цьому його незрівнянне історичне значення» [13, с. 400].

У цьому контексті важливо сказати, що шлях морального вдосконалення, показаний у творах святителя, був пройдений ним самим: у богослужінні та молитві, в подвигах тілесних і духовних він провів більшу частину свого затворницького життя [7, с. 38].

Список використаних джерел

1. Беляева В. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1999. 38 с.
2. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: избранные труды. Москва : МПСИ Флинта, 1999. 311 с.
3. Георгий (Тертышников; архим.). Душепопечительная и литературная деятельность святителя Феофана (Говорова) в период затвора в Вышенской пустыни. Богословские труды. Москва, 1992. Т. 31. 241 с.
4. Каптерев П. История русской педагогики. 2-е изд. Петроград : Земля, 1915. 746 с.
5. Пушкарёва Н. Л. Женщины-ученые в российском постсоветском фольклоре. *Этнографическое обозрение*. 2006. № 4. С. 39–58.
6. Рачинский С. А. Заметки о сельских школах. Санкт-Петербург, 1883. 123 с.
7. Смирнов П. Народное образование и церковноприходская школа. Санкт-Петербург, 1899. 126 с.
8. Фазан В. В. Розвиток просвітницько-педагогічної діяльності та виховання у вищих навчальних духовних закладах України при Києво-Печерській Лаврі у XIX–XX ст. *Педагогічні науки : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2018. Вип. 72. С. 70–74.
9. Фазан В. В. Вплив секуляризації на просвітницько-виховну діяльність духовних осередків України у XVIII ст. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 4 (181). С. 72–75.
10. Феофан, (єпископ). Начертание христианского нравоучения. 2-е изд. Москва : Типолитограф. И. Ефимова, 1895. 519 с.
11. Феофан, (єпископ). Письма о духовной жизни. 3-е изд. Афонского Русского Пантелеймонова монастыря. Москва : Типолитография, 1897. 253 с.
12. Феофан, (єпископ). Путь ко спасению: (краткий очерк аскетике). Москва : Типолитограф. И. Ефимова, 1899. 346 с.
13. Флоренский П. А. Сочинения : в 4 т. Т. 1. Москва : Мысль, 1994. 797 с.

References

1. Beliaeva, V. (1999). *Teoriia i praktika dukhovno-nravstvennogo stanovleniia i razvitiia lichnosti uchitelia v svetskoi i pravoslavnoi pedagogicheskoi culture*. (Extended abstract of D diss.). Moskva [in Russian].
2. Berdiaev, N. A. (1999). *O cheloveke, ego svobode i dukhovnosti: izbrannye trudy*. Moskva: MPSI Flinta [in Russian].
3. Georgii, (Tertyshnikov; arkhim.). (1992). *Dushpopochitelnaia i literaturnaia deiatel'nost sviatitelia Feofana (Govorova) v period zatvora v Vyshenskoj pustyni*. *Bogoslovskie trudy* (Vol. 31). Moskva [in Russian].
4. Kapterev, P. (1915). *Istoriia russkoi pedagogiki*. Petrograd: Zemlia [in Russian].
5. Pushkareva, N. L. (2006). Zhenshchiny-uchenye v rossiiskom postsovetskom folklore. *Etnograficheskoe obozrenie*, 4, 39-58 [in Russian].
6. Rachinskii, S. A. (1883). *Zametki o selskikh shkolakh*. Sankt-Peterburg [in Russian].
7. Smirnov, P. (1899). *Narodnoe obrazovanie i tserkovnoprihodskaiia shkola*. Sankt-Peterburg [in Russian].
8. Fazan, V. V. (2018). Rozvytok prosvitnytsko-pedahohichnoi diialnosti ta vykhovannia u vyshchykh navchalnykh dukhovnykh zakladakh Ukrainy pry Kyievo-Pecherskii Lavri u XIX–XX st. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats*. Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka (Is. 72, pp. 70-74). Poltava [in Ukrainian].
9. Fazan, V. V. (2018). Vplyv sekuliarizatsii na prosvitnytsko-vykhovnu diialnist dukhovnykh oseredkiv Ukrainy u XVIII st. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 4 (181), 72-75 [in Ukrainian].
10. Feofan, (episkop). (1895). *Nachertanie khristianskogo nravoucheniia*. Moskva: Tipolitogr. I. Efimova [in Russian].
11. Feofan, (episkop). (1897). *Pisma o dukhovnoi zhizni*. 3-e ed. Afonskogo Russkogo Panteleimonova onastiria. Moskva: Tipolitografia [in Russian].
12. Feofan, (episkop). (1899). *Put ko spaseniiu: (kratki ocherk asketiki)*. Moskva: Tipolitogr. I. Efimova [in Russian].
13. Florenskii, P. A. (1994). *Sochineniia* (Vol. 1). Moskva: Mysl [in Russian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 06.10.2019

Фазан Тат'яна. Сущность и специфика подготовки женщины к духовно-нравственному воспитанию ребёнка в монастырях Украины XIX века (на основании работ святителя Феофана Вышенского).

Отмечено, что в XIX в. вопрос о женском образовании был важной частью дискуссий не только о назначении женщины, но и о женском интеллекте. В православных монастырях женщин традиционно учили следовать правилам духовного совершенствования, поднимаясь по ступенькам «лестницы». Пример жизни таких женщин был перед глазами простых людей не одно столетие, поскольку идея духовно-нравственного совершенствования глубоко проникла в жизнь крестьянства и укоренилась.

Ключевые слова: милосердие; религиозное воспитание; христианство; женщины; монастырь; духовный рост; душевные силы

Fazan Tetiana. The Essence and Specifics of Preparing a Woman for the Spiritual and Moral Education of a Child in Monasteries of Ukraine in the 19th Century (based on the work of St. Feofan Vyshensky).

In the XIX-th century women education was an important part of discussions not only about the woman life and destiny, but also about woman intellect. In Orthodox monasteries, women have traditionally been taught to follow the rules of spiritual perfection by climbing the «spiritual ladder». The example of the lives of such women was an example for ordinary people for more than a century, since the idea of spiritual and moral perfection deeply penetrated into the life of the peasantry and took root in it.

Key words: charity; religious education; Christianity; women; monastery; spiritual growth; mental strength

Фазан Тетяна Павлівна, аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

E-mail: fazanvv@gmail.com



ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

А Висвітлено територіальний розподіл художньо-промислових закладів освіти України. Представлена розгалужена мережа закладів вищої освіти художньо-промислового профілю, що успішно функціонували та частина з яких здійснює професійну діяльність й донині. Наведено досвід професійної діяльності художньо-промислових закладів Кам'янець-Подільського та Полтавського осередку; вищих художньо-промислових шкіл Києва та Харкова; художньо-промислових закладів у Галичині; Косівського осередку; художньо-промислових закладів освіти на Буковині та Закарпатті. Відмічено, що підготовка фахівців у художньо-промислових закладах – одне з головних завдань і пріоритетних напрямів професійної освіти, адже вона торує шлях до пізнання культурної спадщини українського народу, духовного розвитку й міжособистісного спілкування, творчої самореалізації особистості, осмислення власної етнічної ідентичності як глибинної основи національної самосвідомості.

Ключові слова: освіта; заклад; професійна діяльність; художньо-промислова освіта; художньо-промислова школа; художньо-промислове училище

Постановка наукової проблеми та її значення. Розвиток промисловості, освіти, активізація торгівлі посилили інтерес до народних виробів. Орієнтація освіти була спрямована на взаємозв'язок навчання з працею, оволодіння ремеслом, синтез трудового, морального, естетичного виховання, що реалізується в процесі виконання творчих робіт декоративного характеру. Потреба суспільства у висококваліфікованих кадрах для розвитку народних художніх промислів і художньо-промислового виробництва створила передумови для зародження професійної художньої освіти. Важлива роль відводилася просвітницькій діяльності художників-педагогів, спрямована на популяризацію українського образотворчого мистецтва. Тому вивчення проблеми професійної діяльності українських художньо-промислових закладів освіти набуває особливої актуальності.

Аналіз попередніх досліджень. Праці вчених, як О. Бойчук, О. Васіна [2], С. Вергунов [3], В. Даниленко, Л. Соколюк [14], присвячені проблемам підвищення якості навчання в освітанському процесі. Питання вдосконалення професійної діяльності художньо-промислових закладів освіти України вивчали О. Белько [1], Д. Козубовський [5], Л. Овчаренко [7; 8], Л. Оршанський [9], А. Паравійчук [10], В. Прусак [11], Л. Синишин [13], І. Стребкова [15], В. Цісарук [17].

Метою статті є вивчення досвіду професійної діяльності художньо-промислових закладів освіти в Україні.

Викладення основного матеріалу. Загальновизнано, що у другій половині XIX ст. бурхливий розвиток системи фахової художньо-промислової підготовки спричинили започатковані в Європі, в тому числі, товариства, спілки та художньо-промислові музеї. Їхня діяльність була спрямована на розвиток місцевих художніх промислів, робота в яких мала здебільшого сімейний характер. Вироблені кращими народними майстрами товари користувалася великою популярністю на ринку, інколи від-

значали нагородами на різних міжнародних виставках кустарної продукції того часу. Тому виникла потреба у фаховій підготовці нової категорії ремісників для різних художніх промислів і ремесел [9, с. 65].

Так, з'явилися перші художньо-промислові школи кінця XIX – початку XX ст., на базі яких в наступний період сформувалася розгалужена мережа закладів вищої освіти мистецького профілю, що успішно функціонували, а частина з яких здійснює професійну діяльність й донині.

Враховуючи огляд наукової літератури, територіальний розподіл художньо-промислових закладів освіти України XX – початку XXI ст. має наступний вигляд: художньо-промислові заклади Кам'янець-Подільського та Полтавського осередку; вищі художньо-промислові школи Києва та Харкова; художньо-промислові заклади в Галичині; Косівський осередок; художньо-промислові заклади освіти на Буковині та Закарпатті.

Кам'янець-Подільський та Полтавський осередок. У 1908 р. створено Кам'янець-Подільську художньо-промислову майстерню, що спеціалізувалася на керамічному виробництві, та вечірні рисувальні класи при ній. У 1919 р. реорганізована у художньо-промислову школу. Мета школи полягала у підготовці добре кваліфікованих майстрів-практиків із відповідно виробленим художнім смаком, потрібним у художній промисловості – як фабричній, так і кустарній [10, с. 110].

Закінчивши художньо-промислову школу, кожен випускник складав іспит з основних предметів перед державною екзаменаційною комісією з обов'язковим написанням письмової роботи з технології керамічного виробництва: детальна класифікація глин, назва районів видобування, технології приготування глиняної маси, рецептури виготовлення глазурі того чи іншого кольору тощо. Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа виховала талановитих художників, скульпторів, мистецтвознавців, серед них: Василь Артеменко, Юхим

Гаврилюк, Сергій Кукуруза, Михайло Ліщинер, Григорій Пустовойтенко, Зінаїда Охримович, Ніна Сулковська, Тамара Сис та ін. [16, с. 71].

Так, у 1921–1922 н. р. тут функціонували вже 4 відділи: керамічний з точильно-формуальною, керамічно-малювальною та скульптурною майстернями, графічний з літографською та цинкографічною майстернями, столярно-різьбярський зі столярною та різьбярською майстернями і ткацький. Створення міцної навчально-технічної бази в художньо-промисловій школі дало можливість підвищити статус закладу і порушити клопотання про відкриття на базі школи художньо-промислового технікуму для підготовки спеціалістів-керамістів високої кваліфікації із середньою спеціальною освітою. У 1921 р. художньо-промислову школу реорганізували в художньо-промисловий технікум імені Г. Сковороди, приєднавши до нього як філії інструкторсько-ткацьку та різьбярсько-столярну школи. Станом на 1923 р. цей заклад був єдиним на Правобережній Україні, що дбав про підготовку такого роду фахівців [7, с. 173].

Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа існувала до 1933 року. З кінця 1920-х років у ній почалися «реорганізації». З метою знищення центру українського мистецтва уряд звужив у 1931 році його профіль. Поліграфічний та ткацький відділи ліквідувалися. Літографська майстерня перейшла до структури технікуму. Відбулося звільнення низки викладачів і співробітників. Нависла реальна небезпека над навчальним закладом та його керівництвом. Школу було реорганізовано на скло-керамічний технікум. 1933 року ліквідовано й той технікум, викладачі й студенти якого встигли так багато зробити для української культури [16, с. 84].

Миргородська художньо-промислова школа імені Миколи Гоголя (1896–1918). У її розвитку виділено два періоди: I – 1896–1902 роки – час заснування та пошуків, коли було закладено матеріально-технічну основу для подальшого розвитку, пріоритетом був виробничо-комерційний напрям, а випускники не отримали належної мистецько-технічної підготовки; II – 1902–1918 роки – час утвердження й розвитку, коли було напрацьовано перші навчальні плани; сформовано фаховий педагогічний колектив; учні отримували повноцінні знання з гончарного виробництва; проводилася виставкова, музейницька й дослідницька діяльність; запроваджено вивчення й виготовлення української традиційної мальованої кераміки; відкрито художній і технічний відділи. Регіональне представництво учнів, а також попит на випускників підтверджують загальнодержавне значення навчального закладу в підготовці кваліфікованих кадрів як для кустарного, так і для фабрично-заводського виробництва. Економічні й політичні зміни другої половини 1910-х років мали наслідком зміни в концепції діяльності закладу й наростання чергової кризи [1, с. 119].

15 вересня 1918 року на базі художньо-промислової школи імені М. В. Гоголя створено Миргородський художньо-промисловий інститут, який мав відділи: технічно-керамічний і декоративно-народного мистецтва, а також педкурси, що готували вчителів малювання для шкіл. Цей заклад очолював видатний український митець Василь Кричевський, який уклав авторські програми з мистецьких дисциплін, запровадив студіювання традиційного народного мистецтва, розширив фондів колекції шкільного музею глиняних виробів. Викладачі забезпечували якісну підготовку вихованців, готували їх до роботи в художній промисловості й кустарному гончарстві. На заваді розвитку Інституту стали воєнні події, громадянське протистояння, збайдужіння державних органів управління до фахової гончарської освіти, а також від'їзд директора. У 1997 році Постановою Кабінету Міністрів № 78 навчальний заклад перейменовано в Миргородський державний керамічний технікум імені М. В. Гоголя. У 2011 році реорганізовано в Миргородський художньо-промисловий коледж імені М. В. Гоголя Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка [6].

З перших років заснування школи при ній діє музей кераміки, який належить до числа визначних пам'яток України. Тут найповніше в Україні представлені вироби з порцеляни, фаянсу, майоліки XIX ст., зокрема іранські, китайські, японські, французькі та італійські керамічні вироби, саксонська, веджвудська і копенгагенська порцеляни, а також вироби вітчизняних підприємств: Мезигірської та Кам'яно-Бродської фаянсових фабрик, заводів М. Кузнєцова, Гарднерата та ін. [8, с. 136].

Вищі художньо-промислові школи Києва та Харкова. Київський інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука було засновано у 1936 році як школу майстрів декоративно-прикладного мистецтва при Київському музеї українського мистецтва. Ця школа стала основою для заснування у 1938 році Київського республіканського художньо-промислового училища. У ньому здійснювалася підготовка фахівців середньої ланки з художньої кераміки, художнього ткацтва, художньої вишивки, килимарства, декоративного розпису. У 50-ті роки навчальний заклад став зватися Київським училищем прикладного мистецтва. У 1962 році його реорганізовано на Київський художньо-промисловий технікум, а з 1993 у Державну академію легкої промисловості України. Постановою Кабінету Міністрів України на базі академії в 1999 році створено Київський державний університет технологій та дизайну, який з 2001 року отримав статус національного. Підготовка фахівців стала проводитися за спеціалізаціями з такими назвами: «художнє конструювання» та «художнє оформлення». Це були вже дизайнерські спеціалізації. Першими викладачами на дизайнерських спеціалізаціях стали: І. Волкотруб,

Є. Козлов, А. Пантюхін, М. Богданович, А. Горенко та ін. [4, с. 229].

Нині інститут є закладом освіти з великим досвідом роботи, що провадить підготовку молодших спеціалістів з дизайну за спеціалізаціями: промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн середовища. Це відбувається на відділенні дизайну. Відділення має кваліфікований педагогічний склад та досить міцну матеріальну базу у вигляді навчальних майстерень. Воно відіграє важливу роль в Україні як центр, що готує молодших спеціалістів з дизайну [9, с. 214].

У 1869 році у Харкові відкрилася школа малювання М. Д. Раєвської-Іванової як окремий навчальний заклад, що, з огляду на перетворення Харкова у великий промисловий центр, обрало художньо-промисловий напрям. Художниця поставилась відповідально до питання, якою повинна бути сучасна школа. М. Раєвська-Іванова звернулась до європейського досвіду, прагнучи зрозуміти той напрям в її організації, який був викликаний потребами часу. Вона відвідала художньо-технічні школи Франції й Німеччині, що досягли певного успіху. У результаті сучасна школа була зорієнтована, як навчальний заклад, який містить у собі художню і технічну базу. За 27 років діяльності в школі одержали художню освіту близько 900 учнів. З 1896 приватна школа М. Д. Раєвської-Іванової була перетворена на міську художню школу [14, с. 12].

У 1912 році відбулося відкриття в Харкові художнього училища, підлеглого Санкт-Петербурзької Академії мистецтв. У 1921 році відкритий Харківський художній технікум підвищеного типу, в 1927–1963 рр. на його базі працював художній інститут, що в 1963 році був реорганізований у Харківський художньо-промисловий інститут і перепрофільований на підготовку художників промислового профілю за двома спеціальностями. Тут художня освіта поєднувала традиції школи М. Раєвської-Іванової періоду художньо-промислових пріоритетів і Харківського технологічного інституту, де методика підготовки інженерів передбачала елементи дизайнерської освіти. У 1992 при інституті відкритий художній ліцей із дворічним терміном навчання, почали працювати курси вступаючих на посаду, факультет підвищення кваліфікації дизайнерів. У серпні 2001 року Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 364-р на базі інституту була створена Харківська державна академія дизайну і мистецтв. На сьогодні здійснюється підготовка фахівців за такими напрямами підготовки: «Образотворче мистецтво», «Реставрація творів мистецтва», «Дизайн» [2, с. 14].

Художньо-промислові заклади в Галичині. Передумови розвитку художньо-промислової освіти у Львові склалися з давніх часів. Ще з XIV століття там функціонувала цехова форма навчання. Це була повноцінна, як на ті часи, система художньої освіти, збудована на синтезі

ремесел і мистецтва. Особливо прискорено розвивалася художньо-промислова освіта в Західній Україні у цілому та у Львові, зокрема, починаючи з XIX століття. Рівень розвитку деяких художньо-промислових шкіл був досить високий. У 90-ті роки XIX ст. відомі австрійські художники, окремі професори архітектури з Відня надсилали на різноманітні конкурси у Львові проекти меблів, камінів, керамічних виробів із яскраво вираженою українською народною стилістикою. Престиж галицького декоративно-ужиткового мистецтва був високий [13, с. 502].

У 1946 р. сталінською владою відкривається Львівський інститут прикладного і декоративного мистецтва. Відкритий він був із метою підготовки кадрів для оздоблення архітектурних споруд і середовищних об'єктів символікою сталінізму, аби вганяти європейський Львів у дружні обійми напівазійської імперії. Та історія рухалась своїм ходом і, звичайно ж Львівський інститут став згодом цілком європейською академією мистецтв, де розвиваються нині і дизайнерські пагони. Одним із таких пагонів є дизайн одягу. Він розвивається під егідою кафедри моделювання костюму, яку було створено у 1972 р. Львівська школа моделювання костюму сягає своїм корінням традицій народного одягу та професійного кравецького ремесла, що було добре розвинене у містах і містечках Галицького краю. Велику роль у становленні школи відіграли традиції львівських кравецьких ремісничих шкіл, ательє з виготовлення одягу, взуття, головних уборів та ювелірних прикрас. Теперішня кафедра у Львові гармонійно поєднує розвиток підготовки студентів у галузі промислового моделювання із розвитком здатності своїх вихованців до створення яскравих авторських модельєрських концепцій [17, с. 149].

З 1994 р. у Львівській академії мистецтв створюється нова кафедра промислової графіки. Нині ж молода кафедра промислової графіки розпочинає підготовку фахівців. Дизайн середовища акумулюється у Львівській академії мистецтв на кафедрі проєктування інтер'єрів. Вона є найстарішою в Україні кафедрою цього профілю й існує з 1946 року. На кафедрі працюють досвідчені педагоги. Кафедра готує фахівців у галузях проєктування інтер'єрів житлових, громадських та сакральних споруд, проєктування малих архітектурних форм, експозицій виставок та викладання професійно-орієнтованих дисциплін у школах, ліцеях та вищих навчальних закладах [17, с. 150].

Львівський державний коледж декоративного і ужиткового мистецтва імені Івана Труша – один із найдавніших мистецьких закладів України. Заснований 18 грудня 1876 р. Міністерством освіти як школа моделювання і рисунку у Львові. Цим актом започаткована художньо-промислова освіта в Галичині. Протягом свого існування коледж змінював статус і назву: 1) Художньо-промислова школа (1882 р.), 2) Державна промислова школа (1890 р.),

3) Інститут пластичного мистецтва (1939 р.), 4) Державне художньо-промислове училище (1940 р.), 5) Львівське училище прикладного мистецтва (1949 р.), 6) Львівський коледж декоративного і ужиткового мистецтва ім. І. Труша (1993 р.) [13, с. 503].

Особливо високий розвиток промислової школи припав на початок ХХ ст. і дав багато видатних імен у культурно-мистецькому житті. Роботи її учнів у різні періоди часу експонувалися на міжнародних виставках й отримували почесні нагороди: у Львові (1894 р.), Відні (1880, 1889, 1890 рр.), Кракові (1904 р.), Празі (1912 р.), Парижі (1937 р.) [17, с. 151].

У перший період становлення школи тут вчилися і працювали художники, імена яких увійшли в історію українського та європейського мистецтва: Л. Гец, Г. Кузневич, О. Курилас, О. Кульчицька, А. Манастирський, Т. Романчук, І. Севера та ін. Другий період (30–40 роки ХХ ст.), характерний такими відомими художниками, як Є. Дзіндра, О. Ліщинський, В. Манастирський, Р. Сельський, Я. Чайка, Є. Нагірний, М. Федюк та ін. У повоєнний період у навчальному закладі навчалися, а потім викладали видатні художники й діячі культури: В. Одрехівський, Е. Мисько, В. Довбошинський, Г. Смольський, О. Шатківський, Д. Крвавич, Т. Драган, З. Кецало, лауреат Національної премії України імені Т. Шевченка І. Марчук, Герой України Б. Возницький. Нині коледж очолює його випускник В. Откович – професор, лауреат Національної премії України імені Т. Шевченка, заслужений діяч мистецтв України. У 1956 р. навчальному закладу присвоєно ім'я видатного художника і громадського діяча України Івана Труша [13, с. 505].

Нині коледж – мистецький навчальний заклад, відомий осередок плекання національної культури з багатими традиціями і здобутками в підготовці фахівців. Тут студенти навчаються за 10 спеціальностями і мають можливість здобути освіту за двома кваліфікаційними рівнями: при терміні навчання 4 роки – «художник виконавець», при 6-річному навчанні – «бакалавр образотворчого мистецтва» [17, с. 152].

Косівський осередок. Косівський державний інститут прикладного та декоративного мистецтва. Історія зародження цього навчального закладу сягає ХІХ ст., а саме 1882 р., коли в Косові Ткацьким товариством був заснований навчальний заклад художньо-промислового профілю – Краєвий науковий ткацький верстат в Косові. З перших років заснування цієї промислової школи були відкриті відділи художньої різьблення деревини та столярської справи, декоративного ткацтва та килимарства, художньої вишивки, крою та моделювання. Восени 1939 р. на базі Косівської ткацької школи відкрита «Промислово-ва школа гуцульського мистецтва» першим директором якої був М. Куриленко. У навчальному закладі працювали відомі майстри народної творчості Г. Герасимович, В. Гуз,

М. Тимків, М. Гулейчук, М. Фединський, П. Дзюбай, В. Кіщук та ін. З 1945 р. Косівське училище прикладного та декоративного мистецтва очолював О. Соломченко – відомий мистецтвознавець, заслужений діяч мистецтв України. В 40–50-х роках ХХ ст. фахові предмети в училищі викладав відомий український художник Є. Сагайдачний. У 1959–1960 рр. в училищі були відкриті відділи художньої кераміки, художньої обробки шкіри та художньої обробки металів. Вагомий внесок в організацію навчально-виховного процесу, формування митців декоративно-ужиткового мистецтва та розбудову матеріальної бази училища зробили Ю. Касьяненко, Г. Кива та К. Сусак, які в різні роки очолювали навчальний заклад. У 1989 р. відновлюються раніше закриті відділи – художнього ткацтва та художньої вишивки, а ще через рік відкривається нова спеціалізація – художній розпис. У 1993 р. навчальний заклад набуває статусу коледжу і відтоді проводить підготовку фахівців за двоступеневою системою – «молодший спеціаліст» та «бакалавр» [3, с. 24].

У 2000 р. Постановою Кабінету Міністрів України від 20 липня 2000 р. № 1142 на базі коледжу створений Косівський державний інститут прикладного та декоративного мистецтва, який у 2004 р. був акредитований на ІІІ рівень навчання. У 2006 р. цей ВНЗ художньо-промислового профілю реорганізований у Косівський інститут прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв [17, с. 150].

За час свого існування навчальний заклад підготував майже 4 тисячі фахівців для художньої промисловості України та зарубіжних країн. Серед випускників – заслужені працівники освіти і культури, лауреати державних премій, відомі науковці, мистецтвознавці, дизайнери, журналісти, кінематографісти, з них 125 членів Національної спілки художників України та майже 200 членів іноземних об'єднань і організацій художників. Нинішні студенти інституту беруть участь у міжнародних фестивалях, конкурсах, де займають призові місця, є лауреатами золотих та срібних медалей, дипломів, неодноразово нагороджувались грамотами та призами [9, с. 235].

Навчально-виховний процес здійснюють 42 викладачі, серед них 2 доктори наук, 5 кандидатів наук, серед яких є члени Національної спілки художників України, Спілки дизайнерів України, Національної спілки майстрів народного мистецтва України, лауреат Академічної премії імені Ярослава Мудрого, заслужені працівники освіти України, заслужені художники України, член-кореспондент Української академії архітектури. В інституті функціонує власний музей – своєрідний науково-методичний центр, у якому зберігається мистецька спадщина декількох поколінь відомих майстрів народної творчості Гуцульщини, кращі дипломні роботи студентів із часу заснування навчального закладу, що складають його історію [17, с. 151].

Художньо-промислові заклади освіти на Буковині та Закарпатті. З прийняттям закону про включення Північної Буковини до складу Української УРСР влітку 1940 року відбувається чимало змін у житті Буковинської Гуцульщини, і зокрема в галузі освіти. Рішенням Чернівецького облвиконкому у Вижниці було створене Державне художньо-промислове училище. Викладачами спеціальних дисциплін були призначені вихідці зі східних областей України, які закінчили художні навчальні заклади. На викладацьку роботу з фахових предметів були запрошені колишні випускники Вижницької крайової школи, відомі на той час народні майстри М. Гайдук, Ф. Гнатюк, М. Дебрин, С. Ключан, М. Ключан, К. Павлюк. Навчання проводилось на трьох відділах: художня обробка дерева, художня вишивка та килимарство [5, с. 205; 11].

Після 1945 року мистецько-промислову школу у Вижниці доповнено новими відділами: мистецького вишивкарства, килимарства і ткацтва. У 1949 році училище було перейменоване у Вижницьке державне училище прикладного мистецтва. З перших повоєнних років офіційною концепцією розвитку закладу стало відновлення і розвиток традиційного народного мистецтва, його трансформування в нові форми, наповнення новим змістом. Цей період став періодом вживання в нове соціально-політичне та економічне середовище з його новими ідеями, принципами та підходами до розвитку науки, освіти, культури та мистецтва. Це був період самоутвердження і визначення місця навчального закладу не лише в системі підготовки мистецьких кадрів, але й місця в мистецькому житті України. Факти свідчать, що становлення навчального закладу в мережі мистецьких закладів України відбулося. Вижницьке училище прикладного мистецтва стає центром мистецького життя на Буковині, кузнем мистецьких кадрів не лише України, а й Радянського Союзу [12, с. 79].

1970–1980-і роки стали роками плідної роботи педагогічного колективу з піднесення якості викладання та навчання студентів. Впроваджуються нові форми і методи навчання, ведеться робота зі збирання та опрацювання багатого етнографічного матеріалу Буковини, велика увага приділяється позакласній роботі та роботі гуртків зі спецдисциплін, участь у різноманітних тематичних вечорах і в громадському суспільно-політичному житті краю [5, с. 205].

На етапі становлення Вижницької школи як вищого навчального закладу, тобто з 1905 року і до сьогодні, як викладачі, так і випускники школи є справжніми майстрами своєї справи, митцями, які мають свій власний стиль вирішення орнаментальних композицій, де закладено глибокий філософський зміст, який художники втілюють різноманітними знаками-символами народного мистецтва. Лише творче, вдумливе переосмислення

традицій, вміння узагальнювати набутий досвід і його інтерпретація, грамотне застосування знань з художніх та допоміжних дисциплін, помножені на авторську експресію, створюють умови формування професійного художника. Саме така концепція навчання покладена в основу Вижницького коледжу сьогодні [15, с. 200].

Коледж мистецтв імені А. Ерделі Закарпатського художнього інституту є правонаступником Ужгородської публічної школи рисунку, яка працювала в 1927–1945 рр. під керівництвом Адальберта Ерделі. У 1946 р., після утворення Закарпатської області, навчальний заклад дістав назву Ужгородське художньо-промислове училище, в 1949 р. – Ужгородське училище прикладного мистецтва, якому в 1991 р. було присвоєне ім'я його засновника. В 1995 р. училище реорганізовано в Ужгородський коледж мистецтв імені А. Ерделі [3, с. 28].

Закарпатський художній інститут був створений наказом МОН України від 25 вересня 2003 р. № 657 на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 червня 2003 р. № 361-р «Про утворення Закарпатського художнього інституту». Відповідно до цього наказу інститут розміщено у приміщеннях Ужгородського коледжу мистецтв імені А. Ерделі, який приєднаний до Закарпатського художнього інституту без права юридичної особи зі збереженням ліцензованого обсягу та державного замовлення на підготовку фахівців і надалі іменується Коледжем мистецтв імені А. Ерделі Закарпатського художнього інституту. У 2004 р. проведено розподіл діючої ліцензії коледжу, на підставі чого підготовка бакалаврів здійснюється у Закарпатському художньому інституті, а підготовка молодших спеціалістів залишена за Коледжем мистецтв імені А. Ерделі. Майбутні фахівці готуються за такими спеціальностями: «Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво» спеціалізації художня обробка металу, художня обробка дерева, художня кераміка, живопис; «Дизайн» спеціалізація графічний дизайн [12, с. 80].

Відмітимо, що навчання студентів у художньо-промислових закладах – унікальне явище національної освіти, що в процесі демонструє життя українського народу, його духовне багатство, високий культурно-освітній рівень і творчий потенціал, виступає феноменом невмирущості та життєствердності нації. Усвідомлена та поглиблена підготовка фахівців у художньо-промислових закладах – одне з головних завдань і пріоритетних напрямів професійної освіти, адже вона торує шлях до пізнання культурної спадщини українського народу, духовного розвитку й міжособистісного спілкування, творчої самореалізації особистості, осмислення власної етнічної ідентичності як глибинної основи національної самосвідомості [9, с. 148].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, наприкінці XIX – початку XX століття увага держави,

представників торгівлі та промисловості, приватних осіб до розвитку системи художньо-промислового освіти в країні неухильно зростала, що сприяло розвитку закладів освіти і створення їхньої мережі. У результаті художньо-промислові навчальні заклади були відкриті в багатьох містах України, що, безсумнівно, знайшло відображення у поширенні художніх смаків і конкретних прикладних знань і вмінь, так необхідних для естетичного оформлення промислової продукції. Разом з тим, досвід, накопичений в процесі становлення і розвитку закладів художньо-промислової освіти ХХ ст., вельми повчальний і корисний в умовах сучасної України. Він може бути затребуваний сьогодні, коли Україна намагається вийти

із системної кризи. В умовах жорсткої конкуренції на світових ринках збуту промислової продукції успішними можуть бути не тільки технічно досконалі вироби, але й ті, які мають сучасний дизайн і ергономічні властивості. Такі цінні якості промисловим виробам можуть надавати конструктори, технологи, робітники і інші фахівці, що володіють відмінним художньо-промисловим смаком, відповідними професійними знаннями, навичками і вміннями. Все це дає підстави стверджувати про підвищення ролі художньо-промислових закладів освіти в Україні в ХХІ столітті.

Перспективами подальших досліджень є розгляд досвіду професійної діяльності зарубіжних художньо-промислових закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Белько О. До історії Миргородської художньо-промислової школи імені Миколи Гоголя (1896–1915). *Український керамологічний журнал*. 2004. № 2–3. С. 119.
2. Васіна О. Національний чинник як складова дизайну Харківського регіону першої третини ХХ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтв. Харків, 2006. 20 с.
3. Вергунов С. Дизайн Украины: аспекты становления и развития. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2009. № 2. С. 18–31.
4. Голик Б. Історико-педагогічне становлення дизайн-освіти в Україні та за її межами. *Педагогічні науки*. 2016. № 66–67. С. 228–234.
5. Козубовський Д. Вишницький коледж прикладного мистецтва ім. В. Ю. Шкрябіляка: історія і сучасність. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта* : зб. наук. пр. Львів, 2000. Вип. 5. С. 194–205.
6. Миргородський художньо-промисловий коледж імені М. В. Гоголя Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. URL : <http://mhpku.edu.poltava.ua/college/istoriya/>
7. Овчаренко Л. Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа: уроки історії. *Проблеми історії та археології України* : зб. матеріалів міжнар. наук. конф. до 100-річчя ХІІ Археологічного з'їзду в м. Харкові, (25–26 жовт. 2002 р.). Харків : Східно-регіональний центр гуманітарно-освітніх ініціатив, 2003. С. 172–174.
8. Овчаренко Л. Миргородська художньо-промислова школа імені Миколи Гоголя: перші роки діяльності (1896–1902). *Український керамологічний журнал*. 2005. № 1–4. С. 134–142.
9. Оршанський Л. В., Тименко В. П., Силко Р. М. Готфрід Земпер та художньо-промислова освіта Західної Європи й України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2011. 302 с.
10. Паравійчук А. Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа і її краєзнавча діяльність. *Тези доповідей історико-краєзнавчої конф.* Хмельницький, 1965. С. 110–111.
11. Прусак В., Навротний С. Розвиток художньо-промислової школи на Буковині в ХІХ–ХХ ст. *Науковий вісник: сучасні тенденції розробки в деревообробному і меблевому виробництвах* : зб. наук.-техн. пр. Львів : УкрДЛТУ. 2002. Вип. 12.5. С. 186–190.
12. Прусак В. Ф. Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2017. Вип. 31. С. 71–82.
13. Синишин Л. О. Вплив державної освітньої політики на розвиток художньо-промислової освіти Галичини (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). *Молодий вчений*. 2016. № 11 (38). С. 501–506.
14. Соколюк Л. О некоторых методических принципах Харьковской художественно-промышленной школы М. Д. Раевской-Ивановой. *Декоративно-прикладное и монументальное искусство* : межвуз. сб. науч. трудов. Москва, 1984. С. 6–27.
15. Стребкова І. В. Становлення Вишницького коледжу декоративно-прикладного мистецтва. *Наукові записки. Серія : Мистецтвознавство*. 2013. № 1. С. 197–202.
16. Урсу Н., Гуцул І. Володимир Гагенмейстер. Життя і творчість : монографія. Кам'янець-Подільський, 2015. 179 с.
17. Цісарук В. Ю. Ретроспективний аналіз та сучасний стан фахової художньо-трудової підготовки студентів у навчальних закладах Галичини. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*. 2011. № 3. С. 148–153.

References

1. Belko, O. (2004). Do istorii Myrhorodskoi khudozhno-promyslovoi shkoly imeni Mykoly Hoholia (1896–1915). *Ukrainskyi keramologichnyi zhurnal*, 2-3, 119 [in Ukrainian].
2. Vasina, O. (2006). Natsionalnyi chynnyk yak skladova dyzainu Kharkivskoho rehionu pershoi tretyny XX stolittia (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
3. Vergunov, S. (2009). Dizain Ukrainy: aspekty stanovleniia i razvitiia. *Visnik Kharkivskoi derzhavnoi akademii dizainu i mistetctv*, 2, 18-31 [in Russian].
4. Holyk, B. (2016). Istoryko-pedahohichne stanovlennia dyzain-osvity v Ukraini ta za yii mezhamy. *Pedahohichni nauky*, 66-67, 228-234 [in Ukrainian].
5. Kozubovskiy, D. (2000). Vyzhnytskyi koledzh prykladnoho mystetstva im. V. Yu. Shkrybliaka: istoriia i suchasnist. In *Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Khudozhnia osvita*: zb. nauk. pr. (Is. 5, pp. 194-205). Lviv [in Ukrainian].
6. *Myrhorodskiy khudozhno-promyslovyi koledzh imeni M. V. Hoholia Poltavskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu imeni Yurii Kondratiuka*. Retrieved from <http://mhpku.edu.poltava.ua/college/istoriya/> [in Ukrainian].
7. Ovcharenko, L. (2003). Kam'ianets-Podilska khudozhno-promyslova shkola: uroky istorii. In *Problemy istorii ta arkeolohii Ukrainy*: zb. materialiv mizhnar. nauk. konf. do 100-richchia XII Arkheolohichnoho z'їzdu v m. Kharkovi, (25-26 zhovt. 2002 r.) (pp. 172-174). Kharkiv: Skhidno-rehionalnyi tsentr humanitarno-osvitnikh initsiatyv [in Ukrainian].
8. Ovcharenko, L. (2005). Myrhorodska khudozhno-promyslova shkola imeni Mykoly Hoholia: pershi roky diialnosti (1896–1902). *Ukrainskyi keramologichnyi zhurnal*, 1-4, 134-142 [in Ukrainian].
9. Orshanskyi, L. V., Tymenko, V. P., & Sylko, R. M. (2011). *Hotfrid Zemper ta khudozhno-promyslova osvita Zakhidnoi Yevropy u Ukrainy*: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
10. Paraviihchuk, A. (1965). Kam'ianets-Podilska khudozhno-promyslova shkola i yii kraieznavcha diialnist. *Tezy dopovidei istoriko-kraieznavchoi konf.* (pp. 110-111). Khmelnytskyi [in Ukrainian].
11. Prusak, V., & Navrotnyi, S. (2002). Rozvytok khudozhno-promyslovoi shkoly na Bukovyni v XIX–XX st. In *Naukovyi visnyk: suchasni tendentsii rozrobky v derevoobrobnomu i meblevomu vyrobnytstvakh*: zb. nauk.-tekhn. pr. (Is. 12.5, pp. 186-190). Lviv: UkrDLTU [in Ukrainian].
12. Prusak, V. F. (2017). Stanovlennia ta rozvytok dyzain-osvity v Ukraini (kinets XX – pochatok XXI st.). *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv*, 31, 71-82 [in Ukrainian].
13. Synyshyn, L. O. (2016). Vplyv derzhavnoi osvitnoi polityky na rozvytok khudozhno-promyslovoi osvity Halychyny (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittia). *Molodyi vchenyi*, 11 (38), 501-506 [in Ukrainian].
14. Sokoliuk, L. (1984). O nekotorykh metodicheskikh printcipakh Kharkovskoi khudozhestvenno-promyshlennoi shkoly M. D. Raevskoi-Ivanovoi. In *Dekoratивно-prikladnoe i monumentalnoe iskusstvo*: mezhvuz. sb. nach. trudov (pp. 6-27). Moskva [in Russian].
15. Strebkova, I. V. (2013). Ctanovlennia Vyzhnytskoho koledzhu dekoratyvno-prykladnoho mystetstva. *Naukovyi zapysky. Serii: Mystetstvoznavstvo*, 1, 197-202 [in Ukrainian].
16. Ursu, N., & Hutsul, I. (2015). *Volodymyr Hahenmeister. Zhyttia i tvorchist*: monohrafiia. Kam'ianets-Podilskyi [in Ukrainian].
17. Tsisaruk, V. Yu. (2011). Retrospektyvnyi analiz ta suchasnyi stan fakhovoi khudozhno-trudovoi pidhotovky studentiv u navchalnykh zakladakh Halychyny. *Naukovyi zapysky. Serii: Pedahohika*, 3, 148-153 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 31.08.2019

Дяченко Алла. Опыт профессиональной деятельности украинских художественно-промышленных учебных заведений.

А Освещено территориальное деление художественно-промышленных учебных заведений Украины. Представлена разветвлённая сеть вузов художественно-промышленного профиля, которые успешно функционировали и часть из которых осуществляет профессиональную деятельность и по сей день. Приведен опыт профессиональной деятельности художественно-промышленных заведений Каменец-Подольского и Полтавского края; высших художественно-промышленных школ Киева и Харькова; художественно-промышленных заведений в Галичине; Косовского края; художественно-промышленных учебных заведений на Буковине и Закарпатье. Отмечено, что подготовка специалистов в художественно-промышленных заведениях - одна из главных задач и приоритетных направлений профессионального образования, ведь она прокладывает путь к познанию культурного наследия украинского народа, духовному развитию и межличностному общению, творческой самореализации личности, осмыслению собственной этнической идентичности как глубинной основы национального самосознания.

Ключевые слова: образование; заведение; профессиональная деятельность; художественно-промышленное образование; художественно-промышленная подготовка; художественно-промышленная школа; художественно-промышленное училище

Diachenko Alla. Experience of Professional Activity of Ukrainian Industrial Arts Education Institution.

Shigher educational institutions of artistic and industrial profile, which successfully operates and part of which carries out professional activity to this day, is presented. The experience of professional activity of artistic-industrial establishments of Kamianets-Podilsky and Poltava branch is given; higher artistic and industrial schools of Kyiv and Kharkiv; artistic and industrial establishments in Galicia; Kosivka cell; artistic-industrial educational institutions in Bukovyna and Zakarpathia. It is noted that the training of specialists in artistic-industrial institutions is one of the main tasks and priority directions of professional education, since it paves the way for the knowledge of cultural the heritage of the Ukrainian people, spiritual development and interpersonal communication, creative self-realization of personality, comprehension of own ethnic identity as a deep foundation of national consciousness.

Key words: education; institution; professional activity; artistic-industrial education; artistic-industrial training; art-industrial school; art-industrial school

Дяченко Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

E-mail: diachenko.alla@yandex.ua



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНІЙ ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

А Обґрунтовано психолого-педагогічні аспекти компетентісного підходу у шкільній економічній освіті у процесі становлення особистості старшокласників, їхньої самореалізації та професійному самоствердженні. Дано характеристику взаємозв'язку ключових компетентностей і трансверсальної компетентності, що забезпечує «трансфер навчання». Розкрито поняття «підприємницька компетентність» та її формування з метою підготовки старшокласників до професійної діяльності в економічній галузі; визначено роль курсів за вибором у навчанні економіки та проаналізовано результати їхнього впровадження у старшій школі.

Ключові слова: економічна освіта; компетентності; курси за вибором економічного спрямування; особистість; трансверсальна компетентність

Постановка проблеми: На нинішньому етапі розвитку суспільства одним із найважливіших пріоритетів є шкільна економічна освіта як важливий чинник становлення особистості учня в трансформуючому соціумі. Актуальним завданням сучасної школи в Україні стало формування компетентних старшокласників, випускників закладів загальної середньої освіти, які здатні не тільки набувати знання, вміння, але й самостійно критично оцінювати їх, аналізувати та робити висновки і застосовувати на практиці креативно вирішувати проблеми, що постають у процесі трансформації суспільства, економіки як у локальних, так і в глобальних масштабах.

Щодо розвитку економічної освіти в Новій українській школі важливим вектором є зміна пріоритетів, що спрямовуються від виключно знанневого на практичний, та на оволодіння школярами інноваційними методами практичної діяльності, а також вільне застосування набутої інформатії на практиці.

Таким чином, саме компетентісний підхід у шкільній економічній освіті дає можливість підготувати учня до професійної діяльності в галузі економіки, підприємництва до особистісної самореалізації. Реалізації компетентісного підходу в навчанні економіки сприяє розроблення інноваційних підручників, курсів за вибором (елективних курсів), спецкурсів економічного спрямування.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми економічної та географічної освіти на компетентісних засадах навчання досліджували Ю. Бицюра, Н. Бес-

кова, Т. Гільберг, Т. Назаренко, О. Надтока, І. Радіонова, О. Топузов та ін. У їхніх роботах науково обґрунтовано роль змісту навчання, зокрема, значення підручника у формуванні сучасних економічних знань, умінь та формуванні здатності особистості застосовувати на практиці набуті теоретичні знання.

Теоретичні загальні положення проблеми реалізації компетентісного підходу в освіті обґрунтовано в дослідженнях Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Бондаревської, Т. Добудько, І. Зимньої, О. Локшиної, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської, С. Трубачової [17, с. 53-58], А. Хуторського [18]. Проблеми методики формування окремих предметних компетентностей учнів досліджували Л. Величко, Н. Голуб, О. Кучер, Т. Назаренко, О. Надтока, І. Родигіна, С. Шишов.

О. Ануфрієва економічну компетентність визначає як «сукупність економічних знань, практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, присутність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності» [4, с. 87].

Структуру економічної компетентності досліджували Г. Ковтун та О. Мартиненко [8], В. Ісакова [5, с. 33].

Отже, проблемі формування економічної компетентності школярів присвячено досить багато досліджень, але дана проблема потребує подальшого вивчення, зокрема, в процесі навчання старшокласників.

Мета статті – активізувати й окреслити необхідність формування підприємницької компетентності у старшокласників; розглянути актуальні психолого-педа-

гогічні аспекти компетентнісного підходу в економічній освіті, здійснити аналіз ключових і трансверсальних компетентностей, окреслити роль курсів за вибором економічного спрямування.

Викладення основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства виникли нові процеси в економіці, соціології, духовному житті, що тісно пов'язані із зовсім новим розумінням сутності й ролі людини в сучасному соціумі, а також зі зростанням ролі особистості в трансформуючому суспільному середовищі. Економічна освіта нині відіграє особливу роль у глобальних економічних процесах і в розбудові суспільства, а також у процесі адаптації молоді на фоні нестандартних викликів сучасності як в Україні, так і в Європі. Тому особливою метою економічної освіти є формування умов для підготовки майбутніх фахівців сучасного типу – конкурентоспроможних, які можуть і вміють при вирішенні сучасних проблем мислити стратегічно та водночас ситуативно – прагматично, здатних стабільно забезпечувати економічну та соціальну ефективність діяльності різних підприємств у всіх галузях. Це потребує підготовки та розроблення інноваційних, нестандартних і креативних педагогічних методик, методів, засобів і практики навчання [10; 15].

Роль шкільної економічної освіти у становленні особистості старшокласників та їхньої адаптації в соціумі – досить актуальна проблема сучасності. Актуальність обумовлена викликами часу, стрімкими трансформаційними змінами в суспільстві, економіці, отже, необхідністю підготовки особистості старшокласників до самореалізації в самостійному житті та професійній діяльності.

Економічна освіта – це формування системних економічних знань, умінь в учнів гімназії та ліцею, формування здатності оперувати цими знаннями та застосовувати їх, а також формування в особистості учня важливих якостей, необхідних для ефективного виконання економічних завдань упродовж навчання та в подальшій самореалізації [6].

Для економічної освіти в старшокласників необхідно розвивати економічне мислення. В учнів мають формуватись елементи економічної культури. Така культура втілює результат діяльності особистості в економічному середовищі [16].

Важливим аспектом економічної освіти є формування підприємницької компетентності в учнів поряд із такими компетентностями: вміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадська, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, які у своїй сукупності складають комплекс ключових компетентностей особистості.

У Європейській довідковій системі (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) підприєм-

ницька компетентність трактується як здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя, як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність [13].

Підприємницьку компетентність пов'язують із спроможністю володіти засобами, що дають особистості можливість ефективно організувати особисту та колективну підприємницьку діяльність.

Наявність підприємницької компетентності дає змогу особистості учня знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати інновації в економічне життя суспільства. Успіх підприємницької діяльності пов'язаний із самоорганізованістю, діловими та особистісними якостями особистості. Важливим є додержання послідовності етапів формування підприємницької компетентності, що відбувається впродовж кількох етапів: I етап (мотивація) – усвідомлення учнем цілей, змісту підприємницької діяльності; II (актуалізація) – окреслення необхідного досвіду діяльності учнів в економічній сфері; III (опанування) – теоретичний і практичний навчально-інформаційний блок із питань підприємницької діяльності; IV (самоаналіз) – аналіз отриманих результатів [13].

Сучасні складні економічні процеси потребують від особистості учня для адаптації у нинішньому соціумі перш за все формування й активізації критичного мислення. Критичне мислення – це здатність особистості учня усвідомлювати власну, особисту позицію з того чи іншого питання та приводу, зокрема, на уроках економіки [12].

Економічна освіта передбачає також розвиток емоційного інтелекту, який відіграє значну роль у формуванні конкурентоспроможності учня у майбутньому самостійному житті. Д. Люсін визначає емоційний інтелект як «здібність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними» і класифікує його як когнітивну здібність [9, с. 85].

А також емоційний інтелект (англ. emotional intelligence) І. Андрєєва, Дж. Майєр, П. Саловей розглядають як «сукупність ментальних здібностей» особистості, що беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Особистості з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей [9, с. 86]. Ці особистості можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в колективі, суспільстві їхня поведінка адаптивніша, і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими, зокрема, у підприємницькій діяльності.

Економічна освіта, здатність до інновацій у діяльності особистості й соціальному житті в європейському світогляді нині визначаються головними складниками національного багатства та основним ресурсом соціально-економічного розвитку країни. Виходячи з узагальнення

сучасного досвіду розвинутих країн, можна підтвердити, що економічна освіта допомагає учням, а потім молодим людям забезпечити виконання ними основних громадських функцій.

Економічна освіта – це комплекс соціально-економічних знань, умінь, навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особистості, так і суспільства. Основою є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою [16, с. 20–25]. Отже, завданням економічної освіти є формування і створення ефективних умов для самореалізації особистості учня, зокрема, гімназії і ліцею, як економічно активного члена суспільства, який здатен умотивовано й свідомо долучатися до економічного життя країни.

Економічна освіта покликана створити умови для підготовки фахівця інноваційного типу, який володіє трансверсальними компетентностями, що здатні забезпечити особистості трансверсальність – нову історичну форму універсальності в межах глобального суспільства [11].

Трансверсальні компетентності забезпечують «трансфер навчання», тобто перенос набутих знань, навичок і мета-когнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя. Формування трансверсальних компетентностей також сприяє розвитку предметних компетентностей та орієнтує учнів на навчання протягом життя [3; 11].

Відповідно до доповіді ЮНЕСКО визначені трансверсальні компетентності в таких сферах: критичне й інноваційне мислення, інтер-персональні навички, інтра-персональні навички, глобальне громадянство [3; 11].

Одним із шляхів формування цілісної системи трансверсальних компетентностей є запровадження педагогічних технологій, які спрямовані як на вдосконалення існуючих методик і скорочення часу на набуття компетентностей, так і на надання психологічної підтримки учнями та розвиток їхньої рефлексії в процесі навчання [11].

Освітня програма DeSeCo визначає чотири аналітичних аспекти ключових компетенцій, які є: мультифункціональними; трансверсальними для соціальних областей; відносяться до вищого порядку ментальної складності, який передбачає, активний, критично-рефлексивний і відповідальний підхід до життя; багатовимірними, інкорпорованими ноу-хау, аналітичними, креативними та комунікаційними навичками [3].

Європейська система ключових компетенцій для неперервного навчання визначає конкретні ключові компетенції, кожна з них має коротке визначення свого обсягу, і всі вони припускають критичне мислення, креативність, ініціативу, вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики, приймати рішення, комунікацію і конструктивне управління почуттями. Останні компетенції також відомі як «трансверсальні» [3; 11].

Система ключових компетенцій і трансверсальних навичок наголошує на необхідності комплексної, зорієнтованої на співпрацю і трансдисциплінарне навчання.

Трансфер навчання, як уже було сказано, передбачає застосування знань, навичок і мета-когнітивних можливостей до ситуацій реального життя і тому не є простим процесом. Однак передова практика вказує на те, що міждисциплінарні задачі, які здійснюються в інтердисциплінарних і трансдисциплінарних рамках, можуть бути механізмом розвитку трансферабельної компетенції та трансверсальних навичок.

На основі дослідження досвіду формування трансверсальних компетенцій у Греції була здійснена класифікація компетенцій відповідно до цілей навчання [3]. Для всіх предметів були визначені три типи цілей: 1 – когнітивні (розвиток когнітивних здібностей, необхідних для оброблення інформації); 2 – афективні (емоційний розвиток учнів); 3 – психо-кінетичні (розвиток практичних навичок: проведення експериментів, користування інформаційними технологіями, адаптивність, легке та ефективно переключення на виконання нових видів діяльності – трансферабельність).

На окрему увагу заслуговує визначення «поглибленого навчання» як процесу, за допомогою якого індивід стає здатним засвоїти те, що було вивчено в одній предметній області, й застосувати це до нової предметної області чи ситуації (тобто здійснити трансфер). За допомогою поглибленого навчання людина стає експертом у певній галузі знань і діяльності [3].

«Трансверсальні компетенції» іноді відносять до «навичок XXI століття». Формування із учня сучасного фахівця в галузі економіки, підприємництва дійсно потребує формування трансверсальних компетентностей.

Особливу роль відіграють курси за вибором як основний складник варіативного компонента змісту освіти. Курс за вибором як певне дидактичне новоутворення – це, по-перше, навчальний курс, що входить до складу профілю навчання; по-друге, створюється цей курс за рахунок варіативного (шкільного і регіонального) освітнього компонента; по-третє, учні вибирають цей курс відповідно до особистих інтересів [1; 2]. Далі логічно впливає, що курс за вибором доповнює навчальний предмет і є складником допрофільної підготовки і профільного навчання у закладах загальної середньої освіти [7, с. 94; 14, с. 11-13].

Нами було досліджено ефективність упровадження курсу за вибором «Основи управління виробничим колективом». Результати показали, що процес вивчення курсу сприяв підвищенню мотивації навчання економіки, орієнтації і вибору професій, формуванню підприємницької та інших необхідних компетентностей.

Для організації ефективного процесу формування як ключових, так і трансверсальних компетентностей, зокрема, в економічній освіті, важливо розробляти і впро-

ваджувати курси за вибором (елективні) економічного спрямування, спецкурси для школярів у всіх класах з урахуванням їхніх потреб, інтересів, схильностей і професійної спрямованості [7]. Це можуть бути курси, пов'язані з формуванням фінансової грамотності, вивченням основ управління виробничим колективом, підготовкою до підприємницької діяльності тощо.

Висновки. Отже, шкільна економічна освіта потребує інноваційних змін, які й відбуваються на даному етапі. Ці процеси обумовлені необхідністю формування і підготовки в галузі економіки фахівця нового типу, який відповідно до викликів часу володіє трансверсальними компетентностями, що здатні забезпечити особистості старшокласника трансверсальність, яка є за вимогами сучасних економічних процесів новою формою універсальності.

Як показує аналіз практики в економіці та інших галузях, міждисциплінарні задачі стають механізмом трансферабельної компетенції та трансверсальних навичок, умінь, дуже необхідних для ефективної діяльності нової особистості та її адаптації в сучасному соціумі. Аналіз проведених уроків і результати спостережень за практичною діяльністю з економіки старшокласників показали, що поєднання психологічних і когнітивних аспектів у процесі навчання економіки забезпечують ефективність результатів їхньої професійної підготовки в галузі економіки.

Важливим аспектом шкільної економічної освіти є формування підприємницької компетентності у старшокласників, яка забезпечує їхню психологічну, інтелектуальну та соціальну готовність до самореалізації в економічній практичній сфері. Дослідження етапів формування підприємницької компетентності в учнів показали, що додержання їхньої послідовності та психологічна обґрунтованість забезпечують інтелектуальну і психологічну готовність до підприємницької діяльності.

Значну роль в реалізації таких процесів у шкільній економічній освіті відіграє розроблення і впровадження в освітній процес курсів за вибором (елективних), спецкурсів тощо. Дана проблема потребує **подальшого поглибленого вивчення**.

Список використаних джерел

1. Васько О. О. Дидактичні засади формування змісту і реалізації курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2013. 324 с.
2. Васько О. О. Дидактичні засади формування змісту курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю. *Педагогічні науки: зб. наук. праць / Херсон. держ. пед. ун-т*; [редкол.: Барбіна Є. С. та ін.]. Херсон, 2011. Вип. 57. С. 86–92.
3. Горбунова Л. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація. *Філософія освіти=Philosophy of Education*. 2016. № 2 (19). С. 97–117.
4. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти: навч. посіб. / за ред. Г. А. Дмитренка. Київ: ЦППО, 2008. 125 с.
5. Ісакова, В. Компетентісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього фахівця економіки. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 7. С. 32–35.
6. Каленюк І. С. Економіка освіти: навч. посіб. Київ, 2003. 40 с.
7. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика: [монографія]. Київ: Слово, 2018. 405 с.

8. Ковтун Г. І., Мартиненко О. В. До питання формування економічної компетентності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 135–144. URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_18. (дата звернення 30.10.2019). Назва з екрана.
9. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2014. Вип. 2, т. 1. С. 85–89.
10. Назаренко Т. Г. Навчальна програма та методичні рекомендації до викладання курсу за вибором «Географія економічних систем світу. Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т. Г. Назаренко. Харків, 2011. С. 44–49.
11. Петренко В. О., Безугла І. В. Формування трансверсальних компетентностей в умовах закладу вищої освіти. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія і практика*: тези конф. Херсон, 2018. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20тези%20ХНЕУ_березень_2018.pdf (дата звернення 30.10.2019). Назва з екрана.
12. Пометун Е. І., Сущенко І. М., Пилипчатина Л. Н., Баранов І. А. Критическое мышление для всех: самоучитель. Киев, 2012. 184 с.
13. Прищепя С. М. Сутність та зміст поняття «Підприємницька компетентність». *Молодий вчений*. 2016. № 5 (32). С. 367–370.
14. Таранік-Ткачук К. Авторські програми – шлях до успіху інноваційного навчального закладу. *Рідна школа*. 2016. № 10. С. 11–13.
15. Топузов О. М. Особливості впровадження профільного навчання географії в загальноосвітні навчальні заклади України. *Курси за вибором з географії. Зміст і методичні рекомендації / уклад. Т. Г. Назаренко. Харків, 2011. С. 4–7.*
16. Тордіна І., Євсєєв С. Економічна освіта й економічна культура суспільства: сутність та особливості. *Новий колегіум*. 2016. № 4. С. 20–25.
17. Трубачева С. Е. Умови реалізації компетентісного підходу в навчальному процесі. *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 53–58.*
18. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

References

1. Vasko, O. O. (2013). *Dydaktychni zasady formuvannia zmistu i realizatsii kursiv za vyborom u klasakh fizyko-matematichnoho profilu*. (Extended abstract of PhD diss.). In-t pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
2. Vasko, O. O. (2011). *Dydaktychni zasady formuvannia zmistu kursiv za vyborom u klasakh fizyko-matematichnoho profilu*. In Ye. S. Barbina (Ed.), *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats*. Kherson. derzh. ped. un-t. (Is. 57, pp. 86–92). Kherson [in Ukrainian].
3. Horbunova, L. (2016). *Kliuchovi kompetentsii u transnatsionalnomu osvithnomu prostori: vyznachennia ta implementatsiia*. *Filosofia osvity=Philosophy of Education*, 2 (19), 97–117 [in Ukrainian].
4. Dmytrenko, H. A. (Ed.). (2008). *Ekonomichna kompetentnist v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: navch. posib*. Kyiv: TsPPO [in Ukrainian].
5. Isakova, V. (2011). *Kompetentnisno oriyentovanyi pidkhid do pidgotovky maibutnoho fakhivtsia ekonomiky*. *Imidzh suchasnogo pedahoha*, 7, 32–35 [in Ukrainian].
6. Kaleniuk, I. S. (2003). *Ekonomika osvity: navch. posib*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Kyzenko, V. I. (2018). *Variatyvnyi komponent zmistu osvity v osnovnii i starshii shkoli: teoriia i praktyka*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
8. Kovtun, H. I., & Martynenko, O. V. (2013). *Do pytannia formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti uchniv*. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*, 4, 135–144. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_18. [in Ukrainian].
9. Kostiuk, A. V. (2014). *Emotsiynnyi intelekt ta shliakhy yoho rozvytku*. In *Naukovyi visnyk Kherson. derzh. un-tu. Seriya: Psykholohichni nauky* (Is. 2, vol. 1, pp. 85–89). Kherson [in Ukrainian].
10. Nazarenko, T. H. (2011). *Navchalna prohrama ta metodychni rekomendatsii do vykladannia kursu za vyborom «Heohrafia ekonomichnykh system svitu*. In T. H. Nazarenko (Ed.), *Kursy za vyborom z heohrafii. Zmist i metodychni rekomendatsii* (pp. 44–49). Kharkiv [in Ukrainian].
11. Petrenko, V. O., & Bezuhla, I. V. (2018). *Formuvannia transversalnykh kompetentnosti v umovakh zakladu vyshchoi osvity*. In *Suchasni problemy upravlinnia pidpriemstvamy: teoriia i praktyka: tezy konf*. Kherson. Retrieved from http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19440/1/Petrenko_Bezugla%20tezy%20KhNEU_berезень_2018.pdf [in Ukrainian].
12. Pometun, E. Y., Sushchenko, Y. M., Pylypchatyna, L. N., & Baranov, Y. A. (2012). *Krytycheskoe myshleniye dlia vsekh: samouchitel*. Kiev [in Russian].
13. Pryshchepa, S. M. (2016). *Sutnist ta zmist poniattia «Pidpriemnytska kompetentnist»*. *Molodyi vchenyi*, 5 (32), 367–370 [in Ukrainian].
14. Taranik-Tkachuk, K. (2016). *Avtorski prohramy – shliakh do uspihku innovatsiinoho navchalnoho zakladu*. *Ridna shkola*, 10, 11–13 [in Ukrainian].
15. Topuzov, O. M. (2011). *Osoblyvosti vprovadzhennia profilnoho navchannia heohrafii v zahalnoosvitni navchalni zaklady Ukrainy*. In T. H. Nazarenko

- (Comp.), *Kursy za vyborom z heohrafi. Zmist i metodychni rekomendatsii* (pp. 4-7). Kharkiv [in Ukrainian].
16. Tordina, I., & Yevsieiev, S. (2016). Ekonomichna osvita y ekonomichna kultura suspilstva: sutnist ta osoblyvosti. *Novyi kolehium*, 4, 20-25 [in Ukrainian].
17. Trubacheva, S. E. (2004). Umovy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v navchalnomu protsesi. In O. V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy* : biblioteka z osvithoi polityky (pp. 53-58). Kyiv [in Ukrainian].
18. Khutorskoi, A. (2003). Kliuchevye kompetentsy kak komponent lychnostno-oryentirovannoho obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*, 2, 58-64 [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 03.10.2019

Ковчин Наталия. Психолого-педагогические аспекты компетентного подхода в школьном экономическом образовании старшеклассников.

А *Обосновано психолого-педагогические аспекты компетентного подхода в школьном экономическом образовании в процессе становления личности старшеклассников, их самореализации и профессионального самоутверждения. Дана характеристика взаимосвязи ключевых компетентностей и трансверсальной компетентности, которая обеспечивает «трансфер обучения». Раскрыто понятие «предпринимательская компетентность» и её формирование с целью подготовки старшеклассников к профессиональной деятельности в экономической сфере; определена роль курсов за выбором в обучении экономике и проанализированы результаты их внедрения в старшей школе.*

Ключевые слова: экономическое образование; компетентности; курсы по выбору экономической направленности; личность; трансверсальная компетентность

Kovchyn Natalia. Psychological and Pedagogical Aspects of the Competent Approach in Senior School Economic Education.

S *This paper is about psychological and pedagogical aspects of the implementation of the competency-based approach in school of economic education in the process of the high school student's personality formation, their self-realization and professional self-affirmation. Author presents characteristic of the interrelation of key competencies and transversal competency, which provides a «transfer of training»; concept of «entrepreneurial competence» and its formation with the aim of preparing high school students for professional activities in the economic sphere; role of selecting courses in learning economics. Author analyses results of their implementation in high school.*

Key words: economic education; competence; selecting courses in economics; personality; transversal competence

Ковчин Наталия Андріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України

E-mail: nkovchin@gmail.com



УДК 782.6

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-105-108](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-105-108)



Закрасняна Жанна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2592-5459>

БАРОКОВА ОПЕРА: ВИМІРИ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

А Визначено провідні тенденції, пов'язані з інтерпретуванням барокових опер в умовах сучасної культури. Підкреслено практику впровадження історично поінформованого виконавства. Відмічено низку проєктів, спрямованих на переосмислення вокально-інструментальних творів доби бароко. Окреслено специфіку діяльності провідних західних колективів, які прагнуть відтворити автентичне звучання барокових опер.

Ключові слова: опера; бароко; інтерпретація; історично поінформоване виконавство

Актуальність проблеми. Незважаючи на те, що проходить час, деякі твори не втрачають своєї актуальності. Є жанри, які неодмінно постають у центрі уваги аудиторії. Одним із центральних жанрів вокально-інструментальної музики є опера, яка не втрачає своїх позицій. Той потенціал, що містила опера на етапі її зародження, є невичерпним. Попри те, що виникла традиція виконання опери під впливом досягнень останніх століть, існують й інші варіанти інтерпретації даного жанру. Зокрема, варто звернути увагу на сучасні спроби прочитання опер, написаних за добу бароко, що функціонують у мистецькій практиці сьогодення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасні процеси, пов'язані з трансформацією спадку минулого, побіжно розглядаються в статті Т. Даїмі [1]. Характеристика оперного жанру та виділення соціокультурних аспектів, які впливали на розуміння його музичних особливостей, здійснюється в роботі Л. Кирилліної [2]. Питання розвитку практики «історично поінформованого виконавства» на прикладі опер Клаудіо Монтеверді розглядається в праці В. Фоміної [3]. Відомості, пов'язані з практикою виконавства барокових творів зарубіжними колективами, представлені на їхніх персональних сайтах [5] та у [4] публікаціях, наявних на музично-освітніх порталах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема інтерпретації творів доби бароко є малодослідженою у сучасному мистецтвознавстві, що, безумовно, потребує висвітлення в умовах перегляду традицій виконання зразків оперного жанру.

Мета статті полягає в окресленні нових тенденцій, наявних у сучасній музичній практиці, що пов'язані з ін-

терпретацією барокової опери. Розкриття поставленої мети передбачає не лише означення провідних підходів до переосмислення оперних творів, а й виділення колективів, які працюють у напрямі історично поінформованого виконавства.

Викладення основного матеріалу дослідження. Барокова опера є унікальним явищем, адже саме до неї надзвичайно доречним є застосування терміну «реактуалізація». Його тлумачення подано в праці Т. Даїмі «Нотатки перцептивного ідеаліста», який наголошує на тому, що реактуалізація має розумітись не тотожно до відродження чи реставрації, а скоріше набуття нових сенсів, здатності виступати приводом для чогось принципово нового. Це «ковзання по поверхні інтенсивних роздумів і вільних асоціацій поза зв'язком із тим, що вийде в результаті ... Процес цей уже таїть у собі щось значуще і здатний викликати до життя деякі важливі для нинішнього дня смисли й енергії (або не викликати)» [1]. Інтерес до опери доби бароко в умовах сучасної культури зумовлений низкою причин. Насамперед, виконання опер даного періоду передбачає значно більше умов для прояву творчих задумів як виконавців, так і режисерів-постановників. Саме за доби бароко спів передбачав обов'язковий креативний складник. Співаки та співачки неодмінно повинні були виконувати музичний матеріал, доповнюючи його власним баченням твору. Проявом такої свободи було індивідуальне прочитання репризного розділу арії, написаної у тричастинній формі. Мається на увазі те, що арії da saro мали виконуватись із варіативною видозміною третього розділу. Вокальна майстерність сприймалась як така, що має надзвичайно важли-

вий і навіть сакральний характер. Про ці риси зазначає у своєму дослідженні Л. Кирилліна: «Однією з підстав «первородства» вокальної музики слугував ореол сакральності, який оточував сам феномен співу (той, хто співав ніби злітав над буденною реальністю і підносився до сфер, у яких панує вища гармонія – до «хорів ангелів», до Бога, Космосу). Недарма у більшості релігій молитва і спів складали нерозривну єдність. Сюди додавалось захоплення красою людського голосу – ідеального природного музичного інструменту, який даровано людині вищими силами» [2, с. 125].

Виконання барокових творів та їх правильна інтерпретація є доволі складним завданням, адже сама практика співу творів того періоду була доволі заплутаною, особливо у питанні вибору актора для певного амплуа. Мається на увазі практика використання жіночих і чоловічих голосів для виконання тієї чи іншої ролі. Л. Кирилліна відмічає специфіку італійської барокової опери: «Італійська барокова опера була царством високих і незвично рухових голосів кастратів та примадонн... Усі головні герої, незалежно від свого історичного віку на момент розвитку сюжету, повинні були виглядати молодими і прекрасними. Їхня реальна стать, вік, характер і зовнішність не мали жодного значення. Через папську заборону, що діяла з 1676 до 1798 року, жіночі ролі в оперних театрах Риму майже до кінця XIX століття виконувались тільки кастратами. Натомість в інших містах, навпаки, співачки доволі часто з'являлись у чоловічих героїчних ролях. Бувало й так, що героїню співав кастрат, а якого-небудь царя чи полководця – дама» [2, с. 128]. Ця «підміна» жінок, замість яких співали чоловіки, чи чоловічих персонажів, які інтерпретувались співачками, вносило не надто зрозумілу для пізнішої традиції плутанину. Романтизм із його прагненням до природності повністю знищив подібні практики. Натомість барокова опера була осередком певної пікантності, яка надавала двозначність постановці.

Варто відмітити, що відомості, пов'язані зі справжнім звучанням опери у добу бароко, були представлені через літературні праці, спогади сучасників композиторів минулого, досить рідко про це зазначалось у нотному тексті. Тобто неперервна вокальна традиція не існувала. «На жаль, у сучасній вокальній практиці не існує історичної традиції виконання музики, якій більше ніж 150–200 років. Наступність була загублена... З усіх способів інтерпретації «автентичне», тобто справжнє виконання старовинної музики, є єдиним, заснованим на наукових музикознавчих знаннях. Саме тому одним із визначень музичної «автентичності» є «Історично інформоване виконавство» [3, с. 240–241].

Надзвичайна популярність мистецтва доби бароко в умовах сьогодення сприяла формуванню низки великих проєктів, спрямованих на популяризацію опер даного

періоду. Мова йде про події на кшталт Фестивалю барокової опери, який проходить у місті Бон. Історія фестивалю Festival International d'Opéra Baroque de Beaune, який розпочався у 1983 році, становить уже більше ніж тридцять шість років. Масштабність фестивалю дозволяє бути йому одним із найбільших європейських проєктів, серед тих, які спрямовані на розвиток барокової музики.

Необхідно зазначити, що хоча у центрі уваги учасників фестивалю постають барокові опери, яких було поставлено в рамках проєкту близько сотні, до кола уваги потрапляють зразки й інших вокально-інструментальних жанрів. Заслугують на увагу постановки ораторій, театральних вистав, а також опер, які були написані у пізнішу культурно-історичну добу. Зазвичай звертаються до творів таких композиторів, як: Г. Гендель, Н. Порпора, Ф. Каваллі, Дж. Перголезі, Ж. Люллі, Ж. Рамо та інших композиторів. Масштабність фестивалю дозволяє включати до програми сольні виступи вокалістів, хоролий спів, ансамблевий. Однією з провідних рис даного проєкту є інтерес до автентичного виконання творів доби бароко. Учасниками даного фестивалю є колективи, які сконцентрували увагу на барокових творах, зробивши їх домінуючою частиною свого виконавського репертуару. Домінуючу роль відіграють французькі та італійські ансамблі, які вже мають чималий досвід виконання опер доби бароко та іншого репертуару. Так французький колектив «Les Arts Florissants» («Процвітаючі мистецтва» або «Квітучі мистецтва»), який було створено в 1979 році, названо за однойменною оперою Марка-Антуана Шарпантьє. Творчим кредо даного оркестру є те, що до його репертуару входить чимало барокових опер, зокрема твори К. Монтеверді, Ж. Рамо, Ж. Люллі. Причому за сорокалітню історію існування, учасниками колективу було створено по декілька інтерпретаційних версій одного й того самого твору. Це свідчить про креативний підхід виконавців, прагнення по-новому подивитись на вже відомий матеріал. Також це зумовлене змінами виконавських традицій, оновленням складу учасників, які привносять власне бачення опер та опер-балетів. Надзвичайно важливим є те, що учасники звертаються хоча й до відомих композиторів, проте виконують ті опери, які не надто часто лунають у концертних залах. Це – «Коронація Поппеї» К. Монтеверді, «Атіс» Ж. Люллі, «Бореади», «Галантний Індія» Ж. Рамо, «Альцина» Г. Генделя.

Такий італійський колектив, як «Concerto Italiano», що також є учасником Фестивалю барокової опери, так само має чималий творчий шлях. Його було сформовано в 1984 році клавесиністом Рінальдо Алессандріні. Прем'єрний виступ включав у себе виконання опери «Калісто» Франческо Каваллі. Варто зазначити, що ця опера, написана сучасником К. Монтеверді витримала одинадцять постановок за життя композитора, а потім довгий час не виконувалась. Лише в 1970 році оперу

«Калісто» було поставлено на Глайнборнському оперному фестивалі, де диригентом виступив англієць Реймонд Леппард. Через два роки оперу було виконано в США, згодом вона стала виконуватись і на європейських сценах. Зокрема, з 2005 року вона ввійшла до репертуару «Баварської опери».

Основною метою ансамблю «Concerto Italiano» стало виконання італійської ранньої музики, причому в центрі уваги постали такі композитори, як К. Монтеверді та А. Вівальді. Будучи учасником руху історично поінформованого виконавства вони здобули чимало нагород – Gramophone Award (тричі), Preis der deutschen Schallplattenkritik, Prix de la Nouvelle Académie du disque, Premio internazionale del disco Antonio Vivaldi (Cini Foundation), Prix de l'Académie Charles Cros. Учасники колективу заключили контракт, за умовами якого вони виконали всі опери та концерти Антоніо Вівальді, причому більшість із цих творів не виконувались майже триста років. Їхня діяльність сприяла тому, що ці опуси здобули оновленого звучання та, взагалі, отримали свій «голос», будучи не лише виконаними, а й записаними.

Звернення до барокових опер обумовлене не лише їхнім високим художнім музичним рівнем, а й тими можливостями, які вони надають їхнім інтерпретаторам. Досить часто опери доби бароко включали чимало візуальних ефектів, які надзвичайно урізноманітнювали вистави. Так уже згадана опера «Калісто» Ф. Каваллі містила надзвичайно багато елементів, пов'язаних із машинерією, якою були просякнуті барокові музично-драматичні твори. «Опера «Калісто» була вперше представлена публіці у венеціанському театрі Сант-Аполлінаре, який орендував у той час Джованні Фаустіні. Театр було оснащено складним обладнанням – першокласним для тієї епохи, яке дозволяло здивувати публіку хитромудрими сценічними ефектами» [4].

Окрім суто інструментальних колективів, які беруть участь у постановці барокових опер, варто згадати вокально-інструментальні ансамблі, що працюють у напрямку історично поінформованого виконавства. «Les Talens Lyriques» («Ліричні обдарування») – це французький колектив, який було створено під керівництвом Крістофа Руссе. Його історія є менш тривалою, ніж вищезгаданих колективів («Ліричні обдарування» було засновано в 1991 році, а названо на честь підзаголовку опери Ф. Рамо «Святування Геби». Виконавці не обмежуються у своєму репертуарі творами барокових авторів, як-от Монтеверді, Гретрі, Люллі, Генделя, Каваллі, а й звертаються до композиторів пізніших періодів, зокрема авторів XVIII–XIX століть.

«Gabrieli Consort & Players» – це англійський вокально-інструментальний колектив, який очолює Пол МакКріш. Його було засновано в 1982 році. Їхній репертуар включає чимало хорових, вокальних та інструменталь-

них творів від ренесансу до наших днів. Творчі принципи виконавців скеровані програмою Габріелі Роар, інтерпретації спрямовані на максимально точне відтворення оригінальних виконань музичних творів. «Історичні ідеали та знання старого світу є необхідними для створення нової музики» [5]. Вивчаючи старовинну музику, хоча й кидаєш виклик загальним і прийнятим уявленням про класичну музику, проте це активізує розвиток інновацій. При виконанні творів доби Відродження використовуються старовинні інструменти чи ті, що створені за їхньою подобою. Причому диригент П. МакКріш відзначає, що даний вибір для нього зумовлений не стільки світоглядними уявленнями, скільки є результатом переконання практичнішого ґатунку. Усі компоненти культури є взаємопов'язаними і написання творів здійснювалось з урахуванням можливостей конкретних інструментів, а, отже, недоречним буде грати їх на сучасних, які мають інші технічні особливості. «Дещо зарозуміло вважати, що кожен розвиток приладобудування та технології, техніки гри і сили звучання є поліпшенням того, що було раніше. Кожен композитор пише таким чином, що найкраще підходить для інструментів свого часу, використовуючи звучність цих інструментів і відзначаючи їхні можливості. Незважаючи на всі технічні переваги змін, внесених до інструментів протягом століть, були досягнуті компроміси до тембрів і звукового світу деяких інструментів. Повторне створення, наскільки це можливо, оригінального звукового світу має вирішальне значення для нашого розуміння та оцінювання репертуару будь-якого певного періоду» [5].

Інструментальний швейцарський колектив «I Barocchisti», який очолює Дієго Фасоліс, славиться своєю надзвичайно плідною співпрацею з провідними виконавцями, які спеціалізуються на музиці доби бароко та зацікавлені у відтворенні «історично поінформованого виконавства» це Чечілія Бартолі, Філіп Жарускі і Юлія Лежньова. Репертуар Barocchisti складається в основному з творів Й. Баха, Ф. Каваллі, Б. Галуппі, Г. Генделя, В. Моцарта, Дж. Перголезі та інших композиторів. Виконавці брали участь у постановці опери «Фарамондо» Г. Генделя, яка надзвичайно рідко виконується, та його ораторії «Семела», опері К. Глюка «Іфігенія в Тавриді».

«Choeur & Orchestre Pygmalion» – великий колектив, який засновано в 2006 році Рафаелем Піконом. Пігмаліон базується у приміщенні Opéra National de Bordeaux, регулярно здійснюючи концертну діяльність у містах Франції, а також в інших містах Європи. У репертуарі колективу є опера Л. Россі «Орфей», Ж. Рамо «Зороастр». Постановки, в яких бере участь даний колектив поєднують у собі автентичну манеру виконання та часом сучасні та дещо модерні постановки.

Наразі наявно чимало колективів, які займаються впровадженням такої інтерпретації оперних творів, яка

б була дотичною до їхнього автентичного звучання. Багато з них працюють уже більше ніж тридцять років у даному напрямку. Проте деякі з них відносяться до західноєвропейського культурного простору, в той час як у вітчизняній культурі цей рух лише починає поступово здобувати актуальність. Низка проєктів, які набувають поширення, просуваються не сталими колективами, а скоріше тимчасовими утвореннями, до яких входять солісти-вокалісти, артисти хору та інструменталісти. Розвиток руху поінформованого виконавства вважається перспективним для української музичної культури.

Висновки. Провідною ознакою сучасної музичної практики є велика увага до переосмислення оперного спадку минулого. З розвитком історичного поінформованого виконавства набувають поширення проєкти,

спрямовані на реактуалізацію барокового мистецтва. Фестивалі барокового оперного мистецтва об'єднують у собі чимало колективів – вокальних, вокально-інструментальних, співаків-солістів, які прагнуть виконувати твори у автентичній манері, на історичних інструментах, максимально наближуючи опери до звучання, яке вони мали за життя авторів, які їх написали. Подібна тенденція не лише сприяє серйознішому ставленню до репертуару, а й сприяє розвитку творчої фантазії композиторів сучасності.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні спроб упровадження історично поінформованого виконавства у вітчизняній музичній культурі, адже протягом останнього десятиліття виникли поодинокі приклади переосмислення творів доби бароко.

Список використаних джерел

1. Даими Т. Записки перцептивного нигилиста, или жизнь после философии. Перцептология versus семиология. *Художественный журнал*. 2008. Вып. 69. URL : <http://moscowartmagazine.com/issue/23/article/367> (дата звернення 5.05.2019).
2. Кириллина Л. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX века. Ч. III: Поэтика и стилистика. Москва : Композитор, 2007. 376 с.
3. Фомина В. П. Интерпретации опер Клаудио Монтеверди в контексте исторического исполнительства. *Вестник МГУКИ*. 2010. № 6. С. 240–243.
4. Франческо Кавалли. Опера «Каллисто». URL : <https://musicseasons.org/francesco-kavalli-opera-kallisto> (дата звернення 26.04.2019).
5. Gabrieli. URL : <http://www.gabrieli.com/about-us/gabrieli-today/> (дата звернення 27.04.2019).

References

1. Daimi, T. (2008). Zapiski perceptivnogo nigilista, ili zhizn posle filosofii. Perceptologiya versus semiologiya. *Khudozhestvennyi zhurnal*. Retrieved from <http://moscowartmagazine.com/issue/23/article/367> [in Russian].
2. Kirillina, L. (2007). Klassicheskii stil v muzyke XVIII – nachala XIX veka (Pt. III: Poetika i stilistika). Moskva: Kompozitor [in Russian].
3. Fomina, V. P. (2010). Interpretacii oper Klaudio Monteverdi v kontekste istoricheskogo ispolnitelstva. *Vestnik MGUKI*, 6, 240-243 [in Russian].
4. Franchesko Kavalli. Opera «Kallisto». Retrieved from <https://musicseasons.org/francesco-kavalli-opera-kallisto> [in Russian].
5. Gabrieli. Retrieved from <http://www.gabrieli.com/about-us/gabrieli-today>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.10.2019

Закрасняная Жанна. Барочная опера: измерения исполнительской интерпретации.

Ⓐ *Определены ведущие тенденции, связанные с интерпретацией барочных опер в условиях современной культуры. Подчеркнута практика внедрения исторически информированного исполнительства. Отмечен ряд проектов, направленных на переосмысление вокально-инструментальных произведений эпохи барокко. Определена специфика деятельности ведущих западных коллективов, стремящихся воссоздать аутентичное звучание барочных опер.*

Ключевые слова: опера; барокко; интерпретация; исторически информированное исполнительство

Zakrasniana Zhanna. Baroque opera: Measures of Performing Interpretation.

Ⓐ *The leading tendencies connected with interpretation of baroque operas in the conditions of modern culture are determined. The practice of introducing historically informed performances is underlined. A number of projects aimed at redefining vocal and instrumental works of the Baroque era have been noted. The specifics of the activities of leading western ensembles, those seek to reproduce the authentic sound of baroque operas, are outlined.*

Key words: opera; baroque; interpretation; historically informed performance

Закрасняна Жанна Миколаївна, старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: andrey.valenya@ukr.net



ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАНДУРИСТА- ВОКАЛІСТА У ПРОЦЕСІ СПІВОГРИ

А Досліджено процес початкового етапу постановки голосу бандуриста-співака, окреслено низку загальнопрофесійних і теоретичних чинників підготовки учня до бандурної співогри, визначено основні аспекти формування виконавської вправності учня: самопізнання та удосконалення голосу як «внутрішнього» інструмента, стимулювання до постійного творчого розвитку та прагнення до досконалості, гармонія фізіологічних і психоемоційних складників вокально-інструментальної діяльності. На основі досвіду «Староіталійської вокальної школи» та її послідовників, а також теоретико-методичних здобутків сучасних видатних вокальних педагогів зазначено, що формування бандуриста-співака здійснюється викладачем на ґрунті постійної взаємодії виконавського педагогічного та історико-теоретичного досвіду. Новизна полягає у виявленні специфічних взаємопідсилюючих виконавських аспектів психофізіологічної діяльності бандуриста-вокаліста у процесі співогри.

Ключові слова: бандурне виконавство; співак-бандурист; співогра; психофізіологічні особливості; співацьке дихання; голосовий апарат

Актуальність проблеми. Вокально-інструментальний жанр, як складник бандурного виконавства, й досі не отримав цілісного методичного та наукового розгляду. Спів у супроводі бандури є найдавнішим традиційним і, разом з тим, сучасним популярним видом бандурного виконавства, у якому втілюється національна самобутність українців. Концертний репертуар сучасних бандуристів-співаків різноманітний за жанрово-стильовою палітрою. У їхньому арсеналі: реконструкції історичних дум (Д. Губ'як, Т. Компаніченко, Т. Лазуркевич, Л. Посікіра), історичні та побутові народні пісні (Е. Драч, В. Єсіпок, С. Захарець, В. Мішалов, О. Созанський), сучасні авторські композиції академічного, джазового та естрадного спрямування (О. Герасименко, Л. Дедюх, М. Круть, гурти: «Вербена», «Шпилясті кобзарі», «Квітана» та ін.).

Нині спостерігаємо підвищену зацікавленість громадської, культурно-мистецької та медіаспільноти до феномену бандурної співогри, що функціонує на перетині вокальної та інструментальної виконавських традицій. Наповнюваність бандурних класів у системі позашкільних мистецьких закладів, спеціалізованих мистецьких шкіл Києва, Львова, Одеси та Харкова, мистецьких коледжів і закладів вищої професійної мистецької освіти України актуалізують пошуки нових педагогічних і методичних прийомів виховання співака-бандуриста із застосуванням індивідуального підходу для виявлення творчого потенціалу, природного обдарування учня та його професійної або аматорської мистецької реалізації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Домінантність вокально-інструментального втілення у бандурному репертуарі актуалізована у працях визначних бандуристів-методистів: Г. Хоткевича, В. Кабачка, С. Баштана, А. Омельченка, М. Гвоздя та ін. Спів у супро-

воді бандури як сольний, так і ансамблевий, став предметом наукового осмислення у дисертаціях: В. Дутчак, Л. Мандзюк, Н. Морозевич, Т. Слюсаренко, Н. Чернецької, М. Євгенєвої та ін. Виконавські вокально-інструментальні традиції та новації висвітлено у статтях І. Варенко, Н. Воронової, Л. Дуди-Когут, Н. Чернецької, Я. Черногуза та ін. Значними і вагомими є теоретичні та методично-педагогічні дослідження: фізіології виконавського процесу в цілому та фізіологічних основ постановки голосу, зокрема (М. Грачова, К. Злобін, І. Павлов, І. Сеченов, Ю. Фролов та ін.); психологічні аспекти функціонування вокального голосу (В. Єрмолаєв, А. Зданович, Б. Теплов, Л. Честович та ін.); методика постановки голосу (О. Жданович, В. Морозов, І. Назаренко, О. Стахевич та ін.); професійна підготовка вокалістів до сценічної діяльності (Н. Гребенюк, А. Єгоров, В. Морозов, Г. Стасько та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми формування та розвитку співака-бандуриста, удосконалення його вокальної майстерності вже стали предметом наукових розвідок. Однак бандурна співогра синтезує два рівноправних різновиди виконавської діяльності вокальний та інструментальний, кожен з яких має свою фахову специфіку й психофізіологічні закономірності функціонування. Необхідність осмислення психофізіологічних, художніх, м'язово-рухових чинників бандурної співогри як невід'ємного складника бандурного виконавства потребують спеціального розгляду. Фактор затиску вокального та ігрового апарата бандуриста-співака треба окреслити як окрему проблему в процесі становлення виконавської майстерності, що потребує подальшого вивчення.

Метою статті запропонованого дослідження є виявлення психофізіологічних особливостей формування співацького голосу в поєднанні з інструмен-

тальним супроводом та застосування цієї специфіки у бандурній співогрі.

Викладення основного матеріалу. *Si canta col meccanismo non voce* (ми співаємо механізмом, а не голосом) – цей вислів староіталійських майстрів вокального мистецтва не втратив своєї актуальності й нині. Загальновідомо, що спів – це психофізіологічний процес, що реалізовується у взаємодії вокальних даних і художніх завдань. Вокально-технічні дані розглядаємо як комплекс: музичний слух, володіння вокальним диханням, резонаторами, різноманітними прийомами звуковидобування. Художні завдання поєднують у собі: опанування музичним стилем твору, розумінням епохи, створення художнього образу, вміння передати емоційний стан тощо. Вокальна практика засвідчує, що володіння голосовим апаратом сприяє художньому виконанню, а захоплення художньо-творчим процесом знімає м'язову напругу, і голосовий апарат функціонує у природному режимі. В. Левко підкреслює: «Перше, що необхідно закласти і настроїти у володаря хорошого голосу – природного музичного інструмента – це еталон звучання» [6, с. 9].

Спів як мистецтво є результатом тривалої підготовчої роботи, і ця діяльність є не інтуїтивною дією, а усвідомленим процесом. Прикметно, що питання природи співацького звука, причинно-наслідкових зв'язків впливу гучності співу на емоції слухача (значущість динамічної драматургії музичного твору), розуміння голосу як руху повітряного потоку, а дихання – як головної умови співу, аналіз будови голосового апарата були вперше окреслені й отримали науково-філософське обґрунтування у працях Платона (діалоги «Держава», «Закони», «Тімей» тощо) і Аристотеля («Політика»). Усі наступні дослідження в історії вокального мистецтва вибудовувалися саме на цьому фундаменті. Досліджуючи історичний аспект розвитку української вокальної школи ХХ сторіччя, Л. Гринь підкреслює: «Вокально-технічні прийоми українських викладачів, хоч і відрізняються один від одного, проте спрямовані на одне – на виховання особистості співака. Співак повинен оволодіти теоретичними знаннями з вокальної педагогіки, бути обізнаним у питаннях історії музичної та вокальної літератури, знати голосовий апарат – будову і функції кожної його частини, а потім шляхом синтезу й узагальнення з'ясувати взаємодію цих частин і зробити певні висновки» [4, с. 48].

Співогра бандуриста – складний комплекс, що має свою як інструментальну, так і вокальну специфіку. Н. Андгуладзе, підкреслюючи необхідність і прагнення вокаліста-виконавця відчувати себе резонуючим інструментом, зазначає: «Гармонія між небом, землею і людиною відбувається не через фізичне єднання, а через звукову узгодженість, що змушує їх вібрувати в унісон» [1, с. 64]. Бандурист-співак резонує не тільки з

«небом і землею» і сам із собою, але й з інструментом. Відтак, осмислення кожного з аспектів окремо – вокального та інструментального, виявлення їхніх особливостей, а пізніше їхньої синергії, дозволить цілісно сприйняти явище бандурної співогри.

Проаналізуємо специфіку зазначених аспектів.

Інструмент бандури співак-бандурист може бачити і вивчати через зорове, тактильне і слухове сприйняття, і навіть власноруч підстроїти його за допомогою спеціального ключа. Значно складніше знайти, усвідомити, настроїти свій внутрішній «інструмент» – вокальний голос. Способи тримання бандури, посадки з інструментом також є візуалізовані та тактильно відчутні, надати ж гортані найзручнішого положення при вокалізованні співак може тільки інтуїтивно, за допомогою слуху, не маючи можливості візуально переконатися у правильній, раціональній роботі власного голосового «інструмента».

Для створення оптимальних умов бандурного звуковидобування, окрім правильної, зручної посадки з інструментом та визначеного типу тримання бандури («київський» або «харківський»), виконавцеві слугують руки, для співу ж бандурист-співак користується засобом, що не підлягає звичному спостереженню та управлінню – вокальним диханням. Бандура має темперований хроматичний стрій і бандурист не бере участі у формуванні висотності інструментального звука, на відміну від вокального складника виконання. Способи інтонування, підвищення і пониження звуку, підпорядковані складним внутрішнім психофізіологічним процесам, пов'язаним із координацією слуху та голосу. Відмінними за засобами реалізації також є інструментальна та вокальна артикуляції.

Інструментальне виконавство в усіх різновидах сягає у глибину століть. Вокальне мистецтво має настільки давню історію, що рівень її тяглості важко досягнути. Виконавська традиція витворила такий еталон якості інструментального звука, найвищою ознакою якого вважають його наспівність (вокалізування). Н. Воронова, досліджуючи сучасне бандурне виконавство, підкреслює вокально-інструментальний синкретизм бандурної творчості й зазначає: «Бандурний вокал, пов'язаний із щипково-мелодійною природою інструмента, несе подих від старовинно-церковної та ренесансно-делікатної (мадрігаліної) до оперної манер співу, за якими вбачається культура християнського смирення й артистичної світської вишуканості співців-лицарів» [2, с. 144].

Отже, робота бандуриста-співака і над інструментальним виконавством, і над вокальною майстерністю перебуває у нерозривному зв'язку синкретичного взаємоділення вокалу, слова, інструментального звука і синтезується у мистецьке явище – бандурну співогру.

На початковому етапі оволодіння вокальним голосом бандуриста-співака закладаються основи професійної творчості, що торкаються як психологічної, так і фізіологічної сфер. В. Павлічук зазначає: «Цілеспрямований педагогічний процес має поєднувати у собі таку організацію музичної діяльності на заняттях із постановки голосу, яка б активізувала одночасну роботу різних нервово-м'язових механізмів: слухового (ілюстрація показ педагога), голосового, зорового (спів з нот) загальнорухового (пластика рухів, тактування)» [8, с. 339].

Важливим завданням педагога, окрім виявлення вокальних можливостей і максимальної реалізації творчого потенціалу учня, є виявлення фізіологічних та індивідуальних природних закономірностей формування вокального голосу молодого виконавця.

На перших заняттях викладач роз'яснює учневі будову голосового апарата та демонструє технологію звукоутворення, пильно стежить за зручністю посадки з бандурою для ефективного запобігання зайвих фізичних перенавантажень тіла. Адже саме від положення тіла, його свободи та м'язової координації з інструментом залежить продуктивність голосового апарата бандуриста-співака. Оскільки проблеми та особливості посадки бандуриста, індивідуальні фізіологічні особливості учнів, конструктивні особливості інструмента, різноманітні форми м'язових затисків, специфічні точки опори під час гри, різновиди психофізичної діяльності ігрових функцій рук тощо детально досліджені та оприлюднені автором у низці попередніх публікацій, у запропонованому дослідженні зупинимось, здебільшого, на особливостях розвитку вокального голосу бандуриста-співака.

Особливу увагу у роботі з учнем викладач звертає на положення хребта як стрижневої магістралі вивільнення голосу, адже, як правило, бандурист співає сидячи (хоча нині, все частіше, в концертному варіанті, виконавці застосовують спеціальні стійки для бандури і співають та акомпанують стоячи). Якщо, наприклад, нижня частина хребта ослаблена і не виконує основної функції – підтримки корпусу бандуриста, – напружуються м'язи живота, які у цей час повинні забезпечувати ефективність співацького дихання. Коли ж верхня частина хребта зігнута – страждає плечовий пояс, грудна клітина «згорнута», легені затиснені й основне навантаження з підтримки корпусу виконавця лягає на грудні м'язи, що також є надважливими у процесі вокального дихання. Не менш значущою є ефективна робота шийного відділення хребта, адже саме шия є завершенням звукового каналу. Практика засвідчує, що затиск м'язів шиї викликає перенавантаження щелеп, язика, гортані, губ, що ускладнює роботу над вокальним звуком.

Для оптимального оволодіння співацьким голосом важливим є положення рук. Якщо вокалістам рекомендують тримати руки вільними, провисаючими від

плечового суглоба, або тримати їх зігнутими у ліктях, то у бандуриста руки виконують функції підтримування інструмента та інструментальної гри (акомпанементу). Безперечно, бандурист-співак повинен оволодіти вільними пластичними ігровими рухами, адже затиск м'язів рук також негативно позначається на звучанні голосу.

За останні десятиліття бандурна педагогіка і методика збагатилися прогресивними тенденціями, що характеризуються наступними принципами та підходами до виховання м'язової свободи рук учня. Відчуття свободи і «звільнення» ігрових рухів рук розуміємо не як часткову, ізольовану, а як організовану координацію нервово-м'язових функцій організму. Організована та координована свобода рухів рук виконавця-бандуриста обумовлена зміною навантаження і розвантаження, напруження і розпруження бандурного апарата, що відчувається не тільки виконавцем, але й зовнішньо виявляється у його рухах.

Треба зауважити, що звільнення не означає повного розслаблення м'язів – потенційний м'язовий тонус, готовність до миттєвого м'язового скорочення (напруги) зберігається. Свідомий контроль під час вироблення навички керованої свободи рухів рук є необхідною передумовою здобуття автоматичного контролю, що вивільняє увагу бандуриста за ігровим руховим процесом. Це дає можливість зосередитися на співацькому складнику вокально-інструментального твору. Викладачеві необхідно навчити учня відчувати різницю між двома різновекторними станами – звільненням і затиском (рук, шиї, губ, живота тощо). Розуміння учнем відмінностей звільнення і затиску – процес поступовий і трудомісткий, і все ж пізнання полярності зазначених станів і відчуттів сприятиме природності співогри. У виконавському процесі м'язова свобода тісно пов'язана з психічною свободою, адже у співогрі повною мірою виявляється взаємодія всіх функцій організму. Психічна скутість заважає художності виконання, провокуючи затиск як вокального, так і інструментального виконавського апаратів.

Важливим етапом формування вокального голосу є робота над співацьким диханням. Загальновідомо, що «старі італійські майстри» завжди ставили ідеал краси вокального звука у залежність від хорошого співацького дихання. Нижньореберний діафрагматичний, як стрижневий тип дихання, був розроблений так званою «Великою Болонською школою» і століттями передавався від учителя до учня із вуст у вуста [1].

Послідовники «староіталійської школи» (В. Манфредіні, Ф. Абт, Д. Конконе, Тривульдіо, Ф. Ламперті) зберегли та передали поетапну моторику та психофізіологічні відчуття для відтворення співацького голосу із застосуванням нижньореберного діафрагматичного типу дихання [5].

Панує думка, що найефективнішим є нижньореберний діафрагматичний тип дихання. Однак П. Голубев, як один із найвизначніших українських педагогів співу, який виховав низку оперних і концертних співаків, педагогів-вокалістів, серед яких: Б. Гмиря, М. Манойло, В. Валайтис, зазначає: «Ізольованих типів дихання у співі і поза ним не існує» [3, с. 22].

Відомий співак і педагог пропонує класифікацію різних типів співацького дихання, що лише встановлюють їхню фізіологічну компоненту за переважанням рухів на різних ділянках дихального апарата: 1) ключичне (клавікулярне, верхньореберне) – дихання, у процесі якого переважають рухи верхніх ребер, ключиць і плечей; 2) середньореберне (грудне, костальне, бокове) – дихання, у процесі якого переважають рухи середніх ребер і грудної кістки; 3) нижньореберне – дихання, у процесі якого переважають рухи нижніх ребер; 4) діафрагматичне (черевне, абдомінальне) – дихання, у процесі якого переважають рухи діафрагми [3, с. 23]. З наведеної класифікації різних типів дихання можна зробити висновок, що такий формальний розподіл співацького дихання на окремі типи практичного значення у процесі виховання голосу виконавця немає.

Спираючись на значний виконавський і педагогічний досвід, П. Голубев привертає увагу до розуміння поняття «опора» у вокальному процесі: «Опора дихання і опора звука можуть змінюватися не тільки в залежності від висоти і сили звука, але й від різних голосних, а також від різного емоційного стану співака у художньому виконанні, тих або інших музичних творів» [3, с. 23]. У музично-педагогічній практиці «опору дихання» розуміють як м'язове відчуття узгодженої роботи вдиху та видиху. «Опорою звука» вважають взаємодію між ступенем скорочення голосових зв'язок з одного боку, і відповідним підзв'язковим повітряним тиском – з іншого. Ця взаємодія зумовлюється відповідною «опорою дихання» і залежить від висоти і сили звука. Нажаль, і тепер «опора звука», або взаємодія голосових зв'язок і дихання, у спробах пояснити їхню сутність, мають у вокальних педагогів різне тлумачення, головним чином, унаслідок індивідуальних властивостей відчуттів співака, що виявляються в процесі співу.

У вокальній практиці викладання, «опертий звук» – це звук, наповнений, пружний, і насиченою просторовою локалізацією, а «не опертий звук» – в'ялий, плаский, безбарвний тощо. У формуванні навички співати «опертим звуком» важливу функцію виконує діафрагма як найголовніший орган співацького дихання. На цій основі відчуття опертих «дихання і звука» легше досягнути за допомогою вправ на твердій атаці звука. П. Голубев зауважує: «У вправах для розвитку голосу треба дотримуватися принципу суворої послідовності: від вправ у повільному спокійному темпі – до рухливіших;

від вправ, які охоплюють обмежену ділянку діапазону, де ноти звучать без напруження – до вправ по всьому наявному в даний період діапазону, утримуючись, однак від крайніх його меж; від вправ на витримування вокальної лінії на одній зручній голосній – до комбінування голосних із приголосними; від застосування незначної сили звука – до нормальної його сили» [3, с. 11].

Зауважимо, що вихованець відомої Київської вокальної школи (учень Г. Кабки), соліст Національної опери України В. Дитюк також запропонував власну формулу технології опанування вокальним твором, що має глибоке укорінення у традиції італійської та української вокальних шкіл. «Якщо правильно поставити вимову, артикуляцію – це половина співу. Треба спочатку добре проговорити кожне слово, роблячи упор на голосні звуки, на приголосні, витрачаючи якомога менше акценту, бо співаються ж голосні. Саме цьому вчать поважні італійські концертмейстери. Потім ув'язати слова у фрази, які потім чітко промовляти з метрономом, спочатку повільно, а коли доведеш до автоматизму, аби нічого не відволікало від вокалу, поєднуєш з мелодією, працюєш із диханням» [9].

Техніка вокального вдиху є апробована співаками впродовж століть. «Вдихни аромат прекрасної троянди» – цей вислів майстрів бельканто став хрестоматійним. Використання поетичного образу зосереджує увагу учня на художньо-творчій домінанті співу, а не на сухому регламентуванні технологічних співацьких дій. Із цього приводу Лю Цзін зазначає: «Застосування внутрішніх відчуттів у процесі співу допомагає вдосконалити процес звукоутворення, оскільки корекція відбувається на основі створених уявою та закріплених пам'яттю звукових еталонів» [7, с. 50].

Здійснюючи співацький вдих носом («вдихаючи аромат троянди»), співак мимоволі привідкриває уста, м'язи обличчя розслабляються і, що найважливіше, припіднімається верхнє піднебіння. При цьому підборіддя опускається, звільняється нижня щелепа, утворюючи вокальний «напівпозіх» і учень готовий до співу, що забезпечується «співацьким видихом». Але завдання викладача полягає не тільки у стимулюванні емоційного ставлення до співу. Через емоції учень вчиться здійснювати природні ігрові рухові дії, що з часом набувають автоматичності, вивільняючи увагу для контролю за якістю звучання власного голосу.

Отже, однією з важливих умов формування співацького голосу, а потім і майстерного володіння ним (фразування, філірування тощо) – є раціональне використання співацького дихання, вільного володіння повним арсеналом засобів художньої виразності.

Зауважимо, що будь-які зміни емоційного плану, як-то: тривога, занепокоєння, гнів, пригнічення або радість, піднесення, відчуття триумфу, – викликають

відхилення в інтенсивності та темпоритмі дихання. Тому на початковому етапі роботи з учнем необхідно відмовитися від композицій, сповнених драматизмом, а надавати перевагу вокалізам та елегійним творам. Треба врахувати, що драматичні твори вимагають свідомішого контролю дихання, відповідності дихальної техніки емоційним імпульсам.

Якщо питання техніки співацького вдиху достатньо широко висвітлено у педагогічній і мистецтвознавчій літературі, то процесу співацького видиху приділено недостатньо уваги, хоча ці фактори є рівнозначними у співі. Провідна роль у видиху належить м'язам черевного пресу. Оскільки вивчення фізіології й анатомії м'язів живота не є метою нашого дослідження, лише зазначимо, що і ця група м'язів підконтрольна волі виконавця. Скільки б викладач не пояснював фізіологію й анатомію, учень повинен самостійно свідомо прийняти, через процес самопізнання, і навчитися застосовувати свій психофізіологічний вокальний «інструмент» у поєднанні із супроводом бандури.

Висновки. Практика засвідчує, що бандурист-співак формується в єдності вокально-інструментального універсалізму, який синтезує й узагальнює виконавські традиції та стимулює до розвитку нових жанрових форм і виконавських новацій. Отже, оволодіння бандуристом-співаком складним комплексом вокальних та інструментальних знань і вмій технікою майстерного поєднання одночасно сольного співу та довершеного акомпанементу вимагають не тільки індивідуального

підходу зі сторони викладача, але й глибокого самоаналізу самопізнання та прагнення до мистецької та творчої, духовної досконалості зі сторони учня.

Історичні та методичні традиції провідних вокальних шкіл є базовими для сучасних оптимальних вокально-інструментальних методичних стратегій, що передаються в академічному варіанті та є формою збереження і трансляції професійного мистецького досвіду як у межах бандурного вокально-інструментального жанру, так і розкриття індивідуального обдарування бандуриста-вокаліста у процесі співогри.

Подальші перспективи розвитку проблеми. Культурно-мистецький простір змінюється динамічно, вокально-інструментальний бандурний жанр також зазнає постійних трансформацій і модифікацій постають нові виклики і перед музичною педагогікою. Акустичне музикування переходить у площину камерно-елітарних форм, новий час вимагає нових умінь і навичок – співу з мікрофоном, виконання бандурного супроводу зі спеціальними пристроями-звукознімачами, сучасна рухово-пластична сценічна естетика вимагає посиленої уваги до співацького дихання. Ці процеси потребують науково-теоретичного осмислення та пошуків шляхів їхнього методичного втілення, інноваційних методів навчання, що потребують постійного видозмінення, адже освіта впродовж життя створює фундамент професії і забезпечує митцеві можливість реалізувати своє індивідуальне обдарування та удосконалювати виконавську майстерність, відповідаючи на запит часу.

Список використаних джерел

1. Андгуладзе Н. Homo cantor. Очерки вокального искусства. Москва : АГРАФ, 2003. 240 с.
2. Воронова Н. С. Мистецтво бандуристів у контексті мультикультуралізму. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2011. № 2. С. 143–148.
3. Голубев П. В. Поради молодим педагогам-вокалістам. Київ : Музична Україна, 1983. 60 с.
4. Гринь Л. Історичний аспект розвитку української вокальної школи XX сторіччя. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1 (17). С. 45–49.
5. Ламперти Ф. Искусство пения. Санкт-Петербург : Лань, 2009. 192 с.
6. Левко В. Н. Певец как музыкант-профессионал. *Преемственность основных этапов воспитания музыканта-профессионала*. Нижний Новгород : НГК им. М. И. Глинки, 2004. С. 7–14.
7. Лю Цзін. Сутність вокального слуху в контексті його розвитку у підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2016. Вип. 21. С. 45–50.
8. Павлічук В. І. Психологічні процеси на заняттях із постановки голосу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2014. Вип. 36 (89). С. 337–343.
9. Дитюк В. Збився – починаю спочатку. І так поки не доб'юся ідеалу. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/kultura/zbyvsya-pochynayu-spochatku-i-tak-poky-ne-dobyusya-idealuu?fbclid=IwAR2IKdSqeeZqGgnhglUG0BDqHb6YlIX4h3ZERyhFMJri9cgyB4qQSpYiW0>

2. Voronova, N. S. (2011). Mystetstvo bandurystiv u konteksti multykulturalizmu. [Bandurist art in the context of multiculturalism]. *Nauka. Relihiia. Suspilstvo. [Science. Religion. Society]*, 2, 143-148 [in Ukrainian].
3. Holubiev, P. (1983). *Porady molodym pedahoham vokalistam [Tips for young vocalist educators]*. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
4. Hryn, L. (2012). Istorychnyi aspekt rozvytku ukrainskoi vokalnoi shkoly 20 storichchia [The historical aspect of the development of the Ukrainian vocal school of the twentieth century]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu [Bulletin of Zaporizhzhya National University]*, 1 (17), 45-49 [in Ukrainian].
5. Lamperty, F. (2009). *Iskusstvo peniia [The art of foaming]*. Sankt-Peterburg: Lan [in Russian].
6. Levko, V. N. (2004). Pevets kak muzykant-professional [Singer as a professional musician]. *Preemstvennost osnovnykh etapov vospytania muzykanta-professionala [Continuity of the main stages of education of a professional musician]* (pp. 7-14). Nizhnii Novgorod: NHK ym. M. Y. Hlynky [in Russian].
7. Liu, Tszin. (2016). Sutnist vokalnoho slukhu v konteksti yoho rozvytku u pidlitkiv [The essence of vocal hearing in the context of its development in adolescent]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seria 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity [Scientific journal of M. P. Dragomanov NPU. Series 14: Theory and Methods of Art Education]*, 21, 45-50 [in Ukrainian].
8. Pavlichuk, V. I. (2014). Psykholohichni protsesy na zaniattiakh iz postanovky holosu [Psychological processes in voice training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools]* (No. 36 (89), pp. 337-343). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
9. Dytiuk, V. Zbyvsia – pochynaiu spochatku. I tak poky ne dobusia idealu. Retrieved from [https://day.kyiv.ua/uk/article/kultura/zbyvsya-pochynayu-spochatku-i-tak-poky-ne-dobyusya-idealuu?fbclid=IwAR2IKdSqeeZqGgnhglUG0BDqHb6YlIX4h3ZERYhFMJri9cgyB4qQSpYiW0] [in Ukrainian].

References

1. Andhuladze, N. (2003). *Homo cantor Ocherky vokalnoho iskusstva [Essays of vocal art]*. Moskva: AGRAP [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.10.2019

Брояко Надежда. Психофизиологические особенности исполнительской деятельности бандуриста-вокалиста в процессе вокально-инструментальной игры.

Ⓐ Исследован процесс начального этапа постановки голоса певца-бандуриста, очерчен ряд общепрофессиональных и теоретических факторов подготовки ученика к бандурной «игре-пению», определены основные аспекты формирования исполнительского мастерства учащегося: самопознание и совершенствование голоса как «внутреннего» инструмента, стимулирование к постоянному творческому развитию и стремление к совершенству, гармония физиологических и психоэмоциональных составляющих вокально-инструментальной деятельности. На основе опыта «староитальянской вокальной школы» и её последователей, а также теоретико-методических достижений современных выдающихся вокальных педагогов отмечено, что формирование певца-бандуриста осуществляется преподавателем на почве постоянного взаимодействия исполнительского, педагогического и историко-теоретического опыта. Новизна заключается в выявлении специфических взаимоусиливающих исполнительских аспектов психофизиологической деятельности бандуриста-вокалиста в процессе «игры-пения».

Ключевые слова: бандурное исполнительство; певец-бандурист; «игра-пение»; психофизиологические особенности; певческое дыхание; голосовой аппарат

Broiako Nadiia. Psychophysiological Features of the Bandura Player and Vocalist Artistic Techniques in the Process of Vocal and Instrumental Performance.

Ⓢ The paper is about process of the initial stage of the bandura singer's voice-training; it outlines a number of general professional and theoretical factors of preparing the student for bandura singing, identifies the main aspects of the formation of the student's performing skills; self-knowledge and voice improvement as an "internal" instrument to stimulate the self-development, perfection, harmony of physiological and psycho-emotional components of vocal and instrumental performance. Based on the experience of the Old Italian Vocal School and its followers, as well as the theoretical and methodological achievements of modern prominent vocal educators, it is stated that the formation of a bandura player and singer can be carried out by his/her teacher on the basis of the performing, pedagogical and historical-theoretical experiences. The novelty is in identification of the specific reinforcing performance aspects of the psychophysiological activity of the bandura player and singer in the process of playing bandura and singing.

Key words: bandura performance; bandura player and singer; singing; psychophysiological peculiarities; singing breath; voice apparatus

Брояко Надія Богданівна, кандидат мистецтвознавства, професор, професор кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: nbroiako@gmail.com



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

А Розглядається роль мистецтва, зокрема музичне та народно-інструментальне виконавство як фактор музично-естетичного виховання підлітків. Окрема увага приділена технологіям, спрямованим на всебічний розвиток вихованців народно-інструментальних колективів. Розглянуто особливості підліткового віку. Здійснено аналіз педагогічних ідей проблеми музично-естетичного виховання в цілому та окремих її аспектів. Автор розглядає питання, пов'язані з формуванням інтересу до народно-інструментального виконавства підлітків. Аналізуються праці провідних науковців, які дають уявлення про сучасний рівень проблеми розвитку пізнавального інтересу школярів та їхнього особистісно зорієнтованого навчання. Визначено сутність інтересу до народно-інструментального виконавства.

Ключові слова: підлітки; музично-естетичне виховання; позашкільні заклади освіти; народно-інструментальне виконавство

Актуальність проблеми. Сучасний період оновлення українського суспільства, його духовне відродження висувають перед педагогічною наукою завдання щодо посилення зв'язку між культурою та освітою, що зумовлено ствердженням ідей самоцінності людської особистості, гуманістичної сутності національно орієнтованого світогляду молоді.

У сучасних умовах реформування всіх ланок освіти в Україні принципового значення набуває розгляд позашкільної діяльності як цілісної педагогічної системи музично-естетичного виховання особистості школяра в специфічних умовах її навчання і життєдіяльності. Найхарактернішими особливостями останньої є невимушене, неформальне спілкування і самовиявлення, вільний вибір форм і засобів діяльності, їхнє використання з огляду на вже сформовані ціннісні орієнтації, внутрішні мотиваційні установки вихователя і вихованців. Виховання так само, як і навчання, формування й розвиток є складником цілісного процесу творення особистості школяра, що здійснюється під впливом зовнішніх суспільних факторів і внутрішніх процесів саморозвитку учня.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») декларує головну мету суспільства – створення життєздатної системи виховання для забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [5].

Концепція Нової української школи, закладаючи новий зміст і підходи до шкільної освіти, проголошує необхідність її тісної співпраці з позашкільною освітою з метою виявлення індивідуальних нахилів і здібностей кожної

дитини та її цілеспрямованого розвитку. Концепція художньо-естетичного виховання школярів закладає основи забезпечення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості дітей та молоді України.

Формування у підлітків певної системи музично-естетичних уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі критерії естетичних цінностей, готовність і вміння вносити елементи прекрасного у своє життя, починається зі сприймання оточуючого. Отже, виховання музикою не є ізольованим процесом, а пов'язане із соціальним і загальним психічним розвитком учня та здійснюється в контексті становлення цілісної особистості людини [11, с. 60].

Встановлення діалогу вихованців підліткового віку з музичним мистецтвом можливе, якщо вони навчаться його самостійно сприймати, глибоко аналізувати й оцінювати, а також творчо інтерпретувати, що дозволить їм стати суб'єктом цього процесу та виявляти відповідну активність, самостійність.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок, що вихованець підліткового віку має різний рівень готовності до взаємозв'язку з музичним мистецтвом: значна частина учнів має ще недостатній досвід пізнання та освоєння музичного мистецтва, відчуває значні труднощі у налагодженні плідного діалогу з проявами прекрасного в музично-виконавській практиці. Як зазначають К. Журба, Е. Заредікова, «для підлітків творчість є засобом самовираження і самоствердження. Значущими у підлітковій творчості є пошук і випробування власних можливостей, дослідження певних процесів, життєві відкриття» [6, с. 156].

Психологи, соціологи та педагоги звертаються в своїй праці до проблем підліткового віку. Жан-Жак Руссо ха-

ра характеризує цей період, як «нове народження» людини та відзначає, що важливою рисою зазначеного вікового періоду є зростання самосвідомості, формування особистості. Г. Дідич зазначає, що важливим фактором розвитку підлітків є здатність до абстрактного мислення, формування активного, самостійного, творчого мислення. Варто зазначити, що паралельно з фізичним та соціальним розвитком підлітків, активно розвиваються почуття й емоції підлітків, формуються моральні ідеали, почуття відповідальності, патріотизму, національної гордості тощо. Отже, підлітковий вік є періодом формування естетичних почуттів та естетичного відношення вихованця до дійсності.

В. Мухіна зазначає, що саме підлітки та юнацтво найсприйнятливіші до впливу музики: «підліток, захоплений слуханням музики і включений у виконавську музичну діяльність, зацікавлений у розвитку власних музичних здібностей, прагне вдосконалити мелодичний слух, ладове чуття, розвинути гармонійний слух і здатність до слухових уявлень. Розвиваючи внутрішній слух, він занурюється в потік музичної уяви, художніх образів і переживає глибокі духовні почуття» [9, с. 18].

Ставлення до музичного мистецтва є важливим показником духовних потреб підростаючої особистості у підлітковому віці, який характеризується «появою нових потреб та інтересів у різноманітних сферах духовного життя, бажанням активно включатися у різноманітні форми позауручної діяльності, прагненням до самостійності, зміни системи цінностей». Це обумовлено такими факторами, як експресивність, ритмічність музики, що дозволяє підлітку висловити свої почуття й емоції, а також спроможність самої музики бути засобом міжособистісних комунікацій дітей і молоді.

Однією з проблем процесу музично-естетичного виховання у дітей підліткового віку є й те, що в цей період у учнів змінюється співвідношення конкретно-образного й абстрактного мислення. Виокремлюючи основні критерії та параметри розвитку цієї діяльності, З. Морозова підкреслює, що вони тісно пов'язані й залежать від психологічного і загально естетичного розвитку дитини: розвиток здібностей до музично-естетичного сприйняття (багатство асоціацій при сприйнятті, наявність елементів творчої уяви, емоційна чуйність до творів мистецтва); рівень сформованості естетичних оцінок – наявність знань, розуміння складності твору мистецтва, сприйняття всіх його частин відповідно до їх значення, ступінь розуміння мови певного виду мистецтва, рівень і характер оцінних суджень; розвиток здібностей до естетичної діяльності, ступінь залучення до художньої самодіяльності та творчості [3, с. 23-29].

Мотиви входження у світ музики у всіх підлітків різні: для одних заняття музикою є засобом саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, для інших – засо-

бом міжособистісного і колективного спілкування, а для третіх – дозвіллям.

Викладення основного матеріалу. Досліджуючи організовані форми музично-естетичного виховання підлітків у закладі позашкільної освіти, варто зазначити, що народно-інструментальна музика характеризується значним виховним потенціалом, який ще недостатньо реалізується. З нашого погляду, музично-естетичне виховання підлітків засобами народно-інструментального виконавства в закладах позашкільної освіти полягає в тому, що під впливом цілеспрямованого педагогічного керівництва, універсальні загальнолюдські (пізнавальні, моральні, естетичні) цінності мають стати об'єктами переживання та усвідомлення їх вихованцями музично-естетичні інтереси і потреби, здатність до сприйняття й оцінки музичних явищ, аксіологічна установка на творчу діяльність у сфері музики. Саме в розвитку музично-естетичного потенціалу підлітка, формується його естетичний смак, ідеал, удосконалюється його особистість згідно із загальнолюдськими законами добра, краси, любові і т. д. [1, с. 158–159].

Однією з істотних ознак розвитку мислення у підлітків є поєднання абстрактності з образністю, що вказує на особливу їхню чутливість до художніх образів-символів, схильність до їх активного, творчого усвідомлення.

Таким чином, виховним середовищем, яке здатне задовольнити вікові потреби підлітків у розвитку є заклад позашкільної освіти. Їхній перехід у новий якісний стан співпадає у часі з усвідомленням позашкільної освіти не тільки як надзвичайно актуального явища для подальшого розвитку освітнього простору України, але й як одного зі складників педагогіки розвитку.

Автор Г. Пустовіт розуміє «позашкільну освіту не як придаток до школи, цей самостійний вид освіти, самоцінний – ніколи ніякою школою замінений не буде, оскільки чим вище якісний рівень шкільної освіти, тим ширший стає спектр освітніх інтересів і запитів особистості, які сама загальноосвітня школа задовольнити не в змозі [10, с. 13].

Розв'язання цієї проблеми особливо актуалізується в контексті визначення теоретичних засад розвитку освіти і виховання учнів у вільний від навчання в загальноосвітній школі час, зокрема у закладах позашкільної освіти, у яких зміст освіти і виховання ґрунтується насамперед на особистісних інтересах і потребах дитини. Відповідно до освітнього процесу передбачається особистісно зорієнтований підхід до його побудови на принципах науковості, полікультурності, системності, інтерактивності, єдності освіти і виховання та на засадах гуманізму і демократії.

Навчально-виховну діяльність закладу позашкільної освіти, за переконанням Н. Ганнусенко, потрібно розглядати як «поле-простір (культурне середовище, в якому можливий саморозвиток, що залежить від навколишніх

умов); спосіб організації – діяльність або довільне, пасивне сприйняття довкілля; рівень діяльності – культуротворчість, яка має стати духовною основою дозвілля, головним стимулом розвитку учнів» [4, с. 10].

Таким чином, позашкільний педагогічний процес будується на основі особистісно зорієнтованого підходу, відмовляючись від шкільного авторитаризму у стосунках між педагогами та вихованцями. Такий підхід реалізується за рахунок того, що дитина самостійно обирає середовище, в якому формується її поведінка та ставлення до оточуючих. Важливою ознакою, що особливо вирізняє позашкільний педагогічний процес, є також об'єднання школярів за спільними інтересами, відповідно до їхніх можливостей і потреб, а не за віковою чи іншою ознакою. О. Бруднов зазначає, що «цінність позашкільної освіти в тому, що проходимо з дитиною інший освітній шлях – ми не тільки даємо їй інформацію, здатну підтримувати, головне – ми включаємо її в процес, який дозволяє дитині освоювати ту чи іншу галузь людської діяльності, людського знання, набувати вміння та навички, вдивлятися в майстерність своїх рук, у досконалість свого педагога, тоді дитина має можливість вибирати і свій вибір освоювати ...» [2, с. 26].

Освітнє середовище закладів позашкільної освіти цілком здатне відповідати сформульованим А. Брудновим цінностям, адже саме у цих закладах вихованці мають безмежні можливості використовувати ресурси цього середовища для розкриття своїх талантів і здібностей, культивування здатності до пошуку власного соціального та особистого самовизначення [там само].

Цінність позашкільної освіти на переконання В. Міленіна в тому, що вона компенсує недостатню варіативність шкільної освіти, сприяє професійному самовизначенню дітей та молоді та дозволяє самостійно визначати, а потім і продуктивно застосовувати знання, вміння і навички. Створення інноваційної навчально-виховної моделі простору позашкільного закладу сприяє якіснішому забезпеченню задоволення освітніх і комунікативних потреб, соціалізації, розвитку творчих здібностей вихованців, самовдосконаленню та подальшому професійному розвитку психолого-педагогічного колективу [8, с. 140].

Отже, музично-естетичне виховання підлітків у позашкільному освітньому середовищі має такі особливості: ґрунтується на особистісно зорієнтованому підході, який передбачає врахування потреб та інтересів кожного вихованця; здійснюється під час дозвілєвого часу вихованця; різновікові об'єднання вихованців за спільними інтересами; гнучкість, не заформалізованість структури, яка оперативно реагує на змінні соціокультурні та освітні потреби дітей, врахування їхніх індивідуальних потреб і здібностей; свобода вибору занять.

Відсутність примусу, свобода вибору занять робить заклад позашкільної освіти привабливим для дитини різ-

ного віку. За визначенням ЮНЕСКО, позашкільна освіта є нині відкритою, неформальною паралельною освітою, що спроможна швидко і мобільно реагувати на зміни в соціальному середовищі, на різноманітність потреб і мотивів соціуму, здібностей дітей.

Процес виховання в закладах позашкільної освіти має такі специфічні ознаки: добровільна участь дітей; відсутність регламентуючих установок; свобода вибору занять; диференціація учнів за інтересами до конкретної галузі праці, науки, техніки та виробництва; постановка перед кожним вихованцем близьких у досягненні завдань трудової діяльності. Свобода і можливість вибору улюблених занять у цих закладах благотворно позначаються і на характері самоорганізації майбутнього життя дитини, сприяють її базовій професійній підготовці і компетентності, допомагають знайти ідеальну модель майбутньої професійної діяльності, «приміряти» її до своїх можливостей і характеру ще в ранньому віці, точніше визначити місце в житті, повно цінніше реалізувати творчі можливості.

Особливістю методики позашкільного педагогічного процесу є неперервність процесу музично-естетичного виховання; дитина не тільки відтворює те, що засвоює, а й розвиває набутий досвід, доповнює його, вдосконалює. У цьому полягає закон творчої поведінки [13, с. 58].

Згідно із сучасними науковими поглядами на особистісно зорієнтоване виховання, гуманізацію і демократизацію позашкільної освіти, актуалізується проблема естетичного виховання підлітків у галузі музичної культури засобами народно-інструментального виконавства, як невід'ємного складника духовної культури особистості. Народно-інструментальне виконавство, як найдоступніший вид музичної діяльності, найінтенсивніше збагачує естетичний досвід вихованців, ознайомлюючи їх із кращими зразками національної та світової інструментальної спадщини, творчістю видатних композиторів, виконавців, найкращих колективів. Варто зазначити, що багатоскладова комплексна природа виконавського мистецтва, його традиції та особливості функціонування в сучасному музичному житті суспільства зумовлюють змінність поглядів педагогів-музикантів на зміст народно-інструментального виконавства вихованців.

Формування інтересу до народної музики є важливою психолого-педагогічною умовою, що стимулює розвиток духовного світу підлітків, розширює їхній естетичний світогляд. Спілкування із народною музикою допомагає підліткам адаптуватися в культурному середовищі й осягати нові реалії суспільного життя. Соціальна значущість такого контакту визначається художньою глибиною музичних образів, якістю відображення в них духовного досвіду людини, здатної усвідомлювати трансформаційні процеси дійсності, готової до вирішення проблем сьогодення.

В організації колективної форми діяльності музичного гуртка з гри на народних інструментах важливе місце займає ансамблева гра, для якої характерні всі притаманні колективній діяльності особливості: наявність загальної мети, що вимагає зусиль усіх членів колективу; розподіл виконавських функцій серед членів ансамблю; встановлення між виконавцями стосунків взаємної залежності й відповідальності [12, с. 146].

Поряд із навчанням спілкування являє собою специфічну діяльність, у процесі і результаті якої учні набувають різноманітні знання, оволодівають певними вміннями та навичками, засвоюють певні звички. Спілкуючись у процесі різних видів сумісної діяльності, учні пізнають характери один одного, вчаться сприймати і розуміти інших людей, усвідомлювати й оцінювати самих себе. Формування колективістичних взаємин між учнями і становлення самого дитячого колективу – дві сторони єдиного процесу. Запорукою успіху стосовно кожної із цих сторін є включення учнів у певні види сумісної, колективної діяльності. При цьому необхідно, щоб сама спільна діяльність та особливості її організації відповідали таким вимогам:

- цілі діяльності мають стати мотивами діяльності дітей; оскільки при цьому порівняно легко відбувається так званий «мотив на мету»;

- структура музичної діяльності й способи її організації повинні забезпечувати можливість усвідомлення кожним учнем важливості його особистого внеску для успішного досягнення мети всього колективу;

- важливе значення має усвідомлення учнями суспільного значення результатів їхньої колективної діяльності;

- діяльність учнів, побудована на основі оптимальної самоактивності й самоорганізації як колективу в цілому, так і всіх його членів, забезпечить удосконалення структури і виховних функцій самого колективу, його впливу на кожного вихованця;

- заохочення, підтримка та стимулювання ініціативи кожного члена колективу створюють умови для розкриття його творчих можливостей.

Застосування музики як виховного засобу базується на основі правильної методики у доборі музичного матеріалу і новітніх форм проведення роботи з його ефективного використання, що сприятиме ефективнішому залученню вихованців до художньо-творчої діяльності, яка в повній мірі сприятиме музично-естетичному вихованню.

В. Шацька радила педагогам «...щоб ставити правильно роботу, треба самому розібратися у кожному творі з боку його музичного змісту й форми та можливості використання для розбору з учнями, необхідно поповнювати свої теоретичні знання. Треба також розвивати й завойовувати відповідний авторитет в аудиторії» [14, с. 112].

Таким чином, нами виокремлено психолого-педагогічні особливості музично-естетичного виховання підлітків

засобами народно-інструментального виконавства у закладах позашкільної освіти, а саме:

- музично-естетичне виховання підлітків у закладах позашкільної освіти за змістом і за формою, рольовий зв'язок між підлітком і педагогом-керівником гуртка;

- музична діяльність підлітків, заснована на добровільності, особистісно зорієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця;

- особливості змісту освітнього процесу закладів позашкільної освіти, а саме: наявність різноманітних (у т. ч. індивідуальних) типових, авторських, комплексних тощо програм, прогнозованим результатом реалізації яких є не лише поглиблені знання, вміння, спеціальні навички учнів, але й розвиток особистості вихованця, становлення його індивідуальності, формування системи цінностей;

- індивідуальний підхід у сполученні із соціальною спрямованістю діяльності створює можливості дитині знайти своє місце в колективі.

Музично-естетичне виховання ґрунтується на принципах: гуманізації (домінування ідеї унікальності кожного вихованця); визнанні самоцінності дитинства, орієнтації на створення комфортних психологічних умов для розвитку творчого потенціалу вихованця; дитиноцентризмі (пріоритет інтересів і потреб вихованця); природовідповідності та культуровідповідності (орієнтація на врахування індивідуальних природних задатків і можливостей розвитку підлітка); єдність процесу музично-естетичного виховання і соціокультурного середовища; творчої співпраці вихованців і педагога на основі партнерства, утвердження стосунків творчої співучасті у процесі музичної діяльності для досягнення спільних творчих результатів; індивідуалізації, що передбачає не лише врахування індивідуальних особливостей вихованця, а й прийняття його цінностей для розвитку його неповторності.

Висновок. Таким чином, найсприятливішим періодом музично-естетичного виховання засобами народно-інструментального виконавства у закладі позашкільної освіти є підлітковий вік, якому властиві психологічні вікові новоутворення, що позитивно впливають на розвиток духовності особистості, її психічних функцій (підвищена емоційність, прагнення до ідеалу): сприяють розвитку моральних, громадянських, естетичних почуттів, емоційної чуйності на навколишню дійсність; сприяють на якісні зміни в інтелектуальній сфері (формування абстрактного, теоретичного та інших видів мислення), що розвиває самосвідомість підлітків, засвоєння загальнолюдських цінностей; сприяють розвитку самоконтролю, самокритичності, здатності до взаємодії, становленню Я-концепції, що розвиває здатність до самооцінки, самоаналізу, рефлексії, саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Быкова О. В. Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы междунар. науч. конф. Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 158–159.
2. Бруднов А. К. Система воспитания и дополнительного образования детей: от идей до внедрения. Из опыта работы российских внешкольных учреждений. *Педагогика*. 1999. № 6. С. 26–32.
3. Вопросы подростковой и эстетической культуры школьников. Вып. 2. / под ред. Г. В. Арзамовой, Л. В. Богомоловой и др. Москва : Интербух "НПА Лад", 1993. 77 с.
4. Ганнусенко Н. Позашкільна освіта: минуле та сьогоднішнє. *Педагогічна газета*. 2003. № 6. С. 7.
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ : Радуга, 1994. 61 с.
6. Журба К., Заредікова Е. Формування духовної культури у дітей середньої ланки школи. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матеріали методологічного семінару АПН України / за ред. С. Д. Максименко. Київ, 2005. С. 338–342.
7. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного. Київ : Рад. школа, 1983. 120 с.
8. Міленін В. М. Інноваційна модель виховного простору сучасного позашкільного навчального закладу : посібник. Київ, 2013. 160 с.
9. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребёнка. *Психологический журнал*. 1980. Т. 1, № 5. С. 43–53.
10. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 11–15.
11. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.
12. Сироежко О. В. Формування музично-естетичної культури підлітків засобами народно-інструментального виконавства в позашкільних навчальних закладах. *Глаголь добро* : сусп.-гуманітарний альманах наук.-пед. бібліотеки м. Миколаєва. Миколаїв, 2011. № 1. С. 146–149.
13. Суценко Т. І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : ІСДО, 1996. 144 с.
14. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Москва : Педагогика, 1975. 200 с.

References

1. Bykova, O. V. (2012). Muzykalno-esteticheskoe razvitie podrostantka v sovremennoi detskoj shkole iskusstv. *Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire*: materialy mezhdunar. nauch. konf. (pp. 158-159). Sankt-Peterburg: Renome [in Russian].
2. Brudnov, A. K. (1999). Sistema vospitaniia i dopolnitelnogo obrazovaniia detei: ot idei do vnedreniia. Iz opyta raboty rossiiskikh vneshkolnykh uchrezhdenii. *Pedagogika*, 6, 26-32 [in Russian].
3. Arziamovoi, G. V., & Bogomolovoi, L. V. (Eds.). (1993). *Voprosy podrostantkovo i esteticheskoi kultury shkolkov* (Is. 2). Moskva : Interobuch "NPA Lad" [in Russian].
4. Hannusenka, N. (2003). Pozashkilna osvita: mynule ta sohodennia. *Pedahohichna hazeta*, 6, 7 [in Ukrainian].
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ : Радуга, 1994. 61 с.
6. Zhurba, K., & Zaredikova, E. (2005). Formuvannia dukhovnoi kultury u ditei serednoi lanky shkoly. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Teoretyko-metodolohichni problemy rozvytku osobystosti v systemi neperervnoi osvity: materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy* (pp. 338-342). Kyiv [in Ukrainian].
7. Koval, L. H. (1983). *Vykhovannia pochuttia prekrasnogo*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Milenin, V. M. (2013). *Innovatsiina model vykhovnoho prostoru suchasnoho pozashkilnoho navchalnoho zakladu*: posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].
9. Mukhina, V. S. (1980). K probleme sotcialnoho rozvittia rebenka. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1, 5, 43-53 [in Russian].
10. Pustovit, H. P. (2000). Deiaiki aspekty metodolohii pozashkilnoi osvity. *Shliakh osvity*, 2, 11-15 [in Ukrainian].
11. Rostovskiy, O. Ya. (1997). *Pedahohika muzychnoho sprymannia: navch.-metod. posib*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
12. Syroiezsko, O. V. (2011). Formuvannia muzychno-estetychnoi kultury pidlitkiv zasobamy narodno-instrumentalnoho vykonavstva v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh. *Hlahol dobro: susp.-humanitarnyi almanakh nauk.-ped. bibliotekym*. Mykolaieva. Mykolaiv, 1, 146-149 [in Ukrainian].
13. Sushchenko, T. I. (1996). *Pozashkilna pedahohika: navch. posib*. Kyiv: ISDO [in Ukrainian].
14. Shatckaia, V. N. (1975). *Muzykalno-esteticheskoe vospitanie detei i iunoshstva*. Moskva: Pedagogika [in Russian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 31.08.2019

Сироежко Ольга. Психолого-педагогические особенности музыкально-эстетического воспитания подростков средствами народно-инструментального исполнительства в заведениях внешкольного образования.

Рассматривается роль искусства, в частности музыкальное и народно-инструментальное исполнительство, как фактор музыкально-эстетического воспитания подростков. Особое внимание уделено технологиям направленными на всестороннее развитие воспитанников таких коллективов, как народно-инструментальные. Рассмотрены особенности подросткового возраста. Осуществлен анализ педагогических идей проблемы музыкально-эстетического воспитания в целом и отдельных ее аспектов. В работе автор рассматривает вопросы, связанные с формированием интереса к народно-инструментального исполнительства подростков. Анализируются труды ведущих ученых, которые дают представление о современном уровне проблемы развития познавательного интереса школьников и их личностно-ориентированного обучения. Определена сущность интереса к народно-инструментального исполнительства. Современный период обновления украинского общества, его духовное возрождение выдвигают перед педагогической наукой задачу по усилению связи между культурой и образованием, что обусловлено утверждением идей самоценности человеческой личности, гуманистической сущности национально ориентированного мировоззрения молодёжи. Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI века») декларирует главную цель общества – создание жизнеспособной системы воспитания для обеспечения возможностей постоянного духовного самосовершенствования личности, формирования интеллектуального и культурного потенциала как высшей ценности нации. В современных условиях реформирования всех звеньев образования в Украине принципиальное значение приобретает рассмотрение внешкольной деятельности как целостной педагогической системы музыкально-эстетического воспитания личности школьника в специфических условиях её обучения и жизнедеятельности. Наиболее характерными особенностями последней является непринужденное, неформальное общение и самовыражения, свободный выбор форм и средств деятельности, их использования с учетом уже сформированы ценностные ориентации, внутренние мотивационные установки воспитателя и воспитанников. Воспитание, так же как и обучение, формирование и развитие являются составными целостного процесса личности школьника, осуществляется под воздействием внешних общественных факторов и внутренних процессов саморазвития ученика. Концепция Новой украинской школы, закладывая новое содержание и подходы к школьному образованию, провозглашает необходимость её тесного сотрудничества с внешкольным образованием с целью выявления индивидуальных склонностей и способностей каждого ребенка и его целенаправленного развития. Концепция художественно-эстетического воспитания школьников закладывает основы обеспечения высокой художественно-эстетической образованности и воспитанности детей и молодежи Украины

Ключевые слова: подростки; музыкально-эстетическое воспитание; заведения внешкольного образования; народно-инструментальное исполнительство

Syroizhko Olha. Psychological and Pedagogical Features of Musical and Aesthetic Education of Adolescents by Means of Folk-Instrumental Performance in Extracurricular Schools.

С *The paper deals with the role of art, in particular musical and folk-instrumental performance, as a factor in the musical and aesthetic education of adolescents. Particular attention is paid to technologies aimed at the comprehensive development of students of such groups as folk-instrumental. The features of adolescence are considered. The pedagogical ideas of the problem of music-aesthetic education in general and its individual aspects are analyzed. In this work the author deals with issues related to the formation of interest in folk instrumental performance of teenagers. The works of leading scientists are analyzed, which give an idea of the current level of the problem of the development of cognitive interest of students and their personality-oriented learning. The essence of interest in folk-instrumental performance is determined. The modern period of renewal of Ukrainian society, its spiritual revival, set before the pedagogical science the task of strengthening the connection between culture and education, which is conditioned by the affirmation of ideas of self-worth of the human personality, the humanistic essence of the nationally oriented outlook of the youth. The State National Program «Education» («Ukraine of the 21st Century») declares the main goal of society – the creation of a viable education system to provide opportunities for continuous spiritual self-improvement of the individual, the formation of intellectual and cultural potential as the highest value of the nation. In the current conditions of reforming all educational units in Ukraine, it is of fundamental importance to consider extracurricular activities as a holistic pedagogical system of musical and aesthetic education of the student's personality in the specific conditions of his / her learning and activity. The most characteristic features of the latter are the casual, informal communication and self-expression, the free choice of forms and means of activity, their use in view of the already formed value orientations, the internal motivational settings of the tutor and the pupils. Education, as well as learning, formation and development, are components of a holistic process of creating a student's personality, carried out under the influence of external social factors and internal processes of student's self-development. The concept of the New Ukrainian School, laying out new content and approaches to school education, proclaims the need for its close collaboration with extracurricular education in order to identify the individual inclinations and abilities of each child and its purposeful development. The concept of artistic and aesthetic education of schoolchildren lays the foundations for ensuring high artistic and aesthetic education and upbringing of children and youth of Ukraine.*

Key words: adolescents; musical-aesthetic education; out-of-school educational establishments; folk-instrumental performance

Сироечко Ольга В'ячеславівна, завідувачка відділу художньо-естетичної роботи Будинку творчості дітей та юнацтва Інгульського району м. Миколаєва

E-mail: divocvit2010@gmail.com