

UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT



**BULLETIN
OF POSTGRADUATE
EDUCATION:**

collection of scientific papers

Educational Sciences Series

Issue 11(40)

ISSN 2218-7650

ID 47812

[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40))

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 11(40)*

Серія «Педагогічні науки»

Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі
педагогічних наук рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України
від 28 грудня 2019 року № 1643 (додаток 4)
Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»)*

Видання індексується:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor;

Edition is indexed: Google Scholar;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vporp>;



Норвезький Реєстр наукових журналів

**Київ
2020**

УДК 378.091.046-021.68(082)

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія KB № 22072-11972ПР від 22 квітня 2016 р.

Затверджено Вченою радою
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 3 від 19 лютого 2020 р.)

Головний редактор

Віктор Олійник, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

Заступник головного редактора:

Олег Спірін, д-р пед. наук, проф. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6602>.

Відповідальний секретар:

Оксана Ануфрієва, канд. пед. наук, доцент. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

Редакційна колегія:

Олександр Галус, д-р пед. наук, проф.; **Олена Глазунова**, д-р пед. наук, доцент; **Ольга Єжова**, д-р пед. наук, проф.; **Микола Кириченко**, д-р філософії, член-кор. Нац. Академії наук вищої освіти України; **Наталія Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **Катерина Колос**, д-р пед. наук, проф.; **Василь Олло**, канд. пед. наук; **Ольга Пінчук**, канд. пед. наук; **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу, Корінф, Грецька Республіка;

Асоційовані редактори:

Ірина Андроциук, д-р пед. наук, доцент; **Віктор Гладуш**, д-р пед. наук, проф.; **Зоя Рябова**, д-р пед. наук, проф.; **Лариса Сергеева**, д-р пед. наук, проф.; **Вікторія Сидоренко**, д-р пед. наук, доцент; **Ірина Сіданіч**, д-р пед. наук, доцент; **Тамара Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **Ганна Тимошко**, д-р пед. наук, проф.; **Маріола Міровска**, д-р гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент, Ченстохова, Республіка Польща; **Ширинбой Олімов**, д-р пед. наук, проф., Бухара, Республіка Узбекистан.

Технічний редактор: Яніна Васильченко

Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол. : О. Галус [та ін.]. — Київ: Юстон, 2020. — Вип. 11(40). — 264 с. — (Серія «Педагогічні науки») (Категорія «Б»).

ISBN 978-617-7854-14-1

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми загальної і професійної освіти. Представлено результати досліджень з історії педагогіки, методології освіти, теоретичних і методичних аспектів навчання та виховання, формування професійних компетентностей фахівців у галузі освіти, підвищення якості освіти.

Для науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників, керівників закладів вищої освіти, методистів, викладачів і слухачів закладів післядипломної освіти.

УДК 378.091.046-021.68(082)

ISBN 978-617-7854-14-1

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020

ISSN 2218-7650

ID 47812

[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40))

Ministry of Education and Science of Ukraine
National Academy of Educational Science of Ukraine
State Institution of Higher Education
«University of Educational Management»

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 11(40)*

Educational Sciences Series

Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016

*Listed in the list of scientific professional publications
in the field Pedagogical sciences Decision of the Appraisal
Board Ministry of Education and Science of Ukraine
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine
№ 1643 of 28.12.2019 (dod. № 4)
Educational Sciences Series (Category «B»)*

Edition is indexed:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor;

Edition is indexed: Google Scholar;

National Library of them V. I. Vernadsky

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vpopn>



Norwegian Register of Scientific Journals

**Kyiv
2020**

UDC 378.091.046-021.68(082)

Registration certificate KV No 22072-11972PR dated 22.04.2016.

*Approved by the Academic Council
SIHE «University of educational management»
(protocol № 3 dated 19 February 2020)*

Editor-in-Chief

Victor Oliylyk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

Deputies Editor:

Oleg Spirin, Doctor of Sciences in Pedagogy, Prof. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6602>.

Executive secretary:

Oksana Anufriieva, PhD of Ped. Sciences, Associate Prof. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

Members of Editorial Board:

Alexander Halus, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Olena Glazunova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Olga Yezhova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mykola Kyrychenko**, Doctor of Philosophy, Corresponding Member (Academician) of Higher Education National Academy of Sciences of Ukraine; **Nataliia Klokar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Catherine Kolos**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Vasyl Ollo**, PhD of Pedagogical Sciences; **Olga Pinchuk**, PhD of Pedagogical Sciences; **Despina Karakatsani**, Professor of the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnesus, Corinth, Republic of Greece.

Associate editors:

Iryna Androshchuk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Victor Hladush**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Zoya Ryabova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Larysa Serheieva**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Viktoriiia Sydorenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Iryna Sidanich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Tamara Sorochan**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Anna Tymoshko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mariola Mirovska**, Doctor of Humanities in the field of Pedagogy, Associate Professor, Częstochowa, Republic of Poland; **Shirinboy Olymov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Bukhara, Republic of Uzbekistan.

Technical Editor: *Yanina Vasilchenko*

Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SIHE «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. Oliylyk; Editorial board : A. Halus [and others]. — Kyiv: Yuston, 2020. — Issue 11(40). — 264 p. — (Educational Sciences Series) (Category «B»).

ISBN 978-617-7854-14-1

The collection covers current problems of general and vocational education. The results of researches on the history of pedagogy, methodology of education, theoretical and methodical aspects of teaching and education, formation of professional competencies of specialists in the field of education, improvement of the quality of education are presented.

For scientists, pedagogical and scientific and pedagogical workers, heads of institutions of higher education, methodologists, teachers and students of institutions of postgraduate education.

UDC 378.091.046-021.68(082)

ISBN 978-617-7854-14-1

© SIHE «University of educational management», 2020



Серія «Педагогічні науки»

Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016

Educational Sciences Series

Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016

ЗМІСТ

Відомості про авторів	8
Олена Алейнікова, Ірина Сіданіч, Тетяна Бурлаєнко. Формування духовних цінностей у здобувачів вищої освіти як один із пріоритетних напрямів освітнього менеджменту https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-10-39	10
Наталія Бахмат. Професійна мобільність майбутніх фахівців сфери туризму https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-40-52	40
Наталія Грицак. Методика вивчення студентами-словесниками жанрової природи оповідання з урахуванням національної специфіки https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-53-69	53
Ганна Зварич. Теоретичні і практичні основи визначення інструментів моніторингу професійної діяльності викладачів закладів загальної середньої освіти https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-70-83	70
Ольга Косенчук, Юлія Косенчук. Методологія оцінювання якості дошкільної освіти: реалії та перспективи https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-84-100	84
Аліна Мединська. Міжнародні програми державної підтримки професійного розвитку вчителів іноземних мов Франції https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-101-118	101
Віктор Михайлов. Підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки у вітчизняній педагогічній літературі https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-119-135	119
Оксана Протас. Трансформація інституту сім'ї як чинник умов сімейного виховання https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-136-153	136
Євгенія Процько. Використання інтернет-ресурсів у процесі підготовки вчителя англійської мови нового покоління https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-154-169	154
Юрій Скиба, Євгенія Кочерга. Реалізація педагогічних умов розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів хімії у закладах післядипломної освіти https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-170-182	170
Тетяна Стойчик. Освітній кластер як форма соціального партнерства https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-183-198	183
Василь Федорець. Інтелектуально-ціннісний компонент здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в дзеркалі європейських ідей розуму https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-199-225	199
Арина Фрумкіна. Аналіз моделей процесів навчання різноманітним дисциплінам в педагогічній теорії і практиці https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-226-244	226
Олена Цогла. Актуальність формування мотиваційної компетентності педагога https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-245-262	245

CONTENT

Information about the authors	8
Olena Aleinikova, Iryna Sidanich, Tetiana Burlaienko. Spiritual values instilling of the recipients for higher education as one of the priority direction of educational management https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-10-39	10
Nataliia Bakhmat. Professional mobility of future tourism specialists https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-40-52	40
Natalia Hrytsak. Methodology of story genre nature learning by students-philologists https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-53-69	53
Anna Zvarych. Theoretical and practical bases of determining monitoring instruments of professional activity of teachers of secondary school https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-70-83	70
Olga Kosenchuk, Yuliia Kosenchuk. Quality assessment methodology of preschool education: realities and prospects https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-84-100	84
Alina Medynska. International programs of state support for professional development of foreign language teachers in France https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-101-118	101
Victor Mikhailov. National pedagogic publications as regards advanced vocational training in the issues of civil security for the heads of authorities' structural divisions https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-119-135	119
Oksana Protas. Transformation of family institution as a factor of conditions of family upbringing https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-136-153	136
Yevheniia Protsko. The use of interner resources in the process english teachers of new generation training https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-154-169	154
Yurii Skyba, Yevheniia Kocherha. The implementation of pedagogical conditions which form health-saving competence of chemistry teachers who work in postgraduate education institutions https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-170-182	170
Tetyana Stoychyk. Educational cluster as a form of social partnership https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-183-198	183
Vasyl Fedorets. Intellectually valuable component of sustainable competence of a physical education teacher in the mirror of european ideas of mind and freedom https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-199-225	199
Aryna Frumkina. Analysis of models of teaching processes of various disciplines in pedagogical theory and practice https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-226-244	226
Olena Tsohla. Actuality of motivation competence formation of the teacher https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-245-262	245

Відомості про авторів

Алейнікова Олена Володимирівна, доктор наук з державного управління, професор, директор Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Бахмат Наталія Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методик початкової освіти, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, Україна.

Бурлаєнко Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки, підприємництва та менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Грицак Наталія Русланівна, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова. Київ, Україна.

Зварич Ганна Володимирівна, заступник начальника управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації. Тернопіль, Україна.

Косенчук Ольга Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу дошкільної та початкової освіти ДУ «Український інститут розвитку освіти». Київ, Україна.

Косенчук Юлія Геннадіївна, методист відділу дошкільної та початкової освіти ДУ «Український інститут розвитку освіти». Київ, Україна.

Кочерга Євгенія Володимирівна, старший викладач кафедри природничо-математичної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Дніпро, Україна. Аспірант Інституту вищої освіти НАПН України.

Мединська Аліна Валентинівна, аспірантка Хмельницького національного університету, вчитель англійської мови Технологічного багатoproфільного ліцею м. А. Мазура. Хмельницький, Україна.

Михайлов Віктор Миколайович, кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри державної служби, управління та навчання за міжнародними проектами, заступник начальника з науково-дослідної роботи Інституту державного управління у сфері цивільного захисту. Київ, Україна.

Протас Оксана Любомирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, Україна.

Процько Євгенія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, Україна.

Сіданіч Ірина Леонідівна, доктор педагогічних наук, доцент, т. в. о. завідувача кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Скиба Юрій Андрійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України. Київ, Україна.

Стойчик Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею. Кривий Ріг, Україна.

Федорець Василь Миколайович, кандидат медичних наук Інституту вищої освіти НАПН України, Вінницька академія неперервної освіти, докторант. Київ, Вінниця, Україна.

Фрумкіна Арина Леонівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов № 2 Національного університету «Одеська юридична академія». Одеса, Україна.

Цогла Олена Орестівна, кандидат економічних наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти комунального закладу Львівської обласної ради Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Львів, Україна.

Information about the authors

Olena Aleinikova, Doctor of Sciences in Public Administration (Dr. Hab.), professor, Director of Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Nataliia Bakhmat, doctor of in pedagogic sciences, professor, professor of the department of theory and methods of primary education, deputy dean of scientific activity and informatization of educational process of pedagogical faculty Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Kamyanskyi, Ukraine.

Tetiana Burlaienko, PhD in Pedagogical, associate professor Head of the Department of Economics, Entrepreneurship and Management Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Natalia Hrytsak, Doctoral Candidate of the department of methodology of world literature education, National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, Ukraine.

Anna Zvarych, Head deputy of the Department of Education and Science Ternopil Regional State Administration. Ternopil, Ukraine.

Olga Kosenchuk, Ph.D., Associate Professor, Head of Department Preschool and Primary Education Ukrainian Institute of Education Development. Kyiv, Ukraine.

Yuliia Kosenchuk, Methodist of department Preschool and Primary Education Ukrainian Institute of Education Development. Kyiv, Ukraine.

Yevheniia Kocherha, Senior Lecturer in the Department of Natural and Mathematical Education, Dnipro Academy of Continuing Education, Dnipro, Ukraine. Postgraduate, Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Alina Medynska, Post Graduate Student, Khmelnytskyi National university. English teacher Technological multidisciplinary Lyceum them. A. Mazur. Khmelnytskyi, Ukraine.

Victor Mikhailov, Professor at the Department of Public Service, Administration and Training under International Projects, Deputy Head (on research) Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection, PhD in Public, Administration, Associate Professor. Kyiv, Ukraine.

Oksana Protas, Ph.D., Associate Professor, Associate Professor Department of Social Pedagogy and Social Work Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Yevheniia Protsko, PhD in pedagogical sciences, Associate Professor at English and its Methodology Department Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University. Uman, Ukraine.

Iryna Sidanich, Doctor of Sciences in Pedagogy (Dr. Hab.), associate professor, Acting manager of the Department of Pedagogy, Administration and Social Work Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Yurii Skyba, Associate Professor, Head of Department for Integration of Higher Education and Research, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Tetyana Stoychyk, PhD in Pedagogy Vice Headmaster in Productional Training Kryvyi Rih Professional Mining and Technology Lyceum. Kryvyi Rih, Ukraine.

Vasyl Fedorets, Ph.D. in Medical Sciences Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Vinnytsia Academy of Continuous Education Doctoral student. Kyiv, Vinnytsia, Ukraine.

Aryna Frumkina, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign languages No 2 National University «Odessa Law Academy». Odessa, Ukraine.

Olena Tsohla, PhD in Economics Associate Professor of the Natural and Mathematical Education Department Municipal Institution of Lviv Regional Council Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. Lviv, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-10-39](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-10-39)

УДК 378.22. 048.55

Алейнікова Олена Володимирівна,

доктор наук з державного управління, професор,
директор Навчально-наукового інституту
менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4876-3563>
eva69.08@ukr.net

Сіданіч Ірина Леонідівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
т. в. о. завідувача кафедри педагогіки,
адміністрування і соціальної роботи
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2992-3808>
2363395@ukr.net

Бурлаєнко Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки, підприємництва та менеджменту
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5734-4611>
tburlaenko@i.ua

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Анотація. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються нині в Україні, спонукають до утвердження людини як найвищої соціальної цінності. Це не може не позначатися на стилі управління у багатьох галузях діяльності людини і в менеджменті освіти зокрема. Держава потребує фахівців нового зразка – інтелектуальних, креативних, цілеспрямованих, динамічних, з високими духовними потребами.

Вища школа переживає процес модернізації, спрямований на входження до європейського освітнього простору, збереження національних традицій вищої освіти, на підготовку фахівців міжнародного рівня і високодуховних людей, здатних до ствердження і збагачення духовних цінностей. Тому актуальними

залишаються проблеми пошуку способів для духовно-морального відродження українського народу. У програмі діяльності уряду, зокрема, зазначається, що Україна вступила в період духовного піднесення.

Формування єдиної, сучасної нації ґрунтуватиметься на утвердженні принципів духовності, розвитку та збереження культурної спадщини, формування нового привабливого іміджу України.

Особливі вимоги постають перед закладами освіти, які мають виховувати молодь на найвищих зразках загальнолюдської моралі, на основі національно-патріотичних та духовних цінностей, формувати у неї нове планетарне мислення. Надмірна інтелектуалізація сприяла забуванню духовних основ. Вищій школі слід будувати освітній процес так, щоб викладач не лише знайомив студента з певними знаннями, а й допомагав відчувати відповідальність ученого перед суспільством. Така взаємодія допоможе сформувати не лише майбутнього професіонала в широкому розумінні цього слова, а й особистість, здатну до продуктивних, соціально виправданих дій.

Аналіз проблеми формування духовних цінностей свідчить про те, що це є одним із пріоритетних напрямів освітньої системи XXI століття, вищі заклади світи за своїм статусом зобов'язані не тільки професійно готувати дипломованих фахівців, а й виховувати духовно розвинених громадян. Таке взаємовигідне поєднання можна вважати одним із найважливіших чинників оновлення духовних цінностей.

Проблема формування духовних цінностей у здобувачів вищої освіти, як один із пріоритетних напрямів освітнього менеджменту, є невід'ємною складовою системи освіти України. Освітній процес вищої школи передбачає розвиток соціально-гуманітарної освіти. Важливу роль соціально-гуманітарна освіта відіграє у формуванні інтегрального знання у системі наук, вона сприяє також розширенню кругозору, інтелектуальності, духовності, глибокого мислення, активізації позиції людини. При цьому важливим завданням є засвоєння світового досвіду соціально-гуманітарної освіти в умовах діяльності закладів вищої освіти України, що сприятиме широкому і творчому використанню цього досвіду у подальшій практичній діяльності. Останнє має на меті здійснити переоцінку всіх суспільних та індивідуально-особистісних цінностей, сформувати на цій основі нову систему світоглядної орієнтації особистості.

Фахівець нового зразка має володіти цілим спектром соціокультурних навичок. Практична реалізація визначеного завдання залежить, насамперед, від загальної культури фахівця, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості

розвитку культури, оволодівати науковою інформацією. Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце й роль освітніх процесів і систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку.

Ключові слова: духовні цінності; освітній менеджмент; здобувачі вищої освіти; соціально-гуманітарна освіта; світовий культурний простір.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку українського суспільства особливої уваги заслуговує проблема взаємозв'язку та взаємозумовленості суспільної моралі й духовності. Надзвичайно актуальною вона є в освітній сфері, адже завдання системи вищої освіти не обмежується засвоєнням відповідних професійних знань чи вмінь. Передусім, система вищої освіти має зосередитися на формуванні цілісного ціннісного світогляду сучасної молоді. Тому реалізація головних засад духовної культури у педагогічному колективі закладу вищої освіти на зовнішньому рівні сприяє формуванню його позитивного іміджу, а на внутрішньому – утворює систему духовно-моральних цінностей спільноти не тільки викладачів, а й студентів, що трансформуються в духовні цінності кожної особистості.

Ми вступили в XXI століття і третє тисячоліття. Надзвичайно важливе значення в професійному становленні фахівця мають його ідейно-політичні й духовно-моральні якості, любов до людей, терпимість і наполегливість, вимогливість і педагогічний такт. Образ майбутнього визначатиметься людьми майбутнього завдяки різноманітності їхніх прагнень, цінностей, світобачень. Цей світ ідей та інтересів суттєво залежить від сьогоденної міжнародної і національної політики у сфері освіти. Соціально-гуманітарна освіта – ось той міст, по якому слід перенести в майбутнє ідеї ціннісної свідомості. В. Андрущенко зазначає: «Модернізована система освіти має забезпечити формування гармонійної особистості – патріота і громадянина України, чітко зорієнтованої в сучасних реаліях та перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці у XXI столітті...» [13, с. 89].

Сучасна духовна криза призвела до розпаду звичних форм організації життя, втрати ідеалів, деформації системи цінностей, до різкого падіння моральності. Важливо ліквідувати етичну та психологічну неграмотність нашої молоді, яка в процесі освіти здобуває безліч знань у різних галузях, але не володіє знаннями про себе як про особистість, про свою духовну основу, моральні аспекти поведінки. У сучасних підходах до системи освіти є декілька протилежних тенденцій.

По-перше, зберігається інерція «конформістського» протесту проти будь-яких загальнозначущих державних чи регіональних вимог, апеляція до абсолютної вишівської, особливо університетської свободи, надії на те, що природні механізми ринкової конкуренції між вишами таки забезпечать рівень соціально-гуманітарної освіти, потрібний майбутнім фахівцям, як зацікавленим споживачам освітніх послуг.

По-друге, помітне зростання політичної й економічної значущості регіонів в Україні, з одного боку, звільняє регіональні виші від центрального управління, з іншого боку, підпорядковує їх місцевому регіональному керівництву.

По-третє, у нас, як завжди сильні тенденції одержавлення усіх соціальних функцій та вимог, зокрема освітніх. Прагнення центральної влади до нової єдиної ідеології може отримати широку підтримку з боку вишів.

По-четверте, через інтеграцію української системи освіти у світову порушуються практичні питання щодо взаємовизнання дипломів, а отже, і єдиних вимог у сфері соціально-гуманітарного виховання [1], [4].

Нині ця робота активно проводиться на рівні міжвишівських двосторонніх взаємин, а також розпочинається на рівні міжнародних університетських асоціацій. Потрібно враховувати також перспективи. Через світову економічну інтеграцію, що триває, глобалізацію проблем, зростання екологічної, військово-політичної, соціально-економічної взаємозалежності різних країн та регіонів світу буде обов'язково порушено питання щодо забезпечення світової співпраці у галузі освіти. Ідеться про затвердження гуманістичних, демократичних, екологічних цінностей у національних системах освіти. Отже, соціально-гуманітарна освіта є полем зосередження найрізноманітніших, зазвичай протилежних інтересів, установок, тенденцій.

Завдання освіти полягає в тому, щоб зняти індивідуальний підхід до людини, дати їй можливість визначити культурне застосування свого особистісного, емоційного потенціалу внутрішніх, неусвідомлених, навіть ірраціональних потреб, знайти своє місце у житті. Порушення проблематики загальнолюдських цінностей виникає як відповідь на виклик часу. Загальнолюдська ціннісна орієнтація – природний процес життя людини в складному інтегрованому світі. Наївно думати, що духовні цінності можуть вигадати політики й філософи, щоб потім нав'язати їх товариству як якусь нову релігію або ідеологію. Пошук цих цінностей ведеться впродовж усієї історії людства, хоча й мав на різних її етапах неоднакові результати. Ми зовсім не претендуємо на пріоритет у самій постановці питання про духовні цінності, а лише підкреслюємо його значення в сучасному світі.

Постає питання: як побудувати систему соціально-гуманітарної освіти, не скочуючись назад до ідеологічного управління, зберігаючи свободу закладів освіти, свободу особистої ініціативи і творчості викладачів? Загальний підхід до вирішення проблеми такий: держава, яка довгий час була охоронцем офіційної ідеології, має оберігати цінності, які виробляються суспільством, інтелігенцією, світовим співсуспільством, які спираються на загальнозначущі моральні принципи і вітчизняні традиції.

Відповідно предметом уваги і контролю в державному регулюванні соціально-гуманітарної освіти мусять стати освітні стандарти як утілення ціннісних вимог. Для суспільства і держави, як охоронця суспільних інтересів, важливо, на які цінності спрямовано соціально-гуманітарну освіту, здійснення чи захист яких цінностей вона забезпечить і на якому рівні. А за допомогою яких знань, завдяки формуванню яких умінь і здібностей, якими методами здійснюється орієнтація на цінності соціально-гуманітарної освіти, – це сфера вишів і викладачів.

Ідеї загальнозначущих цінностей, ціннісної свідомості і освіти вже виходять за межі освітнього контексту. З погляду етики й аксіології, значущим є розмежування кардинальних, субкардинальних та етносних цінностей. По-перше, концептуально відпрацьовано можливість загальної ціннісної платформи для діалогу і взаємодії різних світобачень без посягання на будь-які вищі цінності (ідеали, святині, символи). По-друге, визначено понятійні межі між кардинальними, субкардинальними й етносними цінностями, що дає змогу встановити стійкі принципи і порядок взаємодії в умовах неминучої зміни складу і змісту самих цінностей у цих групах. У сучасних умовах соціального розвитку України проблема розроблення стратегії освітнього процесу, з аксіологічного погляду, набуває актуальності. Так, В. Нікітіна вважає: «Вирішення питання про головну ціннісну установку сучасного освітянського простору становить проблему визначення сутності самої освіти» [12], [13]. У чому вона полягає: чи то є трансляція соціокультурного досвіду заради навчальної підготовки молоді до продуктивної діяльності, до професії; чи то є формування людини певного соціального типу, здатної до життя у колективах макро- і мікрорівневого характеру; чи то є розвиток творчої індивідуальності в особистості.

Сутність освітнього процесу становить формування здатності особистості до самореалізації у різних галузях людської життєдіяльності за умов урахування потреби в саморозкритті інших людей. Унаслідок цього головною ціннісною установкою стратегії реформування освіти в Україні має стати націленість на духовне збагачення і творчу діяльність особистості, що розвиває свої здібності до самореалізації та створення

умов для саморозкриття інших людей. Для української системи освіти такими цінностями є цінності людської гідності, соціальної ініціативи і творчості, патріотизму, національної свідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливості освітнього менеджменту як інструментарію формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти в контексті професійної реалізації особистості досліджували І. Кант, В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Г. Дмитренко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Олійник, О. Савченко, П. Саух, О. Сухомлинська, Г. Шевченко. Аспекти, проблеми, перспективи духовного світу сучасної української молоді досліджує Р. Василюк. Нову систему духовно-моральних цінностей студіює О. Балагура, яка здійснила аналіз основних складових системи духовно-моральних цінностей на сучасному етапі розвитку країни. При розгляді цінностей соціально-гуманітарної освіти поточнено три групи нормативних передумов: загальнозначущі й етносні (загальнонаціональні, професійні тощо) цінності, принципи ціннісної свідомості і конструктивної аксіології, загальні уявлення про призначення освіти. В основу останніх покладено категорії відтворення і розвитку. Загальна нормативна спрямованість освіти виявляється за допомогою ідейного успадкування європейської філософсько-педагогічної традиції, сучасних ідей культурології і системного підходу.

Найбільш значущими цінностями для соціально-гуманітарної освіти є: 1) відповідальність за загальнозначущі цінності; 2) загальнокультурна компетентність; 3) вільні ціннісні самовизначення; 4) особистісна самоактуалізація в культурі і житті. Водночас відкритою залишається проблема конкретизації виявлення освітніх цінностей у цілях, нормах, вимогах, котрі стосуються різноманітних аспектів соціально-гуманітарної освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета нашого дослідження – визначити педагогічні умови для формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти у сфері освітнього менеджменту.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- здійснити аналіз сучасних досліджень та наукових прогнозів стосовно перспектив розвитку освітнього менеджменту в Україні;
- визначити систему формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти у сфері освітнього менеджменту на найближчу перспективу;
- сформулювати запити до національної моделі професійної підготовки високодуховного фахівця та проаналізувати нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за освітніми програмами

«Християнська педагогіка» та «Християнська етика управління» на базі освітньо-професійної програми «Менеджмент організацій і адміністрування» (за видами економічної діяльності).

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичні засади нашої розвідки – вивчення освітньо-професійних програм, новітніх літературних джерел та аналітичних документів навчально-наукових і громадських установ, які стосуються підготовки майбутнього фахівця освітнього менеджменту.

Аналіз новітніх літературних джерел свідчить про те, що менеджмент у вищій освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітніми процесами, спрямованими на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг. Оскільки в реальному функціонуванні закладів вищої освіти маємо два специфічних процеси управління й адміністрування, то менеджерів освіти диференціюють саме у такий спосіб. Менеджер освітнього процесу – це керівник закладу вищої освіти (ректор) чи його заступник (проректор з навчальної, наукової, виховної та господарської роботи; директор інституту, декан факультету; завідувач кафедри), який спеціально підготовлений до успішного керування людьми в ринкових умовах господарювання і виступає як суб'єкт управління цілісною педагогічною системою – професійною діяльністю педагогічних працівників і допоміжного персоналу. Менеджер освітнього процесу – викладач, доцент, професор, тобто професійно підготовлений фахівець, який є керівником та організатором життя молодого покоління майбутніх спеціалістів у нових ринкових соціально-економічних умовах, і постає як суб'єкт системи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Очевидно, що за нових умов ринкової економіки оволодіння основами менеджменту в освіті допоможе кожному педагогічному працівникові успішніше вирішувати власні професійні проблеми, ефективно здійснювати функції самоменеджменту у сфері педагогічної діяльності (управління собою), формулювати чіткі особистісні цілі, раціонально витратити час, кваліфіковано переробляти і використовувати інформацію.

Кардинальна зміна суспільних взаємин, коли кожен працівник системи вищої освіти зазнає стресів та стикається з невизначеністю, коли розмивання традиційних цінностей призвело до серйозного розладу власних переконань та моральних орієнтирів, виникає потреба у вибудовуванні власних цінностей, визначення чітких життєвих і

виробничих цілей. Це зумовлено тим, що традиційні ієрархічні професійно-педагогічні взаємини порушено, авторитарний стиль не спрацьовує, а продуктивна праця потребує нових способів впливу на студентів, без наказів, тиску, «влади професії». Перед викладачами виникла величезна кількість духовно-моральних, етичних, матеріальних та інших проблем, які потрібно вирішувати. Усе це сприяло посиленню інтересу педагогічних працівників до сучасного менеджменту в освіті.

На відміну від традиційно вживаного у вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «керування», термін «менеджмент» більш адекватно враховує нові педагогічні реалії, зумовлені дією нових засобів та інноваційних технологій навчання. Тому ознайомлення з теорією педагогічного менеджменту і самоменеджменту допоможе викладачеві вищої школи по-новому осмислити сутність своєї професійної ролі саме як фахівця нового типу — менеджера освітнього процесу, тобто організатора та диспетчера пошукової, експериментально-дослідної й професійної діяльності здобувачів вищої освіти як майбутніх фахівців, побачити в ній нові аспекти, зрозуміти, як зробити власну працю такою, щоб відповідала потребам сучасності.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Результативність дослідження формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти у сфері освітнього менеджменту визначається процесами опрацювання, засвоєння та використання знань. Теоретичний рівень пізнання процесів трансформації пов'язаний із використанням системного підходу. Принцип системності, як невід'ємний елемент діалектичного методу дослідження, органічно взаємопов'язаний із принципами розвитку, єдності й боротьби суперечностей, історизму тощо. Дослідження соціокультурних трансформацій базуються на комплексному застосуванні цих логічних принципів, кожен з яких об'єднує низку більш конкретних прийомів, правил, засобів пізнання.

Формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти, як один із пріоритетних напрямів освітнього менеджменту, має певні особливості за наявності кількох об'єктивних причин.

По-перше, концептуальні підходи (гуманістичний, системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, ресурсний та інноваційно-дослідницький) до формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти забезпечують оптимізацію цього процесу.

Питання розвитку професіоналізму вивчає акмеологія, яка розглядає предмети, явища, процеси в єдності особистісного й суб'єктно-

діяльнісного розвитку, а також способи досягнення професійної майстерності на основі реалізації творчого потенціалу особистості [9]. Особистість в акмеології розглядають не в статичному, а у функціональному стані. Акмеологічний підхід спрямований на усвідомлення менеджером освіти всього комплексу проблем професійно-педагогічної діяльності, на основі чого відбувається пошук способів для розв'язання проблем професійного становлення.

Згідно з цим підходом, головним має бути довга й копітка робота з удосконалення не тільки своєї професійної діяльності, а й самого себе [10]. Цей підхід передбачає застосування методів самовідчуття, самопостереження, самопізнання, самооцінювання, самоаналізу, саморефлексії, що допомагає людині визначити свої акмеологічні пріоритети. Акмеологічний вибір дає змогу конкретизувати своє професійне кредо і в такий спосіб удосконалювати складові професійної підготовки.

По-друге, синергетичний підхід акцентує увагу на відкритих системах, на неупорядкованості, нерівномірності, нелінійних зв'язках. Синергетичний підхід ґрунтується на таких положеннях:

- для складних систем існує кілька альтернативних шляхів розвитку, але на окремих етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів, тож теперішній стан системи визначається не тільки її минулим, а й майбутнім порядком;
- складно організована система вбирає в себе не лише простіші структури, вона не є звичайною сумою частин, натомість породжує різні структури;
- з урахуванням закономірностей та умов перебігу швидких, лавиноподібних процесів і процесів нелінійного саморозвитку систем можна ініціювати ці процеси управлінськими діями людини.

Синергетичний підхід до освіти може бути схарактеризований як гештальтосвіта. Це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язків, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння внаслідок розв'язання проблемних ситуацій в один самоузгоджений темп освіти. Це ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціююча, або пробуджувальна освіта, відкриття себе або співпраця із самим собою та іншими людьми [16].

Завдяки синергетичному підходу до професійної підготовки державного службовця можна оптимізувати плани, програми, проекти, рішення, управління освітнім процесом у закладі вищої освіти загалом, а отже, і сам по собі він є суттєвим для забезпечення формування духовних цінностей майбутнього менеджера освіти.

По-третє, ресурсний підхід передбачає забезпечення умов для найефективнішого використання і найповнішого розвитку внутрішніх і зовнішніх ресурсів кожної особистості.

Інноваційно-дослідницький підхід спрямований на виявлення способів та умов підвищення результативності формування управлінської культури менеджерів освіти. Підвищувати професійний рівень управлінських кадрів можна завдяки створенню або освоєнню нової практики освіти, тобто внаслідок організованого в ній і керованого інноваційно-дослідницького освітнього процесу.

Інноваційно-дослідницький підхід до формування управлінської культури державного службовця зумовлює застосування новітніх освітніх технологій (навчання, виховання, управління навчально-виховним процесом), формування його дослідницької позиції в професійній діяльності. Застосовуючи цей підхід, менеджер освіти може оцінювати нововведення, з'ясовувати ступінь їх прогресивності, перевіряти істинність інтуїтивних припущень тощо.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Фахівець, який здобуває освіту, що базується на формуванні системи глибинних морально-етичних цінностей, є здатним до відродження культури та духовності. Усі ці складні питання підштовхують вітчизняну філософську та педагогічну думку до нового осмислення таких понять, як «культура», «духовність», «цінності». Відомо, що культура і духовність – це цивілізовані ознаки будь-якої нації, без яких вона взагалі не може існувати. Нація, в якій нівелюються духовні цінності, приречена на загибель. Тому в цих умовах дуже важливою є активізація зусиль з підвищення духовного рівня українського народу, формування в нього стійкої системи глибоких морально-духовних цінностей, оскільки саме вони становлять основу мотиваційної сфери як особистості, так і суспільства загалом. Досі немає чіткого тлумачення поняття «духовність». Найпоширенішим є уявлення про духовне в людині як про її релігійність і відданість Богові. Духовність визначається духовним типом поведінки, який проявляється в утвердженні у своєму житті гуманістичних та естетичних загальнолюдських ідеалів. Духовний саморозвиток, метою якого є самовдосконалення, розглядається і як свідоме керування своєю діяльністю й поведінкою відповідно до духовних ціннісних орієнтацій (Ж. Юзвак). У педагогічному словнику поняття «духовність» тлумачиться як індивідуальна вираженість особистості в системі двох фундаментальних потреб: 1) ідеальної потреби пізнання світу, себе, сенсу

й призначення свого життя; 2) соціальної потреби жити, діяти для інших (готовність прийти на допомогу, розділити радість і горе).

Проникнення в сутність категорій «духовність» та «духовність особистості» стає можливим за допомогою аналізу різних наукових підходів. Поняття «духовність» активно використовується у філософії, релігії, етиці, психології, педагогіці, культурології тощо. У кожній науковій дисципліні воно набуває певного значення. Звернімося до лексичного тлумачення цього слова. У відомому тлумачному словнику В. Даля поняття «дух» визначається як «безплотний мешканець недоступного нам духовного світу. Відносячи це слово до людини, інші розуміють душу її, інші бачать у душі тільки те, що дає життя плоті, а в дусі найвищу іскру Божества, розум, волю, або ж прагнення до небесного. Духовне – усе, що стосується душі людини, усі розумові, моральні сили її, розум і воля». У словнику С. Ожегова значення поняття «дух» розкривається як свідомість, мислення, психічні здібності, те, що стимулює діяльність або визначає поведінку; як внутрішня моральна сила. Поняття «духовний» тлумачиться як той, що стосується розумової діяльності, до сфери духу [12].

Сучасний український педагог має всі потрібні концептуальні підстави та методичні рекомендації для роботи в царині духовно-морального виховання. Робота ця ведеться, проте суттєвих успіхів у ній небагато. Перешкодою стає неготовність самих педагогів до духовного виховання підростаючого покоління. Вони часто не можуть розкрити духовний потенціал предметів шкільної програми. Духовний розвиток – особлива лінія в житті особистості. Тому духовне становлення майбутнього вчителя вимагає від педагогіки широкого та ґрунтовного обговорення цієї проблеми. Варто наголосити, що учителювання – це відродження власної душі. Учитель має бути ліхтарем на шляху духовного розвитку учня, тому йому слід багато працювати над власним внутрішнім світом, а поштовхом до цього слугує навчання та прищеплення духовних цінностей під час підготовки майбутніх викладачів у ЗВО. Григорій Богослов (IV ст.) наголошував, що, починаючи виправлення людських душ, потрібно остерігатися, щоб «не виявитися поганими живописцями чужої чесноти».

Отже, постає нагальна проблема духовного розвитку самих учителів, які б вирізнялися високою духовністю, чистотою помислів, шляхетністю, любов'ю до Вітчизни. Одним із ефективних засобів духовного розвитку було й залишається православне образотворче мистецтво. Воно є осередком як художньо-естетичного, так і духовно-морального виховання. У центрі його творів стоїть моральна проблематика, іде орієнтація на духовний розвиток особистості. Освіта може бути своєрідною пропедевтикою вітчизняної духовності. У сучасній інформації слово

«духовність» посідає одне з провідних місць. Наукові джерела свідчать, що кожен розуміє духовність відповідно до власних спрямувань і соціальної орієнтації. Ми трактуємо духовність, за означенням О. Рудницької, як специфічну потребу в пізнанні світу, самого себе, смислу й призначення свого життя, що виявляється в багатстві внутрішнього світу особистості [14]. Вищенаведене визначення духовності свідчить про його багатомірність та різноаспектність, педагогічна діяльність стає органічною частиною духовного розвитку студентів та учнів. Педагогіка – це сфера духовна, а вчительська діяльність – професійно-духовна, за своєю сутністю. Тому майбутній учитель мусить осмислити потребу в духовному самовдосконаленні.

Усі цінності в християнстві ієрархізовані, їх упорядкування здійснено за аксіологічною шкалою, в основу якої покладено критерії духовності. У православ'ї встановлено ціннісний ряд, за яким духовні цінності випереджують моральні. Християнство зуміло побачити природу людини як духовно орієнтованої істоти, для якої світ духовних цінностей є не менш значущим, ніж світ матеріальних інтересів. Коли внутрішня орієнтація особистості надає перевагу духовним цінностям, а не матеріальним інтересам, то таку тенденцію можна розглядати як спрямування особи до духовних основ життя. Там, де немає такої спрямованості, бачимо застій духовного життя. Якщо людина захоплюється лише матеріальними аспектами свого життя та ігнорує духовні, вона постійно порушує духовні закони, чим спотворює не лише своє духовне, а й фізичне існування.

Така спрямованість освіти досконало напрацьована християнською культурою. Завдання державної системи освіти – зберегти спадкоємність вітчизняних культурних традицій. Доля України й нашої «національної ідеї» нерозривно пов'язана з духовністю. Наша тисячолітня історія свідчить про те, що ми живемо в самобутній країні з великими духовними традиціями та мистецькими надбаннями, які можуть суттєво збагатити сучасну педагогіку аспектами духовно-морального виховання.

Згідно із Законом України «Про освіту», освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Крім того, у цьому документі зазначається, що освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Розвиток теорії управління освітою викликав безліч нетрадиційних трактувань цього явища, водночас і у практичній діяльності з керування

освітнім процесом виникли такі поняття, як «педагогічний менеджмент», «дидактичний менеджмент», «менеджери освіти», «менеджери освітнього процесу». Педагогічний і дидактичний менеджменти, що розвиваються в межах освітнього менеджменту, мають свою специфіку через виконання особливої функції – створення систем управління педагогічними і дидактичними процесами. Дослідники цих феноменів дають їм різне визначення.

«Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності» – таке визначення дає Л. Ткачук. Під освітнім процесом він розуміє сукупність трьох складових: розвивально-пізнавального, виховного, самоосвітнього процесів. Об'єктом управління педагога, підкреслимо, є не учень, а його пізнавальна діяльність. Ось чому у Л. Ткачук логічно звучить словосполучення педагог-менеджер або менеджер освітнього процесу. Ось чому викладачеві потрібні управлінські знання, знання законів і закономірностей розвитку системи освіти і системи управління освітою [18]. У межах дидактичного управління особливе місце і значення має управління духовними процесами. Крім того, робляться спроби вирішення цього питання на рівні державного управління.

У вітчизняному науковому світі різні аспекти управління щодо розвитку духовної сфери суспільства розглядали багато дослідників. Зокрема, важливою для аналізу сучасного стану управління щодо розвитку цінностей суспільства є праця «Аспекти, проблеми, перспективи духовного світу сучасної української молоді», яку досліджує Р. Василюк. Нову систему морально-духовних цінностей студіює О. Балагура, яка здійснила аналіз основних складових системи морально-духовних цінностей на сучасному етапі розвитку країни. Заслуговує уваги і дослідження Г. Дмитренка «Концептуальні та технологічні засади підвищення конкурентоспроможності національної економіки і системи освіти в процесі їх модернізації», у якій автор наголошує, що розвиток духовності народу і його перспективи, становлення державності України має базуватися «на гармонійному поєднанні «загальнолюдських» та специфічних національних цінностей України» [9].

Духовність – це інтенція людини до вічних цінностей; це спосіб людського існування, системоутворювальна функція якого є визначальною в єдиній структурі психофізіологічного і соціокультурного життя індивіда; це основа наступності поколінь, підтримки людського способу життя. У педагогічному аспекті духовність – це конкретний сенс життя людини; емоційно-когнітивна сфера, що цілеспрямовано впливає на результат формування духовності студента.

Духовність – специфічна людська якість, що характеризує мотивацію й сенс поведінки особистості. Духовність – позиція ціннісної свідомості, приналежна всім її формам – моральній, політичній, релігійній, естетичній, художній, але особливо значуща у сфері моральних взаємин. Виховання духовності – це формування, насамперед, моральної свідомості: моральних норм, принципів, ідеалів, понять [10].

Сучасна система освіти в Україні ніяк не може позбутися педагогічних стереотипів, що існували у соціалістичному режимі функціонування вишів. Традиційна система навчання, що відрізняється стійкістю і консерватизмом, не сприяє динамічній розмаїтості навчальної діяльності, негативно впливаючи на стратифікацію віку і його подальшу привабливість. Дослідники вказують, що ЗВО діє як замкнений розподільник знань, що повертає норму розвитку в режим виживання (М. Балабан, О. Леонтєва). Духовний же розвиток здобувача вищої освіти відбувається під внутрішнім контролем особистого попиту, який відсутній у традиційній системі освіти.

Як бачимо, суперечність між потребою особистості в духовному розвитку і станом процесу формування в сучасному ЗВО загострюється системною духовною кризою. У такій ситуації потреба в переакцентуванні цілей освіти на духовність є очевидною. Ціннісною підставою формування має стати орієнтація на духовність особистості студента, оволодіння ним світових і національних надбань.

Назріла потреба у теоретичному розробленні проблем духовності, у реальному поверненні категорії «духовність» у педагогічну науку і практику. Довіра до рівня духовної культури високо цінується молоддю, стимулює взаємність, відвертість у спілкуванні з викладачами. Ситуація відкритості дає змогу з більшою глибиною й ефективністю коригувати інтереси студентів, спрямовувати їхні потреби.

Головною сферою соціальної активності студентства є навчання. Щодо неї випробовуються різні види духовної культури, вона слугує своєрідним індикатором громадянської зрілості, розуміння своїх прав та обов'язків. Досягнутий студентами рівень духовності імпліцитно присутній в організації занять, культурі читання спеціальної літератури, оцінюванні значущості знань, що здобуваються, мотивації навчальної діяльності.

Отже, рівень духовної культури студентів, її окремих видів безпосередньо відбивається на інтенсивності і спрямованості соціальної активності. Естетична, моральна, політична культура визначає ціннісні орієнтації студентів на ті чи інші сфери застосування своїх здібностей, рівень їхніх прагнень. Вона допомагає зосередити сили на найбільш прийнятному для майбутнього фахівця полі діяльності, знайти своє місце

в житті. Між ступенем засвоєння духовної культури і соціальною активністю існує діалектичний взаємозв'язок. Отже, за продукти духовного виробництва ми приймаємо мрії, ідеали, уявлення, почуття прекрасного, моральні норми, забобони, тобто все те, що існує в голові людини, яка живе цим, страждає, радіє чи засмучується.

Духовність є ціннісною підставою для виховання особистості. Нині питання формування духовного розвитку людини актуалізує проблеми виховання людяності, що плідно можуть бути вирішені з позиції ідеалістичної концепції людини. Такий підхід пояснює численні факти існування людини крізь призму її духовної сутності, що піднімає її до рівня інтенції, до вічних цінностей. Дихотомічна природа людини не заперечує її духовної сутності, оскільки втрата повноти життя як основного атрибута духовності може позбавити її реальної екзистенції, але не особистісного призначення. Наявна екзистенція, як осередок особистісного буття людини, духовно передбачає всю її іпостась (індивід, суб'єкт, особистість).

Однак духовність, імпліцитно внесена до загальної мети, не завжди стає її справжньою підставою, тому виникає потреба у виділенні спеціального процесу формування і виховання духовності, оскільки вона є умовою наступності поколінь. Процес формування духовності студентської молоді є педагогічним явищем. Це взаємодія педагог – студент, що має такі етапи, як цілепокладання, переживання, осмислення, ставлення, саморефлексія, моделювання, подолання тощо [8].

Філософська основа духовності дає змогу стверджувати, що, як універсальний і системоутворювальний феномен життя одиничного і сукупного суб'єктів, вона є основою у виховних теоріях, оскільки одночасно є результатом формування і виховання. Опора на внутрішнє «я» враховує закономірності емоційно-когнітивних процесів і ціннісно-сислового поля особистості, допомагає виконувати завдання особистісного зростання, що змістовно відповідає духовному формуванню і розвитку. Якщо обґрунтувати педагогічний аспект духовності, то це вирішить завдання щодо аргументації положення про духовність як результат формування і виховання, що допомагає у становленні цілісної особистості, багатой духовним, смислобуттєвим змістом.

Підготовка магістрів педагогіки вищої школи в Україні відбувається в умовах перебудови змісту вищої освіти, удосконалення навчальних програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі. Оскільки зміст вищої освіти – це система знань, умінь і навичок у вигляді компетенцій, що зумовлена цілями та потребами, перспективами

розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, то вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом. На сучасному етапі виникає потреба в підготовці магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, з урахуванням вимог до випускника та його місця у структурі галузей економіки [11].

На сучасному етапі розвитку та реформування вищої освіти значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до наявного освітньо-виховного досвіду, висвітлення закономірностей, що можуть бути основою для процесу експериментальної діяльності закладу вищої освіти. Зазначене дає підстави для формування мети, змісту, обсягу і завдань професійно-педагогічної підготовки менеджерів освіти. Так, у Навчально-науковому інституті менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» підготовка фахівців другого (магістерського) рівня здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, затверджених ректором у новому навчальному році. Дисципліни професійної та практичної підготовки майбутнього фахівця відображено в навчальному плані магістратури інституту. Зазначений документ містить нормативні навчальні й елективні дисципліни на вибір професійно-педагогічного змісту на кафедрі економіки, підприємництва та менеджменту, кафедрі педагогіки, адміністрування і соціальної роботи, кафедрі психології та особистісного розвитку ННІМП щодо запровадження спеціалізації «Християнська педагогіка», «Християнський менеджмент», «Християнська психологія». Ефективність формування залежить також і від умов, що передбачають створення педагогічних ситуацій, завдяки яким ще не використані резерви здобувачів вищої освіти гарантовано розвинуться до рівня їх повноцінного педагогічного становлення. Під час проходження в установленому законодавством порядку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» процедури ліцензування та акредитації освітньої програми «Християнська педагогіка» (Сертифікат про акредитацію серія УД № 11008671 від 18 квітня 2019 р.) було розроблено навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування освітнього процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником ННІМП. Заклад освіти у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається закладом вищої освіти (ст. 10) [15].

Враховуючи актуальність проблеми підготовки таких фахівців, ректорат визнав за потрібне увести до навчального процесу ННІМП дисципліни, спрямовані на формування духовно-моральних знань, умінь і компетенції майбутніх магістрів – викладачів навчальних дисциплін духовно-морального спрямування. Згідно з рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 29 червня 2006 р., протокол № 8/1-2, у школах України запроваджено предмет «Основи християнської етики» для 1–11 класів та прийнято концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування. Зазначається можливість відкриття відповідних спеціальностей для кадрового забезпечення підготовки спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування.

Проблема стандартизації процесу підготовки спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування, зокрема майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка», виникає під час розроблення освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) випускника закладу вищої освіти, що має бути державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце магістра педагогіки вищої школи з відповідною спеціалізацією у структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Зазначимо, що такий стандарт має бути варіативною складовою у галузевій компоненті державних стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства та споживачів, випускників до змісту освіти і навчання на духовних засадах. ОКХ відображає також соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – магістра педагогіки вищої школи і державні та духовно-моральні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування та спеціалізації «Християнська педагогіка».

Відповідно до Указу Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015 затверджено Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр., в якій основними складовими національно-патріотичного виховання мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне. Одним із основних напрямів досягнення мети Стратегії визначено впровадження навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного виховання. Це

потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, для яких і було відкрито спеціалізацію «Християнська педагогіка».

Ми вважаємо за потрібне введення до навчального плану підготовки магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка» таких навчальних дисциплін: «Основи християнської педагогіки», «Християнська духовність», «Основи християнської моралі і етики», «Методика викладання предметів духовно-морального спрямування». Діяльність магістра-викладача християнської педагогіки вищої школи відбувається у площині предметного поля «Християнська педагогіка і психологія», тому основні дисципліни, які він має засвоїти за півтора роки, присвячені основним закономірностям і тенденціям розвитку психолого-педагогічних та богословських наук [14].

Підготовка магістра-викладача християнської педагогіки вимагає і педагогічної підготовки. Здобувачі вищої освіти мають можливість поглибити свої знання, сформувати професійні вміння та навички на заняттях з «Педагогіки вищої школи», «Дидактичних систем у вищій освіті», «Моделювання освітньої діяльності та підготовки фахівця», «Методик викладання навчальних дисциплін духовно-морального виховання у вищій школі», а також упродовж восьми тижневої педагогічної (асистентської) і переддипломної практики.

Отже, у процесі формування духовних цінностей у вищій школі відбувається теоретична та практична підготовка здобувача вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Особистісне зростання, набуття теоретичного багажу та практичного досвіду пов'язано, насамперед, із творчим характером освітнього процесу та його успішним засвоєнням майбутнім викладачем, що водночас підкріплюється розвитком критичного мислення, емоційної наповненості, духовної зрілості та творчого пошуку.

Важливим напрямом підготовки магістрів – викладачів педагогіки за спеціалізацією «Християнська педагогіка» в Університеті менеджменту освіти є поглиблення конструктивного діалогу між представниками богословської та світської науки, розроблення нових наукових напрямів співпраці, підготовка навчально-методичних посібників, підручників, концепцій виховання та освіти, які б, з одного боку, враховували християнські традиції, а з іншого – тенденції розвитку сучасної науки. Викладачі християнської педагогіки покликані постійно шукати нові шляхи до пізнання Істини, знаходити ключі до сердець і розуму студентської молоді. Ефективна національна система вищої освіти є не тільки найважливішим, ключовим напрямом роботи закладу вищої освіти, а й найважливішим ресурсом, засобом розвитку священної місії сучасної освіти. Право вільного вибору переконань має зберігатися за кожним і є

особистою справою індивіда. Це означає, що релігія має бути представлена в освіті України не у вигляді ідеології, а як складова наукового знання про людину і суспільство внаслідок їх іманентної культурної цінності. Християнська педагогіка має формувати у молоді довіру до традиційних духовних цінностей українського суспільства, толерантність стосовно інших релігійних вірувань, що, зі свого боку, є дійовим засобом формування духовності народу.

У ДЗВО «Університет менеджменту освіти» в ННІМП на кафедрі економіки, підприємництва та менеджменту відкрито напрям підготовки магістрів «Християнська етика управління» на базі освітньо-професійної програми «Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)». Ця програма орієнтується на сучасні професійні досягнення у сфері економіки та управління, враховує особливості функціонування суб'єктів господарювання, фокусує увагу на актуальних напрямках, які допомагають здобувачеві вищої освіти визначати перспективи професійного розвитку, цілеспрямовано формувати культурні орієнтири й установки особистості відповідно до принципів християнської етики, підвищувати загальний рівень духовно-моральної компетентності, творити образ компетентного, духовно-морального менеджера, опанувати навички викладання християнської етики.

Метою програми є підготовка фахівців у галузі менеджменту, яка має сформувати загальні та професійні компетентності, потрібні керівникові установи (структурного підрозділу) із менеджменту для виконання його професійних обов'язків, розвинути критичний стиль мислення, інтелектуально-логічні здібності, а також сформувати систему знань з християнської етики як важливого показника культурної освіченості та професійної компетентності фахівця, а також сформувати знання щодо значення принципів християнської етики для досягнення успіху у процесі особистісного та професійного розвитку, ролі розвитку особистої культури та компетентності у професійній практиці, навички для того, щоб практично використовувати набуті знання у подальшій трудовій діяльності, у різних життєвих ситуаціях, уміти переконливо відстоювати свої духовно-моральні принципи, викладати християнську етику в різних закладах освіти.

Структура програми передбачає динамічне, інтегративне та інтерактивне оволодіння знаннями щодо сучасних методів ухвалення управлінських рішень, планування діяльності організації, забезпечення конкурентоспроможності економічних суб'єктів, мотивації персоналу та управління командами, принципів християнської етики та її викладання.

Програма пропонує комплексний підхід до управління сучасним підприємством відповідно до принципів християнської етики та реалізує це завдяки теоретичному навчанню й практичній підготовці. Дисципліни та модулі, унесені до програми, засновані на сучасних теоріях, тісно пов'язані з практичним застосуванням у діловому середовищі. Особливістю програми є те, що вона виконується в активному дослідницькому середовищі. Широкий перелік авторських, поглиблених вибіркових навчальних дисциплін, застосування тренінгів, сучасних активних, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання, управління навчальним процесом на основі системи моніторингу, самооцінювання якості освіти дає можливість підготувати конкурентоспроможного фахівця.

На кафедрі психології та особистісного розвитку відкрито напрям підготовки магістрів «Психологія» (спеціалізація – Кризова психологічна допомога в сучасних умовах) на базі освітньо-професійної програми «Психологічна допомога особистості». Мета курсу: ознайомити майбутніх психологів з основними поняттями дисципліни, структурою й історією її становлення, а також оволодіння основними загальноприйнятими в цій науці методами надання клінічної допомоги в умовах спеціальних установ на кшталт психологічної служби при немедичних організаціях.

Завдання курсу: формування професійної компетенції практичного психолога на християнських цінностях; відпрацювання термінологічного апарату і систематизація понять, що використовуються у цій сфері; глибоке оволодіння знаннями, які відображають зміст, техніки та технології психологічної допомоги особистості, основні етапи психокоригувальної і психотерапевтичної роботи з клієнтами на духовних засадах; ознайомлення з основними умовами роботи психолога-практика в психологічній службі; набуття умінь і навичок використання консультативної психології, орієнтування в конкретних практичних ситуаціях; ознайомлення зі структурою і функціями психологічної служби, яка надає психологічну допомогу населенню.

На кафедрі педагогіки, адміністрування і соціальної роботи здійснюється соціально-гуманітарна підготовка магістрів за освітньо-професійними програмами «Педагогіка вищої школи», «Християнська педагогіка». Фахівець, який завершив навчання в магістратурі за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи», отримує кваліфікацію «Викладач університетів та закладів вищої освіти»; за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка» – «Магістр з християнської педагогіки, викладач у закладах освіти».

Метою освітньо-професійної програми «Християнська педагогіка» є підготовка фахівців, які зможуть, ґрунтуючись на новій філософії вищої освіти, професійно застосовувати на практиці сучасні методи та форми викладання у закладі освіти, ознайомлювати майбутніх викладачів християнської педагогіки з теорією та методикою викладання освітніх програм духовно-морального спрямування, зі змістом, завданнями, принципами та засобами духовно-морального виховання на засадах християнських цінностей, сприяння становленню духовних і громадянських компетентностей особистості.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У процесі формування духовних цінностей важливим елементом є визначення системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного, акмеологічного, ресурсного та інноваційно-дослідницького концептуальних підходів, які можуть оптимізувати цей процес, зробити його більш ефективним, таким, що відповідає потребам суспільства.

Вибір цих наукових підходів зумовлено тим, що культурологічний, системний, аксіологічний, синергетичний підходи до формування духовних цінностей менеджера освіти дають змогу виявити сутнісні характеристики освіти як людинознавчої теорії. Особистісно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, ресурсний та інноваційно-дослідницький підходи сприяють розробленню методико-технологічного забезпечення процесу; дають змогу створити оцінювально-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу культурологічної підготовки майбутнього менеджера освіти, у процесі якої формуються його духовні цінності. Розуміння й вирішення проблем, які склалися в духовній сфері, і ґрунтовний аналіз діяльності закладів вищої освіти щодо формування та розвитку духовних цінностей української студентської молоді є однією зі складових духовно-інтелектуального розвитку нації. Отже, наявність усіх потрібних складових та досвіду міжнародної співпраці дає змогу Навчально-науковому інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» реалізовувати сучасний зміст підготовки майбутніх фахівців, виконувати нові завдання, які постають перед системою вищої освіти на сучасному етапі розвитку української держави, формувати духовні цінності здобувачів вищої освіти як пріоритетне завдання освітнього менеджменту. Наскільки важко сучасній молодій людині, особливо студентів, усвідомити, що успіх, кар'єра залежать не тільки від професійної діяльності, а й від того, наскільки він вихований духовно-морально, щоб діяти розумно. Тому головне завдання

сучасної освіти – це розвиток духовно-моральних цінностей, що в кінцевому підсумку є основою формування і становлення особистості.

Перспективою подальших досліджень є розроблення та впровадження в освітній процес вищої школи нової моделі формування духовних цінностей здобувачів вищої освіти як один із пріоритетних напрямів освітнього менеджменту. Здобувачі вищої освіти є потенційною елітою суспільства, яка акумулює у своїх ідеях концепти майбутніх політичних, культурних та економічних перетворень у суспільстві. І від того, які ціннісні орієнтири сформується у студентства сьогодні, багато в чому залежатиме перспектива розвитку української держави у майбутньому. Освіта – обов'язкова умова підготовки молоді до життя, її соціалізації, залучення до духовних надбань людства. Отже, освіта – це духовність, система цінностей, яку можна вдало і цілеспрямовано пропагувати великій кількості людей. Одним із провідних завдань формування духовних цінностей молоді у вищій школі є, насамперед, трансформація в її свідомість етичної теорії, що дає змогу побачити розбіжності у власних духовно-моральних вчинках та вчинках інших людей і безпомилково визначати їх ціннісний сенс. Дотримуватися духовно-моральної поведінки складніше, ніж отримувати моральні знання. Сенс життя – стати потрібним світу і собі. А якщо ми хочемо бути корисними ближнім і самим собі, то у ставленні до ближніх нам потрібно мати моральність, а у ставленні до себе – знання. Маючи знання для того, щоб розуміти навколишній світ і себе, щоб жити в злагоді з природою і самим собою, уміти адаптуватися до мінливих умов, ніколи не впадати у відчай, не порушувати законів природи, прагнути до гармонії, піклуючись про розвиток духовних якостей, людина зможе гідно вийти з будь-якої ситуації.

Людство увійшло в XXI століття, яке ЮНЕСКО оголосило століттям освіти. Це означає, що міжнародне співтовариство визнало освіту як домінанту не лише в розв'язанні глобальних проблем, які переживає людство, а й у формуванні духовних підвалин нової екоінформаційної цивілізації. Тому сьогодні є реальна можливість дати людині опанувати не тільки базові професійні знання, а й загальнолюдські цінності, на основі яких можливий усебічний розвиток особистості, облік її суб'єктивних потреб та об'єктивних умов, пов'язаних із духовними цінностями, матеріальною базою і кадровим потенціалом освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 38–39, ст. 380 «Про освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

- [2] Верховна Рада України. (1991, Квіт. 23). Закон № 987-XII «Про свободу совісті та релігійні організації». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12>
- [3] Верховна Рада України. (2015, Черв. 02). Закон № 498-VIII «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/498-19>
- [4] Президент України. (2019, Трав. 19). Указ № 286/2019 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025>
- [5] О. В. Алейнікова, «Особливості стратегії інноваційного управління освітньою системою», *ScienceRise: спецвип. «Педагогічні науки»*, № 4/5(9), с. 8–12, 2015.
- [6] Т. І. Бурлаєнко, «Ретроспективний аналіз економічного аспекту підготовки менеджерів освіти в міжнародній історії менеджменту», *ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI*, Вип. XIX, с. 323–338, 2017.
- [7] O. Bodnar, T. Burlayenko, «Rozwój działalności doradczej jako komponentu zarządzania zasobami ludzkimi», *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, Т. 80, nr 3, s. 53–67, 2018.
- [8] М. В. Гриньова, «Проект підготовки магістра напряму "Педагогічна освіта" спеціальності "Християнська етика" на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педагогічного університету», *Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру, на III Покровських міжнар. місіонерсько-просвіт. читаннях (26–28 жовт. 2010 р.)*. Полтава, Україна: ТОВ «АСМІ», 2010, с. 24–31.
- [9] Г. А. Дмитренко, І. В. Хлівна, *Концептуальні та технологічні засади підвищення конкурентоспроможності національної економіки і системи освіти в процесі їх модернізації*. Київ, Україна, 2017, 304 с.
- [10] О. Кислашко, І. Сіданіч, *Християнська педагогіка: навч. посіб.* ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2018, 328 с.
- [11] Н. І. Мачинська, *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія*; С. О. Сисоєва, Ред. Львів, Україна: ЛьвДУВС, 2013, 416 с.
- [12] *Педагогічний словник*; М. Д. Ярмаченка, Ред. Київ, Україна: Пед. думка, 2001, 478 с.
- [13] *Пріоритети державної політики в галузі свободи совісті: шляхи реалізації: зб. наук. матеріалів*. Київ, Україна: Світ Знань, 2007.
- [14] «Рівень і характер релігійності українського суспільства», *Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку*,

інформац.-аналіт. матеріали до «круглого столу» на тему: Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин (8 лют. 2011 р.). Київ, Україна: Центр Разумкова, 2011.

- [15] *Статут вищого навчального закладу «Український католицький університет» (нова редакція). [Електронний ресурс]. Доступно: http://ucu.edu.ua/files/2015/06/statut-vnz-uku-2015_080615.pdf*
- [16] М. Й. Боришевський, «Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості», *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 18–22, 2008.
- [17] Ю. С. Кайданович, «Формування управлінської культури державного службовця в галузі освіти», *Інвестиції: практика та досвід*, № 12, с. 103–106, 2011.
- [18] Л. В. Ткачук, «Духовно-моральні цінності у професійному становленні особистості майбутнього вчителя», *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, № 2, с. 201–215, 2015.

SPIRITUAL VALUES INSTILLING OF THE RECIPIENTS FOR HIGHER EDUCATION AS ONE OF THE PRIORITY DIRECTION OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Olena Aleinikova,

Doctor of Sciences in Public Administration (Dr. Hab.), professor,
Director of Educational and Scientific Institute of Management and Psychology
SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4876-3563>

eva69.08@ukr.net

Iryna Sidanich,

Doctor of Sciences in Pedagogy (Dr. Hab.), associate professor,
Acting manager of the Department of Pedagogy,
Administration and Social Work Educational and Scientific Institute
of Management and Psychology

SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2992-3808>

2363395@ukr.net

Tetiana Burlaienko,

PhD in Pedagogical, associate professor Head of the Department of Economics,
Entrepreneurship and Management Educational and Scientific Institute
of Management and Psychology

SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5734-4611>

tburlaenko@i.ua

Abstract. The profound social, spiritual and economic shifts that are taking place in Ukraine today are pushing for the establishment of a person as the highest social value. This should not affect the management style in many areas of human activity and management education in particular. Now the state needs the new-model specialists – intellectual, creative, purposeful, dynamic with high spiritual needs.

The higher educational institution is undergoing a process of modernization aimed at entering the European space, preserving national traditions of higher education, training internationally qualified and highly spiritual people capable of affirming and enriching spiritual values. In this regard, the problems of finding ways of spiritual and moral revival of the Ukrainian people remain urgent. In particular, the Government's program of activities states that Ukraine has entered a period of the spiritual uplift. The formation of a single, modern nation will be based on the affirmation of the principles of spirituality, development and preservation of cultural heritage, formation of a new attractive image of Ukraine.

Therefore, special demands are placed on the educational institutions, which should carry out the task of preparing young people on the highest standards of universal human morality, on the basis of national-patriotic and spiritual values, and to create its new global thinking. Excessive intellectualization has helped to forget the spiritual beginning in human. Higher education in the teaching of sciences should be built educational process in such a way that the teacher not only acquainted the recipient with a certain amount of knowledge, but also helped to feel the responsibility of the scientist in society. Such interaction will help to shape not only the future professional in the broad sense of the word, but also the person capable of productive socially justified actions.

The analysis of the problem of formation of spiritual values shows that it is one of the priority directions of the educational system of the XXIst century. Such a mutually beneficial combination can be considered one of the most important factors in the renewal of spiritual values.

Problems of the spiritual values instilling of the recipients for higher education as one of the priority directions of educational management is an integral part of the educational system of Ukraine. Development of social and humanitarian education is an integral part of the entire higher educational process. Social and humanitarian education plays an important role in the formation of integral knowledge in the system of sciences and contributes to the broadening of the outlook, intelligence, spirituality, deep thinking, and activation of the human position. At the same time, it is an important task to learn the world experience of social

and humanitarian education in the conditions of activity of higher educational institutions of Ukraine, which will facilitate the widespread and creative use of this experience in the further personal practical activity. The latter aims to re-evaluate virtually all social and individual values and to form on this basis a new system of personal orientation. The new-model specialist must have a whole spectrum of socio-cultural skills. The practical realization of a certain task depends first of all on the general culture of a specialist who is able to navigate freely in social and natural conditions, to understand the peculiarities of the development of culture, to acquire scientific information. The educational professional must have a deep understanding of the place and role of educational processes and systems in the world cultural space, combining deep fundamental theoretical knowledge and practical training.

Key words: spiritual values; educational management; recipient for higher education; social and humanitarian education; world cultural space.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Алейникова Елена Владимировна,

доктор наук по государственному управлению, профессор,
директор Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4876-3563>
eva69.08@ukr.net

Сиданич Ирина Леонидовна,

доктор педагогических наук, доцент,
в. и. о. заведующего кафедры педагогики, администрирования и
социальной работы Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2992-3808>
2363395@ukr.net

Бурлаенко Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой экономики, предпринимательства и менеджмента
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5734-4611>
tburlaenko@i.ua

Аннотация. Глубокие социальные, духовные и экономические изменения, происходящие сейчас в Украине, побуждают к утверждению человека как высшей социальной ценности. Это не может не сказываться на стиле управления во многих отраслях деятельности человека и в менеджменте образования в частности. Государство нуждается в специалистах нового образца – интеллектуальных, креативных, целеустремленных, динамичных, с высокими духовными ценностями.

Высшая школа переживает процесс модернизации, направленный на вхождение в европейское образовательное пространство, сохранение национальных традиций высшего образования, на подготовку специалистов международного уровня и высокодуховных людей, способных к утверждению и приумножению духовных ценностей. В связи с этим актуальными остаются проблемы поиска способов для духовно-нравственного возрождения украинского народа. В программе деятельности правительства, в частности, отмечается, что Украина вступила в период духовного подъема.

Формирование единой, современной нации будет основываться на утверждении принципов духовности, развития и сохранения культурного наследия, формирования нового привлекательного имиджа Украины.

Особенные требования возникают перед учебными учреждениями, которые должны воспитывать молодежь на высших образцах человеческой морали, на основе национально-патриотических и духовных ценностей, формировать у нее новое планетарное мышление. Чрезмерная интеллектуализация способствовала забыванию духовных начал. Высшей школе следует строить образовательный процесс так, чтобы преподаватель не только знакомил студента с определенными знаниями, но и помогал почувствовать ответственность ученого перед обществом. Такое взаимодействие поможет сформировать не только будущего профессионала в широком смысле этого слова, но и личность, способную к продуктивным, социально оправданным действиям.

Анализ проблемы формирования духовных ценностей свидетельствует о том, что это является одним из приоритетных направлений образовательной системы XXI века, высшие учебные учреждения по своему статусу обязаны не только профессионально готовить дипломированных специалистов, но и воспитывать духовно развитых граждан. Такое взаимовыгодное сочетание можно

считать одним из важнейших факторов обновления духовных ценностей.

Проблема формирования духовных ценностей у соискателей высшего образования, как одно из приоритетных направлений образовательного менеджмента, является неотъемлемой составляющей системы образования Украины. Образовательный процесс высшей школы предполагает развитие социально-гуманитарного образования. Важную роль социально-гуманитарное образование играет в формировании интегрального знания в системе наук, оно способствует также расширению кругозора, интеллектуальности, духовности, глубокого мышления, активизации позиции человека. При этом важной задачей является усвоение мирового опыта социально-гуманитарного образования в условиях деятельности учреждений высшего образования Украины, что будет способствовать широкому и творческому использованию этого опыта в дальнейшей практической деятельности. Последнее имеет целью осуществить переоценку всех общественных и индивидуально-личностных ценностей и сформировать на этой основе новую систему мировоззренческой ориентации личности.

Специалист нового образца должен обладать целым спектром социокультурных навыков. Практическая реализация обозначенного задания зависит, прежде всего, от общей культуры специалиста, способного свободно ориентироваться в социальных и природных условиях, понимать особенности развития культуры, овладевать научной информацией. Профессионал в области образования должен глубоко осознавать место и роль образовательных процессов и систем в мировом культурном пространстве, сочетать глубокие фундаментальные теоретические знания и практическую подготовку.

Ключевые слова: духовные ценности; образовательный менеджмент; соискатели высшего образования; социально-гуманитарное образование; мировое культурное пространство.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 38–39, st. 380 «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (1991, Kvit. 23). Zakon № 987-XII «Pro svobodu sovisti ta relihiini orhanizatsii». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12>

- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (2015, Cherv. 02). Zakon № 498-VIII «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo zasnuvannia relihiinymy orhanizatsiiamy navchalnykh zakladiv». [Elektronnyi resurs]. Dostupno:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/498-19>
- [4] Prezydent Ukrainy. (2019, Trav. 19). Ukaz № 286/2019 «Pro Stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025>
- [5] O. V. Aleinikova, «Osoblyvosti stratehii innovatsiinoho – upravlinnia osvითnoiu systemoiu», ScienceRise: spetsvyp. «Pedahohichni nauky», № 4/5(9), s. 8–12, 2015.
- [6] T. I. Burlaienko, «Retrospektyvnyi analiz ekonomichnoho aspektu pidgotovky menedzheriv osvity v mizhnarodnii istorii menedzhmentu», ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI, Vyp. XIX, s. 323–338, 2017.
- [7] O. Bodnar, T. Burlayenko, «Rozwój działalności doradczej jako komponentu zarządzania zasobami ludzkimi», Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, T. 80, nr 3, s. 53–67, 2018.
- [8] M. V. Hrynova, «Proekt pidgotovky mahistra napriamu "Pedahohichna osvita" spetsialnosti "Khrystyianska etyka" na kafedri pedahohichnoi maisternosti ta menedzhmentu Poltavskoho pedahohichnoho universytetu», Stratehiiia dukhovnoho rozvytku Ukrainy: yednist dukhu v soiuzi myru, na III Pokrovskykh mizhnar. misionersko-prosvit. chytan (26–28 zhovt. 2010 r.). Poltava, Ukraina: TOV «ASMI», 2010, s. 24–31.
- [9] H. A. Dmytrenko, I. V. Khlivna, Kontseptualni ta tekhnolohichni zasady pidvyshchennia konkurentospromozhnosti natsionalnoi ekonomiky i systemy osvity v protsesi yikh modernizatsii. Kyiv, Ukraina, 2017, 304 s.
- [10] O. Kyslashko, I. Sidanich, Khrystyianska pedahohika: navch. posib. VBF «Skhidnoievropeiska humanitarna misiia», 2018, 328 s.
- [11] N. I. Machynska, Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profiliiu: monohrafiia; S. O. Sysoieva, Red. Lviv, Ukraina: LvDUVS, 2013, 416 s.
- [12] Pedahohichni slovnyk; M. D. Yarmachenka, Red. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2001, 478 s.
- [13] Priorytety derzhavnoi polityky v haluzi svobod sovisti: shliakhy realizatsii: zb. nauk. materialiv. Kyiv, Ukraina: Svit Znan, 2007.
- [14] «Riven i kharakter relihiinosti ukrainskoho suspilstva», Derzhavno-konfesiini vidnosyny v Ukraini, yikh osoblyvosti i tendentsii rozvytku, informats.-analit. materialy do «kruhloho stolu» na temu: Relihiia i vlada v Ukraini: problemy vzaiemovidnosyn (8 liut. 2011 r.). Kyiv, Ukraina: Tsentr Razumkova, 2011.

- [15] Statut vyshchoho navchalnoho zakladu «Ukrainskyi katolytskyi universytet» (nova redaktsiia). [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://ucu.edu.ua/files/2015/06/statut-vnz-uku-2015_080615.pdf
- [16] M. Y. Boryshevskiy, «Dukhovni tsinnosti yak determinanta rozvytku y samorozvytku osobystosti», Pedagogika i psykholohiia, № 2, s. 18 – 22, 2008.
- [17] Yu. S. Kaidanovych, «Formuvannia upravlinskoi kultury derzhavnogo sluzhbovtsia v haluzi osvity», Investytsii: praktyka ta dosvid, № 12, s. 103–106, 2011.
- [18] L. V. Tkachuk, «Dukhovno-moralni tsinnosti u profesiinomu stanovlenni osobystosti maibutnoho vchytelia», Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii, № 2, s. 201–215, 2015.

*Стаття надійшла
до редакції 3 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-40-52](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-40-52)

УДК 378+316.444.5

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методик початкової освіти,
заступник декана педагогічного факультету з
наукової роботи та інформатизації освітнього процесу
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка.

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bahger.teacher@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Анотація. У статті розкрито мобільність як пріоритетну ознаку, стандартизований елемент європейської університетської освіти. З'ясовано, що з метою розвитку у майбутнього фахівця сфери туризму професійної мобільності, необхідно зосередити увагу на наповнення змісту системи освітнього процесу, зорієнтувати його на розвиток професійної компетентності, вироблення системи цінностей і ставлення до людей. Система підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до професійної мобільності ґрунтується на низці підходів, у тому числі і компетентнісному, та представлена цілісністю взаємопов'язаних структурних складників: цільового (забезпечення належного рівня готовності майбутнього фахівця сфери туризму до професійної мобільності), мотиваційного (усвідомлення студентом необхідності вміти застосовувати набуті знання на практиці), теоретичної підготовки (фундаментальні знання сучасних концепцій туризму, спеціальні знання методики дослідження туристичного потенціалу, професійної мобільності тощо) та практичної підготовки (базові та професійно орієнтовані вміння та навички), результативного (досягнення студентами відповідного рівня готовності до роботи та професійної мобільності в сфері туризму).

Готовність до професійної діяльності та професійної мобільності фахівців сфери туризму визначено внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію сучасного мобільного фахівця, є передумовою ефективної трудової діяльності, максимальної реалізації їх можливостей, розкриття творчого потенціалу. В процесі формування цього виду готовності слід врахувати психологічного, теоретичного та практичного складників готовності в освітньому просторі закладів вищої освіти.

Сформована професійна компетентність спрямована на розвиток мобільності у розв'язанні професійних завдань у сфері туризму, тому саме формування мобільності має вирішальне значення для збагачення професійного потенціалу майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці.

Ключові слова: мобільність; професійна компетентність; готовність; мотивація; саморозвиток; рефлексія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сфера туризму відіграє важливу роль, тому міністерство економіки наголошує на необхідності розвитку туристичного потенціалу в Україні, що позитивно впливає на мобільність всього населення, й на мобільність економіки. Прем'єр-міністр України Олексій Гончарук акцентує на важливості виділення бюджету-2020 на програму мобільності молоді та вкладанні коштів у розвиток туристичного потенціалу, що стимулюватиме розвиток малого підприємництва і створюватиме робочі місця [1].

Чинником соціокультурного розвитку країни є її здатність в усіх галузях адаптуватися до умов міжнародної конкуренції, яка забезпечує конкурентоспроможність України на міжнародному ринку праці. Мобільність є предметом вивчення різних галузей сучасної науки: соціології, економіки, психології, педагогіки та ін.

Мобільність учені розглядають у різних сферах життєдіяльності особистості: соціальній, кар'єрній, трудовій, професійній, академічній, культурній, соціокультурній, економічній та ін.

Мобільність (лат. *mobilis* – рухливий) – рухливість, здатність швидко виконувати певні завдання [3]; «зміна життєвого досвіду і зміна однієї ціннісної парадигми іншою» [0, с. 49]. Саме система освіти надає широкі можливості для формування мобільності людського потенціалу країни.

В умовах соціально-економічних трансформацій суспільства відбувається модернізація системи вищої освіти в контексті формування відкритого освітнього простору. Лісабонська конвенція (1997), Сорбонська (1998) і Болонська (1999) декларації започаткували об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Цілі, встановлені цими документами, консолідація загальноєвропейських дій упродовж наступних років спрямовувались на підвищення конкурентоспроможності та забезпечення високого рівня якості вищої освіти, полегшення доступу студентів до освітніх ресурсів та ринків праці інших країн. За даними ЮНЕСКО, до 2020 р. передбачається, що можливістю навчатися в інших країнах

скористаються 5,8 млн студентів. У комюніке Конференції європейських міністрів (Льовен/Лувен-ла-Ньов, 2009) ставиться мета, щоби до 2020 р. щонайменше 20% осіб, що закінчують навчання в країнах Європейського Союзу, навчалися або стажувалися за кордоном. Отже, мобільність виступає пріоритетною ознакою, стандартизованим елементом європейської університетської освіти.

Після приєднання до Болонського процесу (Берген, 2005) Україна стала частиною європейського простору вищої освіти. Перед нашою країною постало завдання формування зрозумілої для міжнародної спільноти національної системи вищої освіти й узгодження нормативно-правової бази із стандартами та рекомендаціями європейського освітнього простору.

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014) та Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність (2015) дозволило усунути низку перешкод, які гальмували процес інтернаціоналізації вітчизняної системи вищої освіти. Проте адаптація національної системи освіти до загальноєвропейських критеріїв можлива за умови усвідомлення новітньої місії освіти, переорієнтації її до інноваційно-підприємницької моделі розвитку та створення продуктивної системи міжнародної мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про значне зростання наукових доробків, присвячених проблемі професійної мобільності. У працях зарубіжних і вітчизняних науковців (Ф. Альтбах, В. Андреев, В. Астахова, Б. Барбер, Л. Безкоровайна, Р. Бендікс, О. Болотська, М. Ван дер Венде, Н. Василенко, Л. Вебрік, Н. Гуляєва, Л. Гурч, Т. Заславська, І. Зимня, О. Кислова, О. Коропченко, І. Лапшина, С. Ліпсет, С. Маргінсон, А. Мокій, Дж. Найт, Н. Ничкало, Р. Ривкіна, Е. Саар, Л. Сокурянська, П. Сорокін, Л. Сушенцева, У. Тайхлер, М. Тітма, Г. Чередниченко, Н. Чернуха та ін.) висвітлено тенденції академічної мобільності в умовах глобалізації, створення системи мобільності між закладами вищої освіти, психолого-педагогічні умови та чинники розвитку професійної мобільності, формування професійної компетентності як основи розвитку мобільності майбутніх фахівців в умовах неперервної вищої освіти тощо.

Однак мобільність (стажування та навчання) студентів у закладах вищої освіти туристичного спрямування в сучасних умовах реформування освіти вивчено недостатньо. Дослідження стану професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму виявило протиріччя між об'єктивною необхідністю розвитку професійної мобільності та теоретичного розгляду проблеми її формування.

Виходячи з вищезазначеного, можемо констатувати потребу в аналізі та систематизації теоретичних і практичних аспектів означеної проблеми.

Актуальність теми, її практична значущість і недостатня теоретична розробленість зумовили вибір огляду проблеми професійної мобільності майбутніх фахівців сфери туризму в умовах модернізації освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – аналіз і систематизація теоретичних і практичних аспектів проблеми професійної мобільності майбутніх фахівців сфери туризму в умовах модернізації освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати розуміння поняття «професійна мобільність» і схарактеризувати його сутність.
2. Розкрити зміст інтегративного утворення «готовність до професійної діяльності та професійної мобільності», його структуру.
3. Охарактеризувати основні компоненти готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної мобільності.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичні основи дослідження становлять: основи академічної мобільності у світі (С. Маргінсон, Дж. Найт, У. Тайхлер); засади та концепції міжнародної діяльності закладів вищої освіти (Я. Болубаш, В. Кремень, Н. Ничкало, М. Степко); концепції академічної мобільності (Ф. Альтбах, О. Коропченко, Л. Вебрік, М. Ван дер Венде, Я. Садлак); засади академічної мобільності (В. Астахова, О. Болотська, Н. Гуляєва, Л. Гурч, О. Кислова, А. Мокій, І. Лапшина, Л. Сокурянська); психодинамічні теорії особистості (А. Адлер, К. Юнг).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань використовувалися методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження з метою відбору й осмислення наявних результатів навчання; аналіз концепцій, теорій і методик для обрання необхідних способів розв'язання досліджуваної проблеми.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Професійна мобільність є формою трудової мобільності, яка є міждисциплінарним поняттям, яке виявляється в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному й інших переміщеннях індивідів, та є певною формою їх адаптації до нових умов функціонування [0]; це «здатність і готовність особистості мобільно й

успішно оволодіти новою технологією, здобути нові компетенції, які забезпечать ефективність нової професійної діяльності» [0, с. 715]; «процес зміни інтересів працівника й акт прийняття рішення про зміну місця роботи чи професії, це більш-менш стійка властивість особистості, підготовленість чи здатність її до зміни виду професійної діяльності» [0].

Учені поділяють професійну мобільність на горизонтальну і вертикальну, висхідну і низхідну [1]. Горизонтальна мобільність пов'язана з рівнозначними переходами без зміни соціального статусу. Для майбутніх фахівців сфери туризму – це перехід з одного рекреаційного регіону до іншого без зміни посади в межах одного туристичного підприємства або перехід на аналогічну посаду до філії підприємства, а також підвищення компетентності й ефективне використання особистісних якостей у професійному розвитку, гнучкість професійних поглядів і дій, здатність особистості до саморозвитку в професійних умовах.

«Мобільність виявилася пов'язаною з ідеєю прогресу і в цій парадигмі їй було присвоєно кількісні градації. Висхідною мобільністю є підвищення статусу і збільшення ресурсів, що знаходяться під контролем індивіда. Низхідною мобільністю, відповідно, – втрата позиції та зменшення обсягу особистих ресурсів» [0, с. 20].

За підвищення або зниження соціального статусу відповідає вертикальна мобільність. Перехід до більш високого положення, який характеризується високою конкурентоспроможністю і професійною адаптацією індивіда пояснює висхідна мобільність. Можливість руху вгору означає не тільки збільшення частки отриманих соціальних благ, але й більш повну професійну реалізацію. Втрату професійного статусу, що ілюструє ситуація на ринку праці, несе низхідна професійна мобільність [1].

Щоби розвинути у майбутнього фахівця сфери туризму професійну мобільність, необхідно зосередити увагу на наповнення змісту системи освітнього процесу, зорієнтувати його на розвиток компетентностей, вироблення системи цінностей та ставлення до людей.

Професійна мобільність майбутніх фахівців сфери туризму є одним із вищих професійних орієнтирів саморозвитку й орієнтується на:

- особистісну компетентність – сукупність компетенцій, що стосуються особистості (набір характерних якостей окремої особистості): ініціативність, впевненість у собі, здатність до творчості, здатність пристосовуватися до середовища, що змінюється, готовність до ризику; ціннісно-сміслові компетенції співробітників сфери гостинності; компетенції особистісного саморозвитку, саморегуляції тощо;
- професійну компетентність – сукупність компетенцій людини, що стосуються її професії (здатність до виконання роботи): знання, вміння і

досвід вирішення проблемних ситуацій, якими вона володіє у галузі професії; володіння навичками планування, проектування та прогнозування розвитку сфери туризму; моделювання ситуацій щодо туристичних послуг, у тому числі послуг освітнього туризму; знання спеціалізованих комп'ютерних програм тощо;

- соціальну компетентність – сукупність компетенцій людини, що стосуються її соціального життя (вміння жити і працювати в соціумі, комунікабельність, доброзичливість, здатність вживатися / працювати з іншими людьми, здатність переборювати конфлікти, толерантність, здатність до самоорганізації), постановка і досягнення цілей, прийняття рішень; соціальна і професійна мобільність; уміння вести презентації та переговори; володіння іноземними мовами тощо.

Отже, у фахівця сфери туризму має бути сформовано професійну компетентність як інтегровану особистісну якість, рівень сформованості якої визначається відповідністю державним стандартам вищої освіти за фахом, вимогам стейкхолдерів і майбутній трудовій діяльності.

Система підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до професійної мобільності ґрунтується на особистісно-орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному, практико орієнтованому підходах, гуманізації підготовки, індивідуалізації та проблематизації навчання, зв'язку навчання з практикою, відповідності сучасним вимогам ринку праці. Ця система становить цілісність взаємопов'язаних структурних складників: цільового (забезпечення належного рівня готовності майбутнього фахівця сфери туризму до професійної мобільності), мотиваційного (усвідомлення студентом необхідності вміти застосовувати набуті знання на практиці), теоретичної підготовки (фундаментальні знання сучасних концепцій туризму, спеціальні знання методики дослідження туристичного потенціалу, професійної мобільності тощо), практичної підготовки (базові та професійно орієнтовані вміння та навички), результативного (досягнення студентами відповідного рівня готовності до роботи та професійної мобільності в сфері туризму).

Професійна мобільність досліджуваного напрямку пов'язана з готовністю фахівця приймати нестандартні рішення, які сприяють підвищенню рівня професіоналізму та здатністю до засвоєння нового соціо-освітнього середовища відповідно до модернізації освіти, використовуючи при цьому ефективний інструментарій для досягнення мети.

Готовність до професійної діяльності та професійної мобільності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію сучасного фахівців сфери туризму до зміни виду професійної діяльності. За структурою – це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості,

знання та навички особистості. Вона, як один із важливих компонентів професійної готовності, є передумовою ефективної трудової діяльності, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Урахування наведених складників структури (рис.) забезпечить формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності та професійної мобільності.

Теоретична та практична готовність майбутніх фахівців сфери туризму до професійної мобільності формуються за наявності відповідної психологічної мотиваційно-особистісної готовності. Науковці розглядають посилення навчальної мотивації як важливий засіб підвищення ефективності формування професійної компетентності та професійної мобільності майбутніх фахівців у сфері туризму.

Сильний мотив суттєво впливає на мету діяльності, підкріплює її. Для того, щоби підвищити рівень професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму, потрібна мотивація росту в професійній діяльності, бажання отримати нові знання та набути практичних навичок, стійкі пізнавальні інтереси. Активізації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму сприяє наповнення змісту освітнього процесу. Наповнення мотиваційним компонентом середовища дає суттєві результати в процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, а саме стимулює творчу активність студентів.



Рис. Структура готовності майбутніх фахівців сфери туризму до професійної діяльності та професійної мобільності

Стимулювати мобільну активність майбутніх фахівців сфери туризму можна також за допомогою використання у процесі формування професійної компетентності різних прийомів та методів розв'язання проблемних ситуацій на виробництві та спеціально створеним цифровим середовищем. У наповненні змісту процесу формування професійних компетентностей важливе значення має врахування потреб і вимог до особистісного розвитку майбутнього фахівця сфери туризму, його здібностей, мотивів.

Мотивацію особистості визначають як джерело «об'єктивної детермінації будь-яких доцільних форм соціальної поведінки», розглядають її «як певну структуру, сукупність мотивів поведінки, спонукальних внутрішніх причин, на основі яких суб'єкт поведінки формує мету діяльності і програму досягнення» [2]. Корелятом мотивації зростання професійної майстерності, підвищення кваліфікації, службової кар'єри, – є саме мобільність.

Отримані майбутніми фахівцями сфери туризму на особистісному рівні знання сприяють усвідомленню навчальної інформації щодо методик дослідження туристичного потенціалу території, вивченню попиту на новий туристичний маршрут, визначення комплексу комунікативних підходів тощо.

Мобільність залежить від саморозвитку, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації. Вчені К. Юнг, А. Адлер відносять саморозвиток особистості до числа здатностей людини. Тому здатності до саморозвитку майбутніх фахівців сфери туризму визначаємо як індивідуально-психологічні ознаки особистості, що впливають на адаптацію в розв'язанні життєвих і професійних ситуаціях.

Результатом розвитку мобільності майбутніх фахівців сфери туризму є здатності та стійка мотивація до саморозвитку, а саме готовність і здатність розбиратися в ситуації, уникати конфліктів, управність вирішувати проблему й аналізувати розбіжності; передбачення; мотивування; планування; прийняття рішень; контроль та самоконтроль якості; корекція.

Професійний саморозвиток майбутніх фахівців сфери туризму орієнтований на отримання дуального результату формування професійної компетентності та самореалізації в процесі професійної діяльності, які інтегруються з діяльністю саморозвитку. Мотивація саморозвитку розвиває здатність до самоуправління у процесі діяльності з вироблення індивідуальної професійної готовності до формування професійної мобільності на ринку туристичної індустрії.

Обов'язковим структурним елементом професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму є рефлексія, яка сприяє розвитку саморозуміння, необхідного для формування готовності до саморозвитку професійної мобільності. Розвиток рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями сфери туризму необхідності вивчення власних індивідуальних особливостей з метою подальшого самопізнання і саморозвитку.

Професійна компетентність спрямована на розвиток мобільності у розв'язанні професійних завдань у сфері туризму. Саме формування мобільності має вирішальне значення для збагачення професійного потенціалу майбутніх фахівців сфери туризму на міжнародному ринку праці. Відбір змісту професійної освіти в сфері туризму має базуватись на врахуванні системності та єдності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Перспективи подальших досліджень. Розв'язанням існуючих проблем освіти в галузі туризму може стати використання закордонного досвіду організації системи туристичної освіти, що зможе забезпечити мобільність сучасного фахівця з туризму на міжнародному ринку праці.

Подальші дослідження вбачаємо в розроблені засобів і методів саморозвитку професійної мобільності в умовах інформаційно-освітнього середовища для ефективної реалізації професійних компетентностей у практичній діяльності майбутнього фахівця сфери туризму.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. Гончарук, «Програма мобільності молоді стартує в квітні цього року», *Урядовий портал*.
Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/news/oleksij-goncharuk-programa-mobilnosti-molodi-startuye-v-kvitni-cogo-roku>
- [2] Н. В. Дячок, «Історія становлення професійної мобільності як наукового поняття». [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу*. № 1/2(37/38), 2018. Доступно: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/dnvynp.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/dnvynp.PDF)
- [3] Т. И. Заславская, «Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования», *Методологические проблемы социологического исследования мобильности трудовых ресурсов*; Т. И. Заславской, Р. В. Рывкиной, Ред. Новосибирск, Россия, 1974, 57 с.
- [4] В. В. Любарець, «Позаурочна виховна робота в ПТНЗ – запорука

мобільності майбутнього кваліфікованого робітника», *Формування професійно-мобільного фахівця: європейський вимір*, на III Всеукр. наук.-практ. конф.; ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». Кривий Ріг, Україна, 2015, с. 68–70.

- [5] В. В. Любарець, «Кар'єра у контексті соціально-професійної мобільності», *Соціально-професійна мобільність в умовах сучасної освіти*, на III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців, аспірантів та студентів; Вища Лінгвістична школа (м. Ченстохово, Польща); Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; Національний авіаційний ун-т; Київський ун-т ім. Бориса Грінченка; Київський механіко-технологічний коледж. Київ, Україна, 2016, с. 27–30.
- [6] Р. Пріма, «Професійна мобільність фахівця як наукова проблема». [Електронний ресурс]. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. монографія*; С. Єрмакова, Ред. Харків, Україна, 2008, Вип. 1, с. 127–131. Доступно: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08prmssp.pdf>.
- [7] *Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты: монография* / В. В. Семенова [и др.]; В. В. Семенова, М. Ф. Черныш, П. Е. Сушко, Ред. Москва, Россия: ФНИСЦ РАН, 2019, 512 с.
- [8] *Сучасний словник іншомовних слів*. Київ, Україна: Довіра, 2006, 789 с.
- [9] Л. К. Фортова, А. Ю. Кужеков, «Профессиональная мобильность молодежи на современном этапе развития российского общества». [Электронный ресурс]. *Молодой ученый*. Казань, Россия, № 13(93), с. 715–716, 2015. Доступно: <https://moluch.ru/archive/93/20796/>

PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS

Nataliia Bakhmat,

doctor of in pedagogic sciences, professor,
professor of the department of theory and methods of primary education,
deputy dean of scientific activity and informatization of
educational process of pedagogical faculty
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University.
Kamyanskyi, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>
bahger.teacher@gmail.com

Abstract. The article states the mobility as a priority feature, a standardized element of European university education. It is found out

that in order to develop the professional tourism specialist in the future, it is necessary to focus on filling the content of the educational process, to focus it on the development of professional competence, the development of values and attitudes towards people. The system of future tourism specialists training for professional mobility is based on a number of approaches, including competence, and represents the integrity of interconnected structural components: targeted (ensuring the proper level of readiness of the future tourism specialist for professional mobility), motivational (student's awareness of the need to be able to apply the acquired knowledge in practice), theoretical basic knowledge of modern concepts of tourism, special knowledge of the methods of study of tourist potential, professional mobility, etc.), practical (basic and vocationally oriented skills), effective (achieving students an appropriate level of readiness to develop oty and professional mobility in tourism). The readiness for professional activity and professional mobility of tourism professionals is determined by the internal force that shapes the innovative position of the modern mobile specialist, is a prerequisite for effective labor activity, maximizing the realization of their opportunities, unlocking creative potential. Taking into account the psychological, theoretical and practical readiness components in the educational process of higher education institutions will contribute to the formation of future tourism specialists' readiness for professional activity and professional mobility.

The professional competence formed is aimed at developing mobility in solving professional tasks in the field of tourism. Mobility formation is crucial for enriching the professional potential of future tourism professionals in the international labor market.

Keywords: mobility; professional competence; readiness; motivation; self-development; reflection.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Бахмат Наталья Валерьевна,

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методик начального образования,
заместитель декана педагогического факультета по
научной работе и информатизации образовательного процесса
Каменец-Подольского национального университета
имени Ивана Огиенко.

Каменец-Подольский, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bahger.teacher@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыта мобильность как приоритетное свойство, стандартизированный элемент европейского университетского образования. Установлено, что с целью развития у будущего специалиста сферы туризма профессиональной мобильности, необходимо сосредоточить внимание на наполнении соответственного содержания системы образовательного процесса, сориентировать его на развитие профессиональной компетентности, выработки системы ценностей и отношения к людям. Система подготовки будущих специалистов сферы туризма к профессиональной мобильности основывается на ряде подходов, в том числе и компетентностном, и представлена целостностью взаимосвязанных структурных компонентов: целевого (обеспечение надлежащего уровня готовности будущего специалиста сферы туризма к профессиональной мобильности), мотивационного (осознание студентом необходимости уметь применять полученные знания на практике), теоретической подготовки (фундаментальные знания современных концепций туризма, специальные знания методики исследования туристического потенциала, профессиональной мобильности и т.д.) и практической подготовки (базовые и профессионально ориентированные умения и навыки), результативного (достижение студентами соответствующего уровня готовности к работе и профессиональной мобильности в сфере туризма). Готовность к профессиональной деятельности и профессиональной мобильности специалистов сферы туризма определяется внутренней силой, формирующей инновационную позицию современного мобильного специалиста, является предпосылкой эффективной трудовой деятельности, максимальной реализации их возможностей, раскрытия творческого потенциала. В процессе формирования этого вида готовности следует учитывать психологический, теоретический и практический компоненты готовности в образовательном пространстве учреждений высшего образования. Сформированная профессиональная компетентность направлена на развитие мобильности в решении профессиональных задач в сфере туризма, поэтому именно формирование мобильности имеет решающее значение для обогащения профессионального потенциала будущих специалистов на международном рынке труда.

Ключевые слова: мобильность; профессиональная компетентность; готовность; мотивация; саморазвитие; рефлексия.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. Honcharuk, «Prohrama mobilnosti molodi startuie v kvitni tsoho roku»,

- Uriadovyi portal. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/news/oleksij-goncharuk-programa-mobilnosti-molodi-startuye-v-kvitni-cogo-roku>
- [2] N. V. Diachok, «Istoriia stanovlennia profesiinoi mobilnosti yak naukovo ho poniattia». [Elektronnyi resurs]. Naukovyi visnyk Donbasu. № 1/2(37/38), 2018. Dostupno: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/dnvynp.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/dnvynp.PDF).
- [3] T. I. Zaslavskaya, «Trudovaya mobil'nost' kak predmet ekonomiko-sociologicheskogo issledovaniya», Metodologicheskie problemy sociologicheskogo issledovaniya mobil'nosti trudovykh resursov; T. I. Zaslavskoj, R. V. Ryvkinoy, Red. Novosibirsk, Rossiya, 1974, 57 s.
- [4] V. V. Liubarets, «Pozaurachna vykhovna robota v PTNZ – zaporuka mobilnosti maibutnoho kvalifikovanoho robitnyka», Formuvannia profesiino-mobilnoho fakhivtsia: yevropeyskyi vymir, na III Vseukr. nauk.-prakt. konf.; DVNZ «Kryvorizkyi nats. un-t». Kryvyi Rih, Ukraina, 2015, s. 68–70.
- [5] V. V. Liubarets, «Kariiera u konteksti sotsialno-profesiinoi mobilnosti», Sotsialno-profesiina mobilnist v umovakh suchasnoi osvity, na III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. molodykh naukovtsiv, aspirantiv ta studentiv; Vyshcha Lihvistychna shkola (m. Chenstokhovo, Polshcha); Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova; Kyivskyi nats. un-t im. T. H. Shevchenka; Natsionalnyi aviatsiyni un-t; Kyivskyi un-t im. Borysa Hrinchenka; Kyivskyi mekhaniko-tekhnologichnyi koledzh. Kyiv, Ukraina, 2016, s. 27–30.
- [6] R. Prima, «Profesiina mobilnist fakhivtsia yak naukova problema». [Elektronnyi resurs]. Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu: nauk. monohrafiia; S. Yermakova, Red. Kharkiv, Ukraina, 2008, Vyp. 1, s. 127–131. Dostupno: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08prmsp.pdf>
- [7] Social'naya mobil'nost' v uslozhnyayushchemsya obshchestve: ob"ektivnye i sub"ektivnye aspekty: monografiya / V. V. Semenova [i dr.]; V. V. Semenova, M. F. Chernysh, P. E. Sushko, Red. Moskva, Rossiya: FNIS RAN, 2019, 512 s.
- [8] Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv. Kyiv, Ukraina: Dovira, 2006, 789 s.
- [9] L. K. Fortova, A. YU. Kuzhekov, «Professional'naya mobil'nost' molodezhi na sovremennom etape razvitiya rossijskogo obshchestva». [Elektronnyj resurs]. Molodoj uchenyj. Kazan', Rossiya, № 13(93), s. 715–716, 2015. Dostupno: <https://moluch.ru/archive/93/20796/>

*Стаття надійшла
до редакції 3 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-53-69](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-53-69)

УДК 378.147.34+82-31

Грицак Наталія Русланівна,

кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри методики викладання
світової літератури
Національного педагогічного ун-ту
імені М. П. Драгоманова.

Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>

grycak78@ukr.net

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-СЛОВЕСНИКАМИ ЖАНРОВОЇ ПРИРОДИ ОПОВІДАННЯ З УРАХУВАННЯМ НАЦІОНАЛЬНОЇ СПЕЦИФІКИ

Анотація. Дослідження присвячено жанровому аналізу художнього твору як одного з важливих інструментів формування професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Запропонована розвідка є продовженням публікацій автора щодо створення методичної системи формування та розвитку умінь і навичок у студентів-філологів жанрового аналізу художніх творів з урахуванням національної специфіки.

Проаналізовано ґрунтовні теоретичні літературознавчі праці (Д. Наливайка, Т. Свербілової, О. Колінько, Н. Копистянської, Д. Чика), що слугують методологічною основою створення запропонованої системи. Опрацювання методичних досліджень сучасних науковців свідчить про те, що питання формування умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору на прикладі творів зарубіжної літератури у студентів-філологів є одним із малодосліджених у сучасній методиці викладання літератури. Розуміння студентами жанру, як ключової категорії літературознавства, допомагає майбутньому вчителю зарубіжної літератури ефективно реалізувати методи порівняльного аналізу творів національних літератур.

У дослідженні запропоновано визначення жанрової грамотності, яке розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок студентів визначати жанр за типологічними ознаками, виокремлювати оригінальні авторські жанрові риси, орієнтуватись в розмаїтті жанрів художньої літератури, порівнювати жанри у національних літературах, увиразнювати жанрові зміни та трансформації. Поняття жанрового аналізу художнього твору розглядаємо як один із видів літературознавчого аналізу, що виявляє типологічні ознаки та індивідуально-авторські особливості жанрової природи художнього твору.

Доведено, що ефективна реалізація жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки передбачає ґрунтовні теоретичні знання з курсів вступу до літературознавства і теорії літератури, історії української та зарубіжної літератури, національно-культурного середовища твору.

Ключові слова: студент-філолог; жанр; оповідання; жанровий аналіз; жанровий аналіз з урахуванням національної специфіки; вища школа.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У передмові до видання «Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія» Д. Наливайко акцентує увагу на тому, що одним із перспективних теоретико-методологічних дискурсів компаративістики є порівняльна поетика, а у ній «на перший план висунулося порівняльне вивчення жанрів і стилів у національних літературах у різні періоди їхнього розвитку» [1, с. 37]. Д. Наливайко проектує зміну вектора літературної компаративістики, а відтак, окреслює можливі шляхи покращення методичної підготовки студента-словесника. Зазначимо, що в сучасному українському літературознавчому середовищі з'явилась низка ґрунтовних студій, що є практичною реалізацією теоретичних міркувань прихильників порівняльної поетики: Т. Свербілової [2], О. Колінько [3], Д. Чика [4] та ін. Темою цих новітніх компаративістських розвідок є з'ясування проблем сучасної жанрології: взаємозв'язок у жанрі спільного і національного, авторського і універсального, створення авторської жанрової моделі тощо. Окрему увагу слід сфокусувати на концепції чотирисферної структури, що запропонувала Н. Копистянська. Вагомим є її твердження, що «жанри є в чомусь транснаціональні, міжнародні, і в наш час можна сказати, що і міжконтинентальні, але в чомусь глибоко національні, бо формуються і трансформуються на рідній землі та реалізуються рідною мовою» [5, с. 51]. Аналогічної думки дотримується, наприклад, Б. Антонич: «Я сам у своїх поезіях підкреслюю свою національну та навіть расову приналежність не тільки в змісті, але що важніше – й трудніше – ще й формі. Роблю це менше за надуманою програмою, більше з внутрішньої потреби вірності світові, що з нього вийшов» [6, с. 650–651]. Ця ідея повинна слугувати підґрунтям фахової підготовки студента-філолога, адже національна література – це «один із найпотужніших засобів збереження і утворення у світі мезокосмосу – етнічної, національної ідентичності, виховання національної самосвідомості» [7, с. 43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що проблеми аналізу інонаціонального художнього твору присвячені численні праці науковців-методистів (А. Вітченка, В. Гладишева, А. Градовського, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Мельник, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, О. Покатілової, І. Ціка, Ф. Штейнбука та ін.), питання формування умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору на прикладі творів зарубіжної літератури у студентів-філологів залишається одним із малодосліджених у сучасній методиці викладання літератури. Саме тому на часі є створення методичної системи жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки для студентів-філологів [8], [9].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – навчити студентів-філологів аналізувати жанрову природу оповідання з урахуванням національної специфіки.

Реалізація мети передбачає наступні **завдання**: розкрити сутність жанрового аналізу художнього твору; запропонувати орієнтовну схему аналізу жанрової природи оповідання з урахуванням національної специфіки; на прикладі оповідань Ч. Діккенса, А. Чехова, С. Пилипенка, Г. Белля охарактеризувати індивідуальні авторські ознаки жанру оповідання.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичною базою дослідження слугують: літературознавчі праці (М. Бахтіна, В. Будного, Т. Бовсунівської, І. Денисюка, М. Ільницького, О. Колінько, Н. Копистянської, Д. Наливайка, Т. Свербілової, А. Ткаченка, Д. Чика та ін.), розвідки з методики викладання української та зарубіжної літератури (Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, В. Гладишева, А. Градовського, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, А. Мельник, Н. Романишиної, Є. Пасічник, А. Ситченка, Г. Токмань, Ф. Штейнбука та ін.), студії з філософії, естетики, культурології та інших соціально-гуманітарних наук (В. Біблера, Г. Гачева, О. Колісник, О. Лісового, Л. Мазур та ін.).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У статті застосовано теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз літературознавчих і методичних джерел з метою визначення стану розробленості окресленої проблеми; типологічний і компаративний літературознавчі методи, що сприяли обґрунтуванню теоретичних засад запропонованої розвідки. Застосовано дефінітивний метод, що допоміг уточнити поняття «жанрова грамотність» і «жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки». Використано проблемно-

пошуковий метод, що дозволив визначити ефективні прийоми вивчення жанрової природи оповідання з урахуванням національної специфіки.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

На першому етапі дослідження жанрової природи художнього твору увага зосереджена на визначенні типологічних ознак жанру оповідання. Крім цього, ефективний аналіз жанрової специфіки творів, що вивчаються, не можливий без з'ясування питання національних ознак жанрової моделі, вираження особливостей функціонування жанру оповідання в англійській, українській та німецькій літературі, характеристики відповідної національної літературної традиції. Відтак, перед студентами ставимо завдання розпізнати і визначити домінуючі структурні елементи жанру оповідання, зіставити ці ознаки з іншими жанровими моделями. На цьому етапі значна кількість студентів стикається із проблемою: потреба у володінні теоретичними знаннями. Опанування відповідного літературознавчого матеріалу формує у студентів жанрову грамотність та закладає теоретичну основу для усвідомлення сутності літературних явищ. Поняття жанрова грамотність ми розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок студентів визначати жанр за типологічними ознаками, виокремлювати оригінальні авторські жанрові риси, орієнтуватись в розмаїтті жанрів художньої літератури, порівнювати жанри у національних літературах, виразнявати жанрові зміни та трансформації. Відтак, поняття жанрового аналізу розуміємо як один із видів літературознавчого аналізу, що виявляє типологічні ознаки та індивідуально-авторські особливості жанрової природи художнього твору. Жанровий спосіб аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору – це складний процес через дослідження жанрової природи твору, тлумачення та оцінювання його в цілому, що передбачає знаходження загальних усталених типологічних ознак літературного тексту і виявлення його оригінальних авторських національних рис, з метою пізнання іншої літератури (культури), досягнення (утвердження) самобутності національної літератури, створення власної інтерпретації інокультурного твору.

Наступним етапом вивчення неповторності жанру оповідання у творчості Ч. Діккенса, А. Чехова, С. Пилипенка, Г. Белля є розкриття історико-культурного простору цих творів. І. Денисюк справедливо зазначав, що «жанровий аналіз тексту зобов'язує висвітлити широкий спектр зв'язків художнього твору – соціальних, естетичних, психологічних (суспільство-автор-твір-читач-суспільство), розглянути його як своєрідний вузол стійких компонентів змісту і коригуючих цю стійкість

особливостей творчої індивідуальності письменника» [10, с. 7]. Цей етап формує у студентів-філологів розуміння того, що художній твір – це «дзеркало» буття того чи іншого народу. Студенту необхідно продемонструвати, що адекватне, повноцінне сприйняття інокультурних естетичних смаків та ідеалів, стереотипів й упереджень, цінностей і моральних догм, взаємовідносин і моделей поведінки, традицій і звичаїв, що репрезентовані у художньому творі, передбачає не лише встановлення контактних зв'язків, розкриття типових національних рис і ознак, але й глибоке вивчення світоглядних елементів цих народів, дослідження їхньої національної свідомості, усвідомлення унікальності та неповторності національного коду. Логічно, що студентові необхідно знати художньо-естетичні погляди народу й письменника, факти з національної історії, принципи світосприйняття, ознаки національного характеру, національних цінностей тощо. Так поступово у студентів формується усвідомлення того, що жанр художнього твору дійсно «глибоко національний». Детальний аналіз жанрової природи художнього твору, у нашому випадку – оповідання, розкриває студентам механізм зміни, інтерпретації, модифікації цього жанру, демонструє його залежність від культурних символів, менталітету, національних еталонів, традицій і звичаїв, побуту і географічних умов народу тощо.

Отже, на прикладі «Різдвяних оповідань» Ч. Діккенса, різдвяного оповідання «Сон» А. Чехова, антивоєнного оповідання С. Пилипенка «Огнева паніка» і Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» розкриємо національну специфіку цього жанру.

Звертаючись до «Різдвяних оповідань» Ч. Діккенса, студенти говорять про витoki різдвяного оповідання у світовій літературній традиції (зв'язок із календарною прозою, народними віруваннями тощо), наголошують, що саме доба романтизму знаменується розквітом жанру різдвяного оповідання, згадують письменників, що творили у цьому жанрі (М. Гоголь, Е. Гофман, Ф. Достоевський, М. Лєсков, Б. Лепкий, В. Стефанік, А. Чехов, І. Франко та ін.). Опрацьований матеріал слугує історико-літературним підґрунтям для виявлення характерних ознак жанру.

На етапі визначення типологічних ознак жанру різдвяного оповідання студенти зазначають, що родоначальником жанру різдвяного оповідання в європейському літературознавстві є Ч. Діккенс. Саме англійський письменник, за влучним коментарем Н. Шевчук, застосував «художні можливості сакрального часу для глибшого розкриття соціальних механізмів історичної дійсності» [11, с. 9]. Оскільки цей етап передбачає теоретичне осмислення жанру різдвяного оповідання, то студентам необхідно опрацювати відповідний літературознавчий матеріал

(розвідки І. Буркут [12], С. Ленської [13], А. Полякової [14], О. Приймачук [15] та ін.). Студенти наголошують, що релігійний характер різдвяних текстів визначив й головну їхню жанрову особливість – моральність і повчальність. Відтак, увагу студентів доцільно зосередити на таких змістових елементах різдвяного оповідання: мотив різдвяної зірки, мотив дарування, мотив спогадів, мотив чуда тощо. Узагальнити теоретичний матеріал студенти можуть, наприклад, створивши «теоретичний буктрейлер» або заповнити кластер «Жанр різдвяного оповідання».

Отже, до типологічних жанрових ознак різдвяного оповідання студенти відносять: дії відбуваються у різдвяні свята; гуманістичний пафос; мотив дива, що будується на різдвяній філософії; наявність фантастичного і реалістичного планів; казкову атмосферу; моральне переродження; протиставлення кінця, смерті відродженню, радості; особливі просторово-часові побудування; композиція «хаос – диво – гармонія».

Третій крок. Аналіз жанру «Різдвяних оповідань» Ч. Діккенса з урахуванням національної специфіки. Студенти повинні усвідомити, що без розкриття історичного, національного, культурологічного тощо контексту створення художнього твору неможливо досягнути національні компоненти жанрової моделі. Саме через осмислення інокультурної площини твору, естетичних поглядів митця і національної літературної традиції увиразнюємо національні авторські жанрові ознаки. Наведемо окремі приклади. Художній світ різдвяних оповідань ґрунтується на «різдвяній філософії» Д. Діккенса. В основі цієї філософії є християнські моральні закони, відтак, головний ідеал – дім і родина. Студенти констатують, що яскравими ознаками національного характеру англійців, окрім консерватизму, прагнення зберегти у первісному вигляді історично-створений спосіб життя, педантичності, є уява про щасливу родину. Тому в оповіданні значне місце надано саме епізодам гуртування навколо родинного вогнища, атмосфері різдвяного спілкування: «Надходить Різдво, ми збираємося за розкішним святковим столом (усі, звісно, чекають на пудинг), наближається Новий рік, і ми маємо удосталь смачних страв, щоб провести останній день цього року як належить, а наш святковий пиріг виглядає надзвичайно апетитно». Важливою національною авторською ознакою є використання так званого англійського гумору, для якого притаманні прихованість, недомовленість, елементи сатири, каламбуру: «Старий Марлі був мертвим, немов забитий у дверях цвях. Зауважте: я зовсім не маю на увазі, що забитий у дверях цвях якимось особливому мертвий, більш мертвий за всі інші цвяхи. Ні, особисто я віддав би перевагу цвяху, вбитому у віко домовини, як найбільш мертвому серед усіх виробів із заліза».

З'ясовуючи специфіку різдвяних оповідань Ч. Діккенса, пропонуємо студентам аргументувати думку А. Полякової, що «читач постійно відчуває авторську іронію, яка супроводжує роздуми про серйозні моральні постулати. Геній Діккенса мимоволі створив власний світ авторських казок-ідилій, хоч і спирався в цій побудові на постулати християнської моралі, а також на фольклорні традиції розбудови казкового світу».

Чіткіше увиразнити жанрові національні ознаки творів Ч. Діккенса допоможе порівняння трансформації рис цього жанру в іншій національній літературі. Наприклад, рекомендуємо студентам проаналізувати жанрову специфіку різдвяного оповідання «Сон» А. Чехова, що був написаний у 1884 році. Важливо, що сам письменник визначив жанр саме як різдвяне оповідання. Тому студентам можна запропонувати провести своєрідне «літературознавче розслідування» з метою, по-перше, довести, що оповідання «Сон» А. Чехова належить до жанру різдвяного оповідання, по-друге, знайти національні авторські ознаки цього жанру.

Студенти фокусують увагу на тому, що А. Чехов дотримується окремих формальних жанрових ознак, зокрема події відбуваються у ніч Різдва і сюжетна дія обмежується саме різдвяною ніччю. Натомість обов'язковий для різдвяного оповідання елемент духовного переродження персонажа у цьому творі залишається на другому плані, адже роздає речі Петро Дем'янович лише уві сні і, що найголовніше для автора, Петро Дем'янович постійно апелює до цього факту, намагається пояснити ситуацію, виправдовується, просить про допомогу. Студенти доходять висновку, що різдвяне оповідання А. Чехова життєво реалістичне, віддзеркалює справжні картини російського життя кінця XIX ст. Крім цього, автор не ідеалізує свого персонажу, правдиво показує, що Петро Дем'янович може бути совісним, порядним, чесним, співчутливим лише уві сні. Казкова атмосфера Різдва теж на нього діє, він піддається її владі, його охоплює дух Різдва, але не може (не хоче! боїться!) бути справжнім у реальному світі. Криком душі читач сприймає слова Петра Дем'яновича: «Я сам був бідняком і знав, що значить голод і холод. Бідність штовхнула мене на це прокляте місце оцінщика, злиденність примусила мене заради куска хліба зневажати горе і сльози. Якби не бідність, хіба у мене вистачило б сміливості оцінювати у гроші те, що вартує здоров'я, тепла, святкових радощів? За що ж обвинувачує мене вітер, за що мучить мене моя совість?» [16, с. 155].

Для твору стрижневим стає мотив сну, що органічно вписується у розповідь Петра Дем'яновича. Власне крізь призму цього мотиву А. Чехов зміг розставити нові акценти: боротьба проти людської байдужості, людина залежна від обставин, у світі реальності людина не може бути сама

собою, надягає маску та боїться показати справжнє обличчя, розкрити свою душу, щиро співчувати і вболівати за іншу людину. «Через місяць мене засудили. За що? Я переконував судів, що це був сон, що несправедливо осуджувати людину за кошмар. Подумайте самі, чи міг би я просто так віддати чужі речі злодіям і негідникам? І хто бачив, щоб віддавати речі, не отримавши за це гроші? Але суд прийняв сон за дійсність і засудив мене».

Студентську увагу доцільно сфокусувати на ще одному вагомому жанровому атрибуті цього оповідання. Традиційним елементом різдвяного оповідання є щасливий фінал, саме він відтворює різдвяну філософію, саме він примушує читача замислитись над буденним і повірити у чудо. Натомість А. Чехов порушує жанрову структуру, адже оповідання «Сон» не завершується щасливо, жорстка і несправедлива реальність перемогла віру у добро, людяність та щирість почуттів.

Отже, різдвяне оповідання «Сон» А. Чехова побудовано на контрасті: реальність – сон, святково-урочиста атмосфера Різдва – сувора буденність життя. Традиційні жанрові ознаки різдвяного оповідання у творі (цілісність часу і простору; наявність фантастичного і реалістичного планів; казкова атмосфера; дидактичні мотиви) підпорядковані соціально-філософському тлумаченню. Завершити жанровий аналіз різдвяного оповідання можна заповненням студентами «Карти знань» (табл. 1).

Таблиця 1

«Карта знань»

Жанр	Автор	Традиційні жанрові ознаки	Авторські жанрові елементи	Вплив автора на розвиток цієї тематики в інших національних літературах	Приклади творів цього жанру в інших національних літературах

Здійснюючи жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки, студенти повинні усвідомити, що модель жанру змінюється під впливом низки чинників: соціально-політичної ситуації, естетичних поглядів митця, літературної традиції, культурного простору тощо. Так, алгоритм жанру оповідання, окрім усталених формальних

ознак, набуває додаткових, авторських елементів, що віддзеркалюють авторську рефлексію. Яскравим прикладом для студентів можуть бути антивоєнні оповідання, приміром, українського письменника, відомого митця доби Розстріляного відродження, який своєму читачеві правдиво розкрив увесь трагізм Першої світової війни, а також німецького генія, що майстерно відобразив біль і страждання людини під час війни, – Г. Белля.

Звернемо увагу студентів на виявлення світоглядних позицій авторів, історичні події, специфіку функціонування означеного жанру в національній літературі тощо. Рекомендуємо студентам на цьому етапі ознайомитися з історичною, теоретичною, філософською літературою. Рівень знань студентів доцільно перевірити проблемними питаннями на зразок: чому тема людини на війни є магістральною у творчості С. Пилипенка? У яких життєвих ситуаціях виявився протест Генріха Белля проти фашизму та його ідеології? Аргументуйте висловлювання Г. Белля: «Ця форма, оповідання, мені найближча... і вона залишається для мене найпривабливішою з усіх прозаїчних форм» тощо. Вважаємо, що цей підготовчий етап допомагає викладачу не лише активізувати навчальну діяльність студентів, але й логічно перейти до наступних кроків вивчення жанрової природи оповідання.

Пропонуємо більш детально зупинитись на розкритті усталених і авторських ознак. Так, оповідання «Огнева паніка» С. Пилипенка наповнено автобіографічними елементами, особистими почуттями й враженнями митця від пережитого. До жанрових ознак можна віднести: епізоди стрімко змінюються; в центральну сюжетну лінію вкрапляються розповіді про інші події; у творі поєднуються картини опису мирного життя з картинами війни. Характерною ознакою є те, що опису подій передують детальне введення читача у військове життя: «Землянка була низька і тісна. Величко завжди ходив у ній з похиленою головою, щоб не вдаритися об стелю» [17, с. 233]. На цьому етапі студенти узагальнюють: аналіз «плану структури» показує, що для письменників формальна структура жанру антивоєнного оповідання лише фон, на якому письменники викривають динаміку людських переживань, душевних станів і почуттів. Зовнішня сюжетно-композиційна канва оповідання збережена, але акцент перенесено на внутрішній світ героїв. Саме тому у творі оповідач – безпосередній учасник подій, крізь призму сприйняття якого відтворюються трагічні ситуації. Увиразненню абсурдності війни сприяє використання форми щоденника.

Натомість сюжет оповідання Г. Белля доволі простий і побудований на поступовому впізнанні головним героєм рідної гімназії, що, у свою чергу, обумовлює особливість композиції – це монолог юного солдата. Студентам

підкреслюємо, що саме така форма дозволила Г. Беллю розкрити антигуманну суть війни. Функціонування комплексу формальних типологічних ознак антивоєнного оповідання спрямовані розкриттю авторської концепції – засудження війни. Особливу увагу студентів варто зосередити на зав'язці, зокрема вона доволі лаконічна, перша фраза буденна. Друга – сприяє максимальній концентрації читацької уваги: «Машина зупинилася, але мотор ще гурчав; десь відчинилася велика брама. Мерців сюди. Є там мерці?» [18, с. 431]. Характерним для оповідання Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...» є те, що за своєю суттю кульмінація нагадує новелу – смисловий центр переноситься на суб'єктивні переживання героя. Власне, ця ознака визначає жанрову специфіку оповідання, адже акцент зроблено на внутрішньому монолозі героя, усі події показано із перспективи його свідомості.

Детальний аналіз художніх текстів дозволяє студентам говорити про те, що український і німецький письменники через реалістичний натуралістичний опис зображувальних подій викривають жахливі картини війни. Комплекс проблем, які порушував С. Пилипенко, були новаторськими для українського письменства на початку ХХ ст., зокрема солдата-селянина на війні, денаціоналізація українського села, людина в чужому середовищі. Важливо, що герой оповідань С. Пилипенка – звичайна людина з робітничого чи селянського середовища, яка потрапила на війну. Саме тому трагедію особистості С. Пилипенко розкриває через картини-спогади мирного життя. С. Пилипенко відтворює трагізм життя людини через прийом контрасту. Г. Белль, окрім проблем «людина і війна», «людина на війні», «руйнівний вплив війни на людину», «фізичні наслідки війни», візуалізує ще й особистісне відчуття провини як громадянина Німеччини. Підводимо студентів до думки, що стисла форма короткого оповідання дозволила митцям зосередити увагу на актуальних питаннях сьогодення.

Зіставлення оповідань демонструє студентам, що важливу роль у творах відіграє поліфункціональна художня деталь, натуралістичний опис подій, використання символів, інтонаційне та ритмічне навантаження. С. Пилипенко насичує епіку реальними картинами воєнного побуту, що став причиною численних драматичних і трагічних ситуацій у житті тих, хто воював, і тих, хто став пасивною жертвою війни. Український письменник створює своєрідну панорамну картину жахливої руйнації людського життя, всенародної біди. Форма щоденника дає можливість наповнити твори відступами-роздумами, фольклорних і літературних текстів, уривками з військових донесень, спогадами солдатів про мирне життя, аплікаціями діалогів, окремих реплік, що створює враження багатоголосся. Увагу студентів необхідно звернути на наявність підтексту в оповіданні Г. Белля. За кожною предметно-зоровою деталлю, «випадковим», на перший погляд,

словом чи словосполученням приховано глибокий зміст. Рекомендуємо розширити межі типологічного порівняння і скерувати дослідницькі пошуки студентів на зіставлення манери використання підтексту, непатетичного тону оповіді Г. Белля і Е. Гемінгвея.

Детальний порівняльний аналіз антивоєнних оповідань українського і німецького письменників дозволяє студентам увиразнити індивідуальні авторські жанрові риси оповідання (табл. 2).

Таблиця 2

Специфічні ознаки індивідуально-авторської моделі жанру антивоєнного оповідання

С. Пилипенко	Г. Белль
1. Антивоєнний твір синтезує риси оповідання і щоденника	1. Антивоєнний твір синтезує риси оповідання, новели і притчі
2. Твір наповнено уривками з військових донесень, спогадами про мирне життя. Багато різних діалогів, реплік. Використовує прийом багатоголосся	2. Новаторська модель жанру розкрита у специфіці сюжетної дії та хронотопу
3. Натуралістично передає «звуки» бою	3. Оповідання позбавлено експозиції, фінал недовершений, композиція будується на внутрішньому монологі героя
4. Зображує трагізм буття людини (голод, холод, беззахисність, нелюдські умови існування)	4. Багатоплановість мотиву «шлях» – шлях до дому, шлях – життя, шлях – повернення у дитинство
5. Герой оповідання – звичайна людина (солдат-селянин, солдат-робітник), яка змушена воювати та мріє про повернення додому	5. Акцент на етичній концепції людини, формування психологічного підтексту. Порушено глобальні питання людства
6. Характер героя статичний	6. Інтенсифікація художніх засобів, що сприяють підсиленню підтексту
7. Загальний іронічний тон оповідання	7. Відсутність прямого показу війни, її відображення знаходимо у свідомості героя. Непатетичний тон оповіді
8. Сильові домінанти творчого світовідображення – реалізм та експресіонізм	8. Усвідомлення читачем руйнуючої сили війни, безпомічність людини перед війною
9. Відтворення менталітету українського народу	

Отже, антивоєнні оповідання С. Пилипенка і Г. Белля – це приклад органічного поєднання усталених жанрових ознак із авторськими, які віддзеркалюють історичну ситуацію, літературний досвід попередніх поколінь, свідомість нації та світогляд письменників. С. Пилипенко і

Г. Белль створили нові національні моделі жанру антивоєнного оповідання в українській і німецькій літературах, який, по-перше, синтезує традиційні формальні жанрові норми і правила, по-друге, збагачений оригінальними національними рисами, що визначають новий напрямок розвитку жанру і сприяють його трансформації. Закономірним, на нашу думку, є питання студентам: чому саме у період бурхливих історичних подій відбувається активізація жанрів малої форми?

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки – це процес, орієнтований на розвиток дослідницьких умінь і навичок, творчих здібностей, інтелектуального зростання студентів-філологів. Запропонована методика вивчення жанрової природи оповідання в різних національних літературах сприяє успішному засвоєнню фундаментального теоретичного матеріалу, розвиває компаративні компетентності майбутнього вчителя зарубіжної літератури, спрямовує на навчання протягом життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні методичної системи формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури умінь жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Д. С. Наливайко, «Літературна компаративістика вчора і сьогодні (передмова)», *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія*. Київ, Україна: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009.
- [2] Т. Г. Сverbілова, *Такі близькі, такі далекі... (Жанрові моделі української та російської драми в аспекті порівняльної поетики): монографія*. Черкаси, Україна: ТОВ «Маклаут», 2011.
- [3] О. П. Колінько, «Цілий світ у краплі води...»: *компаративний дискурс української і російської новели кінця ХІХ – початку ХХ ст.: монографія*. Бердянськ, Україна: БДПУ, 2012.
- [4] Д. Б. Чик, «Жанрові системи української та англійської прози кінця ХVІІІ – середини ХІХ ст.: проблеми типології та поетики», дис. д-ра наук, Бердянський держ. пед. ун-т, Бердянськ, Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, Україна, 2018.
- [5] Н. Х. Копистянська, *Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія*. Львів, Україна: ПАІС, 2005.

- [6] Б. І. Антонич, *Повне зібрання творів / передм. М. Ільницького; упоряд. і комент. Д. Ільницького; І. Старовойт, М. Старовойт; Ред. Львів, Україна: Літопис, 2009.*
- [7] С. М. Андрусів, *Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст.: монографія.* Тернопіль, Львів, Україна: Джура; ЛНУ ім. Івана Франка, 2000.
- [8] Н. Р. Грицак, «Методика компаративного аналізу жанру новели (на прикладі новел О. Генрі "Дари волхвів" і Гі де Мопассана "Коштовності")», *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, Вип. 2(37), ч. 1, с. 118–127, 2018.
- [9] Н. Р. Грицак, «Методика жанрового аналізу балад "Вільшаний король" Й. Гете та "Лілея" Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки», *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, Вип. 1(39), с. 147–155, 2019.
- [10] І. О. Денисюк, *Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст.* Київ, Україна: Вища шк., 1981.
- [11] Н. В. Шевчук, «"Різдвяні оповіді" Ч. Діккенса у хромотопо-типологічних зв'язках», дис. канд. наук, Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2001.
- [12] І. С. Буркут, «Співвідношення фантастичного та реального у різдвяних оповіданнях (на матеріалі англійської, російської та української літератур)», *Літературознавчі обрії. Праці молодих учених*, Вип. 20, с. 223–225, 2014. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Litobr_2014_20_45.
- [13] С. В. Ленська, «Трансформація різдвяної семантики як засіб художнього моделювання антисвіту в українській малій прозі ХХ ст.», *Філологічний дискурс*, Вип. 3, с. 59–70, 2016. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fild_2016_3_10.
- [14] А. А. Полякова, «Особливості художнього хромотопу в "Різдвяних повістях" Ч. Діккенса», *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Філологічні науки*, Кн. 1, с. 23–26, 2012. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2012_1_7.
- [15] О. Приймачук, «Міфопоетика різдвяних оповідань (Чарльз Діккенс і українська література)», *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство*, Вип. 34, с. 298–309, 2012.
- [16] А. П. Чехов, «Полное собрание сочинений и писем: в 30 т.», Т. 3: *Рассказы. Юморески. «Драма на охоте», 1884–1885.* Москва, Россия, 1975.
- [17] С. Пилипенко, *Вибрані твори.* Київ, Україна: Смолоскип, 2018.

- [18] Г. Белль, «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...», *Зарубіжна література: посіб.-хрестоматія, 11 клас* / упоряд. Г. Безкоровайний, Б. Щавурський. Тернопіль, Україна: Навч. книга-Богдан, 2003.

METHODOLOGY OF STORY GENRE NATURE LEARNING BY STUDENTS-PHILOLOGISTS

Natalia Hrytsak,

Doctoral Candidate of the department of methodology
of world literature education,
National Pedagogical Dragomanov University.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>
grycak78@ukr.net

Abstract. The article deals with genre analysis of a work of fiction as one of the important tools of forming the professional training of future world literature teachers. The proposed work is a continuation of the author's publications on the creation of a methodological system of the formation and development of genre analysis of fictions taking into consideration the national specificity of the students-philologists.

The consequential theoretical literary works (D. Nalyvaiko, T. Sverbilova, O. Kolinko, N. Kopystianska, D. Chyk) that serve as a methodological basis for the creation of the proposed methodological system are analyzed. The study of methodological researches of modern scholars has shown that the problem of forming students-philologists' skills and knowledge of fiction genre analysis on the base of works of world literature is one of little researched in the modern method of teaching literature. Students' comprehension of genre as a key category of literary studies helps the future teacher of world literature to implement methods of comparative analysis of works of national literatures effectively.

The article defines the genre literacy of the student-philologist that is perceived as a set of skills and knowledge of students to determine genre by its typological characteristics, to distinguish original author's genre features, to have a good understanding of diversity of fiction genres, to compare the genres of different literatures, to highlight genre changes and transformations. The concept of genre analysis of fiction is considered as a type of literary analysis that reveals the typological characteristics and individual-author features of the genre nature of a work of fiction.

It is proved that the effective implementation of genre analysis of fiction based on national specificity provides a significant theoretical knowledge in the courses of An Introduction to Literary Studies and Theory of

Literature, History of Ukrainian and World Literature, national and cultural environment of the studied work.

Keywords: student-philologist; genre; story; genre analysis; genre analysis based on national specificity; high school.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-СЛОВЕСНИКАМИ ЖАНРОВОЙ ПРИРОДЫ РАССКАЗА С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ

Грицак Наталия Руслановна,

докторант кафедры методики преподавания мировой литературы
Национального педагогического университета имени Н. П. Драгоманова.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4744-7072>
grycak78@ukr.net

Аннотация. Исследование посвящено жанровому анализу художественного произведения, который является важным инструментом формирования профессиональной подготовки будущих учителей-филологов. Эта работа продолжает публикации автора, цель которых – создание методической системы формирования и развития умений и навыков у студентов-филологов жанрового анализа художественного произведения с учетом национальной специфики.

Проанализированы литературоведческие работы (Д. Наливайко, Т. Свербиловой, О. Колинко, Н. Копистянской, Д. Чика), составляющие основу создания данной методической системы. Анализ исследований современных ученых-методистов показал, что вопрос формирования умений и навыков жанрового анализа художественного произведения с учетом национальной специфики на примере произведений зарубежной литературы у студентов-филологов – один из малоизученных в современной методике преподавания литературы. Понимание студентами жанра, как ключевой категории литературоведения, помогает будущим учителям зарубежной литературы эффективно реализовать методы сравнительного анализа произведений национальных литератур.

В исследовании дано авторское понятие жанровой грамотности студента-филолога, которое понимается как совокупность знаний, умений и навыков студента определять жанр по типологическим признакам, находить оригинальные авторские признаки, ориентироваться в жанрах художественной литературы, сравнивать жанры в национальных литературах, устанавливать жанровые

изменения и трансформации. Понятие жанрового анализа художественного произведения рассматривается как один из видов литературоведческого анализа, который способствует нахождению типологических признаков и индивидуально-авторских особенностей жанровой природы художественного произведения. Доказано, что эффективная реализация жанрового анализа художественного произведения с учетом национальной специфики не возможна без теоретических знаний соответствующих учебных дисциплин (введение в литературоведение, теория литературы, история украинской и зарубежной литературы), а также знаний национально-культурной среды изучаемого произведения.

Ключевые слова: студент-филолог; жанр; рассказ; жанровый анализ; жанровый анализ с учетом национальной специфики; высшая школа.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] D. S. Nalyvaiko, «Literaturna komparatyvistyka vchora i sohodni (peredmova)», Suchasna literaturna komparatyvistyka: stratehii i metody. Antolohiia. Kyiv, Ukraina: VD «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2009.
- [2] T. H. Sverbilova, *Taki blyzki, taki daleki...* (Zhanrovi modeli ukrainskoi ta rosiiskoi dramy v aspekti porivnialnoi poetyky): monohrafiia. Cherkasy, Ukraina: TOV «Maklaut», 2011.
- [3] O. P. Kolinko, «Tsilyi svit u krapli vody...»: komparatyvnyi dyskurs ukrainskoi i rosiiskoi novely kintsia XIX – pochatku XX st.: monohrafiia. Berdiansk, Ukraina: BDPU, 2012.
- [4] D. B. Chyk, «Zhanrovi systemy ukrainskoi ta anhliiskoi prozy kintsia XVIII – seredyny KhIKh st.: problemy tytolohii ta poetyky», dys. d-ra nauk, Berdianskyi derzh. ped. un-t, Berdiansk, Kyivskyi nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. Kyiv, Ukraina, 2018.
- [5] N. Kh. Kopystianska, *Zhanr, zhanrova systema u prostori literaturoznavstva*: monohrafiia. Lviv, Ukraina: PAIS, 2005.
- [6] B. I. Antonych, *Povne zibrannia tvoriv / peredm. M. Ilnytskoho; uporiad. i koment. D. Ilnytskoho; I. Starovoit, M. Starovoit; Red.* Lviv, Ukraina: Litopys, 2009.
- [7] S. M. Andrusiv, *Modus natsionalnoi identychnosti: Lvivskyi tekst 30-kh rokiv XX st.*: monohrafiia. Ternopil, Lviv, Ukraina: Dzhura; LNU im. Ivana Franka, 2000.
- [8] N. R. Hrytsak, «Metodyka komparatyvnogo analizu zhanru novely (na prykladi novel O. Henri "Dary volkhviv" i Hi de Mopassana "Koshtovnosti")», *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho*

universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedagogichni nauky, Vyp. 2(37), ch. 1, s. 118–127, 2018.

- [9] N. R. Hrytsak, «Metodyka zhanrovoho analizu balad "Vilshanyi korol" Y. Gete ta "Lileia" T. Shevchenka z urakhuvanniam natsionalnoi spetsyfyky», Visnyk Hlukhivskoho natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedagogichni nauky, Vyp. 1(39), s. 147–155, 2019.
- [10] I. O. Denysiuk, Rozvytok ukrainskoi maloi prozy XIX – poch. XX st. Kyiv, Ukraina: Vyshcha shk., 1981.
- [11] N. V. Shevchuk, «"Rizdviani opovidi" Ch. Dikkensa u khronotopno-typolohichnykh zviazkakh», dys. kand. nauk, Lvivskiy nats. un-t im. Ivana Franka. Lviv, 2001.
- [12] I. S. Burkut, «Spivvidnoshennia fantastychnoho ta realnogo u rizdvianykh opovidanniakh (na materialy anhliskoi, rosiiskoi ta ukrainskoi literatury)», Literaturoznavchi obrii. Pratsi molodykh uchenykh, Vyp. 20, s. 223–225, 2014. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Litobr_2014_20_45.
- [13] S. V. Lenska, «Transformatsiia rizdvianoï semantyky yak zasib khudozhnogo modeliuvannia antysvitu v ukrainskii malii prozi XX st.», Filolohichniy diskurs, Vyp. 3, s. 59–70, 2016. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fild_2016_3_10.
- [14] A. A. Poliakova, «Osoblyvosti khudozhnogo khronotopu v "Rizdvianykh povistiakh" Ch. Dikkensa», Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnogo universytetu im. Mykoly Hoholia. Serii: Filolohichni nauky, Kn. 1, s. 23–26, 2012. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2012_1_7.
- [15] O. Prymachuk, «Mifopoetyka rizdvianykh opovidan (Charlz Dikkens i ukrainska literatura)», Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu im. Volodymyra Hnatiuka. Serii: Literaturoznavstvo, Vyp. 34, s. 298–309, 2012.
- [16] A. P. Shekhov, Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. T. 3: Rasskazy. YUmoreski. «Drama na ohote», 1884–1885. Moskva, Rossiya, 1975.
- [17] S. Pylypenko, Vybrani tvory. Kyiv, Ukraina: Smoloskyp, 2018.
- [18] H. Bell, «Podorozhnii, koly ty pryidesh u Spa...», Zarubizhna literatura: posib.-khrestomatiia, 11 klas / uporiad. H. Bezkorovainyi, B. Shchavurskyi. Ternopil, Ukraina: Navch. knyha-Bohdan, 2003.

*Стаття надійшла
до редакції 9 січня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-70-83](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-70-83)

УДК 37.017

Зварич Ганна Володимирівна,

заступник начальника управління освіти і науки
Тернопільської обласної державної адміністрації.
Тернопіль, Україна.

Науковий керівник, І. Л. Сіданіч.

avzvarych@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТІВ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Важливим показником якості освітніх послуг у навчальному закладі є рівень професійної діяльності його викладачів. У статті досліджуються теоретичні та практичні засади визначення інструментів моніторингу якості професійної діяльності викладачів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Проаналізовано критерії та показники, що мають застосовуватися при організації процедури моніторингу. Розглянуто сутнісні риси та особливості ефективних інструментів моніторингу діяльності викладачів. Розроблена особистісна типологія ставлення викладачів до педагогічної діяльності. В ній проінтегрований комплекс професійно-особистісних інваріантів, які містять такі важливі показники: творчу активність, ініціативність, відповідальне ставлення до виконання професійних завдань, прагнення до самостійності, розумові властивості (творчий пошук спирається на творчий інтелект), мотиваційні (зокрема, творчі інтереси та потреби), вольові тощо.

Серед типів педагогів, визначених за рівнем активно-позитивного ставлення до професійної діяльності, виділимо такі: негативний тип – найнижчий, деструктивний, який несе заперечення конструктивних цінностей професії; пасивний – дещо вищий тип, він, на відміну від негативного, стверджує конструктивні цінності професії, але робить це дуже пасивно; виконавський – ще більш розвинений, який активно стверджує конструктивні цінності педагогічної діяльності, але робить це без творчого підходу; виконавсько-творчий – зрілий рівень активно-позитивного ставлення особистості до педагогічної діяльності, при якому проявляться не тільки активність, а й творчий підхід та ініціатива; творчий – найвищий тип розвитку особистості педагога-професіонала з високим рівнем активності та творчого підходу.

Запропоновані критерії та типологія педагогів було покладено в основу методики, призначеної для проведення моніторингу якості професійної діяльності освітян.

Ключові слова: моніторинг освітнього процесу; якість; професійна діяльність; вчитель; творче мислення; активність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблема моніторингу якості освітніх послуг дуже актуальна для освіти. Особливо важливим показником якості освітніх послуг у навчальному закладі є професійна діяльність його викладачів. Моніторинг будь-якого процесу можливий за певними показниками, що слугуватимуть індикаторами, за якими працюватимуть відповідні інструменти моніторингу та експертизи (Див. [4]). Отже, для успішного моніторингу треба визначити ці показники та індикатори.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість належного рівня викладацької діяльності у процесі моніторингу і управління якістю шкільної освіти та зв'язок цих показників із контекстом державної освітньої політики проаналізовано у працях О. Савченко [3], О. Сорокіна [5], С. Татарченкової [6]. Вважаємо, що найбільш фундаментальне визначення показників якості сучасної освіти знайшло відображення у тезі Президента НАПН України В. Кременя про те, що освіта повинна готувати демократичну, знанієву, інноваційну людину з інноваційним типом мислення, культури, діяльності; самодостатню особистість, здатну ефективно жити і діяти у глобалізованому середовищі [2, с. 4–5]. У цих словах закладена загальна канва для визначення базових критеріїв ефективності освітнього середовища.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – аналіз теоретичних і практичних передумов моніторингу якості педагогічної діяльності викладачів середніх шкіл та обґрунтування принципів його ефективності.

До першочергових **завдань** дослідження належать: 1) побудова системи об'єктивних критеріїв оцінювання й моніторингу ефективності діяльності педагогів; 2) подальша конкретизація принципів та інструментів моніторингу їхньої професійної діяльності.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Філософськими і теоретичними принципами, на яких має ґрунтуватися моніторинг освітньої діяльності, на нашу думку, є вихідні

завдання освіти про підготовку демократичної, знанієвої, інноваційної людини, визначені В. Кременем. Виходячи з цих принципів, ми в одній з наших статей запропонували систему конкретних показників якості освітнього процесу [1]. Серед критеріїв і показників якості освіти, зокрема, зазначимо два взаємопов'язані структурно-функціональні блоки:

1. Професійна підготовленість та готовність педагогічного складу до інноваційної діяльності. До цього критерію входять такі показники: володіння професійними знаннями й навичками; творчий підхід до професії, постійне оновлення методичного інструментарію; інноваційне системне мислення тощо.

2. Інноваційність змісту та форм організації освітнього процесу у ЗЗСО, коли акцент переноситься з навчання, як трансляції інформації за принципом вертикальних стосунків «учитель – учень», де школяр є пасивним засвоювачем знань, на новий вимір діяльності, в якій дитина – співавтор освітньо-пізнавальної діяльності. Відповідно, в освітньому процесі реалізуються методи, форми і засоби розвитку креативності, інноваційності і творчого мислення школярів [1, с. 50; 53], [7, с. 169–170].

Очевидно, що перший блок неможливий без другого та навпаки, інноваційний характер змісту та форм організації освітнього процесу вимагає високого професіоналізму та готовності до інноваційної діяльності педагогів закладу.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використовувались теоретичні методи – вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення наукової і методичної літератури, в якій висвітлено комплекс зазначених освітньо-наукових проблем; застосовувався метод системного аналізу складових ефективної педагогічної діяльності; вивчалися специфічні типологічні поведінкові особливості вчителів тощо.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Кожна із охарактеризованих вище груп показників якості освіти вимагає своїх інструментів вимірювання. Ми створили інструмент вимірювання одного з найскладніших аспектів освітнього процесу – рівня професіоналізму та готовності до інноваційної діяльності викладацького складу школи. Для цього треба виробити показники й критерії діяльності педагогів і перетворити їх у емпіричні індикатори, за допомогою яких можна вимірювати рівень активно-позитивного ставлення до професійної викладацької діяльності. Крім цього, необхідно розробити особистісну типологію ставлення викладачів до педагогічної діяльності. Така

типологія має інтегрувати комплекс особистісних інваріантів, що включатимуть такі якості, без яких інноваційна діяльність і здатність вчителя до оновлення методичного інструментарію неможливі – творчу активність, інноваційне мислення, ініціативність, відповідальне ставлення до виконання професійних завдань, прагнення до самостійності тощо, – так й інші якості, пов'язані з ними структурно-функціональними та системно-ієрархічними відносинами. Серед них треба назвати розумові властивості (творчий пошук спирається на творчий інтелект), мотиваційні (тяжіння до творчого пошуку визначається, зокрема, творчими інтересами та потребами), вольові тощо.

Вивчення типологічних проявів поведінки особистості дозволяє встановити інтегральні характеристики особистості викладача, в яких різні якості і компоненти психологічної структури виступають у єдності. За допомогою типології дослідник отримує нагоду визначити орієнтовні системні показники педагога, що дає змогу виробити конгруентні щодо неї уявлення про її специфічні риси, а також розробити психологічні рекомендації стосовно заходів зі створення для неї оптимальних умов професійної діяльності. Крім того, застосовувати до людей такі методи керівництва, які враховують їхні особистісні якості.

Особистість проявляється у переживаннях, думках, поведінці, вчинках, діях. В ній розкриваються прагнення, інтереси, ідеали – все багатство внутрішнього і зовнішнього життя людини. Особистість людини індивідуальна і неповторна. Проте, для вирішення практичних питань потрібно її типологізувати.

Типологія особистості викладача в залежності від рівня активно-позитивного ставлення до педагогічної діяльності.

Побудуємо власну типологію особистості професіонала-педагога в залежності від рівня активно-позитивного ставлення до інноваційної педагогічної праці. Серед типів педагогів, визначених за рівнем активно-позитивного ставлення до професійної діяльності, зазначимо такі: *негативний тип* – найнижчий, деструктивний, який несе заперечення конструктивних цінностей цієї сфери діяльності; *пасивний* – більш розвинений тип, він, на відміну від негативного, стверджує конструктивні цінності цієї сфери діяльності, але робить це недостатньо активно; *виконавський* – ще більш розвинений, який активно стверджує конструктивні цінності педагогічної діяльності, але робить це без творчого підходу; *виконавсько-творчий* – зрілий рівень активно-позитивного ставлення особистості до педагогічної діяльності, який проявляє не тільки активність, але й творчий підхід та ініціативу; *творчий*

– найвищий тип розвитку особистості педагога-професіонала з високим рівнем активності і творчого підходу.

На основі типології розроблена методика, призначена для проведення експертного опитування серед колег, педагогів-практиків, шкільних психологів і соціальних педагогів з метою отримання психолого-педагогічних характеристик викладачів згідно з типологією, за якими велось тривале спостереження у процесі їхньої активної професійної діяльності.

З метою статистичного аналізу кожному з отриманих особистісних типів привласнюється певний числовий коефіцієнт, величина якого залежить від рівня ставлення до педагогічної діяльності. Діапазон привласнюваних коефіцієнтів – 1–5, що відповідає ступеню зрілості активно-позитивного ставлення до викладацької праці як компоненту якості освітнього процесу у ЗЗСО. Негативний тип – 1 бал, пасивний – 2, виконавський – 3, виконавсько-творчий – 4, творчий – 5. На підставі коефіцієнтів можна визначати не тільки особистісну професійну зрілість педагога, а й визначати як розподіл типів особистості педагогів, так і середній рівень активно-позитивного ставлення до педагогічної діяльності всього педагогічного колективу.

У якості критеріїв для визначення типів активно-позитивного ставлення до педагогічної діяльності використовується рівень розвитку таких важливих підструктур особистості викладача:

1) *особистісно-вольова*, до якої відносяться трудова активність, самоконтроль, ініціативність, самостійність, сумлінність в праці, дисциплінованість; автономність поведінки, що базується на власних ресурсах людини (здатність ставити і розв'язувати завдання, не чекаючи керівних вказівок);

2) *інтелектуально-пізнавальна*, що включає пізнавальну активність і мисленнєву діяльність;

3) *операційно-технічна*, що охоплює формування та застосування знань, навичок і вмій, а також якість, складність і проблемність виконуваних педагогічних завдань. Мова йде про професійно значущі навички і вміння педагога;

4) *потрібно-мотиваційна* (інтереси, схильності, потреби, мотиви).

Розкриємо ці підструктури.

Особистісно-вольова підструктура.

Має 4 рівні прояву. *Високий*. Викладач відрізняється високою активністю, самостійністю, ретельністю, відповідальністю; у постійному контролі і примусі з боку керівників не має потреби; активно прагне підвищити рівень своїх знань і удосконалювати майстерність. Проявляє високу автономність поведінки.

Вище середнього. Викладач сумлінний у праці, у деяких випадках (але не завжди) виявляє ініціативу, прагне підвищити рівень своїх знань і умінь, дисциплінований; іноді здатен проявити автономність поведінки.

Середній. Викладач недостатньо ініціативний, хоча і сумлінний у роботі; не починає самостійних дій, поки не отримає відповідних вказівок; виконує професійні обов'язки старанно, але в роботі керується правилом «від» і «до»; прагне підвищити свої професійні знання і уміння; дисциплінований; проявляє невисоку автономність у поведінці.

Низький. Викладач справляється з професійними завданнями в тому випадку, якщо його постійно контролювати, відноситься до них байдуже, не виявляючи старання, постійно має потребу у підштовхуванні; до підвищення рівня знань і майстерності не прагне; часто виконує свої обов'язки несумлінно; легко підпадає під вплив «негативних» лідерів або сам стає ним, може негативно впливати на соціально-психологічний клімат колективу.

Операційно-технічна підструктура особистості.

Ступінь формування у педагогів професійних знань, умінь та навичок підрозділяється на чотири рівні – наслідувального виконання, адекватного виконання (ці два нижчих рівня об'єднуються у репродуктивну стадію), вибірково-аналогового виконання, творчого виконання (ці два вищих рівня об'єднуються продуктивною стадією).

Репродуктивна стадія включає два підрівні:

1. Наслідувального виконання (викладачі не самостійно, під постійним контролем своїх керівників, виконуючи їх вказівки, практично застосовують педагогічні знання, вміння і навички у своїй професійній діяльності). Для фахівців з наслідувальним рівнем виконання характерна орієнтація на стандартну діяльність відповідно до зовнішніх приписів, інструкцій, коли відповідальність, як внутрішня парадигма діяльності та форма її контролю, замінюється «зовнішньою» відповідальністю.

2. Адекватного виконання (викладачі самостійно та автономно застосовують відпрацьовані раніше під керівництвом своїх наставників прийоми і дії в умовах, адекватних тим, в яких вони раніше відпрацьовувалися).

Продуктивна стадія має два рівні:

3. Вибірково-аналогового виконання (викладачі самостійно вибирають з декількох раніше засвоєних ними педагогічних прийомів і дій найдоцільніші для застосування, аналогічних досвіду їх минулої навчальної та дослідницької діяльності, імпровізують у застосуванні прийомів).

4. Творчого виконання (викладачі самостійно знаходять нові проблемні зони, нові види інноваційної викладацької діяльності та

вирішують проблеми на основі перебудови, трансформації й рекомбінації старих знань, вмінь та навичок, або самостійного аналізу із залученням не тільки раніше вивчених способів вирішення проблем, виконання прийомів і дій, а також самостійного створення додаткових педагогічних інноваційних рішень, прийомів і дій).

Рівні розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери:

1) творче мислення (вчитель часто проявляє винахідливість, інтелектуальну продуктивність, оригінальність і гнучкість у виборі педагогічних методів, розв'язанні педагогічних проблем, прагне піти від заданого шаблону і знайти оригінальне рішення педагогічної задачі, що нерідко йому вдається);

2) репродуктивно-варіативне (педагог вносить часткову зміну в стереотипні методи викладання і виховання, пропонує варіанти у задану програму дій);

3) репродуктивно-стандартне (точне копіювання стереотипів, заданих педагогічних методів, схем, правил тощо).

Потрібно-мотиваційна підструктура (інтереси, потреби, мотиви).

Рівні розвитку.

Високий. Педагог постійно демонструє активно-позитивне ставлення до вивчення нових інноваційних методів навчання та виховання, високу і стійку активність у втіленні інноваційних методів на практиці. Це проявляється в тому, що він старанно і охоче вивчає відповідну науково-фахову літературу. Любить викладати, пояснювати, а також проявляє власну ініціативу у пошуках поповнення інформації про творчість в навчанні і вихованні (читає спеціальну літературу, що виходить за межі стереотипних фахових знань, бере участь у роботі відповідних методичних об'єднань та спільнот, проявляє потребу багато займатися за цим напрямом самостійно, приділяючи йому багато часу і уваги: пише творчі наукові роботи, вивчає науково-педагогічну літературу і передовий досвід, активно ділиться своїм досвідом).

Середній. Освітянин лише в окремих ситуаціях виявляє інтерес до інноваційних методів та педагогічної творчості, якщо йому підкаже керівництво і колеги, проте цей інтерес не є визначальним у сфері його життєвих і професійних орієнтацій. Потреба в інноваціях не відзначається великою стійкістю й глибиною, не займає вагомої долі часу і уваги. Прояви його мотивації здебільшого обмежуються прагматичною доцільністю (виробничою потребою мати публікації, проявляти науково-викладацьку активність) і вимогами професійної діяльності, і лише зрідка виходять поза ці межі. Педагог старанно дотримується стандартних методів навчання і виховання, дотримуючись у своїх інтересах формулою «від» і «до».

Низький. Потреби як у творчо-інноваційній, так і у стандартній професійній діяльності педагог не виявляє. Інтерес до педагогічної творчості й взагалі до педагогічної діяльності та пов'язаних з цим аспектів не спостерігається, викладач часто-густо проявляє негативізм до цієї сфери; при виконанні відповідних функцій на роботі демонструє пасивність і несумлінність, не має потреби і мотивації у цій діяльності.

На основі системної інтеграції та синтезу вищенаведених психологічних якостей складемо професійно значиму типологію особистості педагога.

Типологія педагогів.

Освітян-педагогів можна розділити на 5 типів.

Перший тип – творчий. Педагог відрізняється високою активністю, самостійністю, ретельністю в роботі; у постійному контролі і примусі не має потреби; активно прагне підвищити рівень своїх знань та удосконалювати майстерність в своїй галузі; виявляє високу цікавість до психолого-педагогічних наук, вивчення нового досвіду і нових психолого-педагогічних методів та методик; вирішує фахові педагогічні задачі, як правило, на високому рівні, виявляючи при цьому новаторство, оригінальність, гнучкість і винахідливість; прагне відійти від шаблону і знайти оригінальне вирішення педагогічної задачі, що нерідко йому вдається; виходить у своїх пізнаннях і компетенціях за межі стандартного набору професійних вмінь та знань; здатний самостійно вибрати найбільш доцільні знання і прийоми діяльності з раніше засвоєних, а також аналізувати і використовувати їх для роботи у нових умовах; відшуковувати та застосовувати додаткові прийоми і дії, самостійно й суттєво перебудовувати їх, створювати нові педагогічні ідеї та прийоми.

Другий тип – виконавчо-творчий. Педагог сумлінний в роботі, виявляє ініціативу, прагне підвищити рівень своїх знань і умінь, цікавиться своєю науково-педагогічною галуззю, дисциплінований; виконує роботу на високому або задовільному рівні; здатний самостійно вибрати з раніше засвоєних знань і навичок найбільш доцільні для застосування в умовах, аналогічних минулому досвідові; вносить часткові зміни в зразок, варіанти у програму діяльності, не пропонуючи при цьому принципово нових, оригінальних ідей.

Третій тип – виконавчий. Освітянин недостатньо ініціативний, хоча і сумлінний у роботі; не починає самостійних дій, поки не одержить відповідних вказівок; виконує професійні завдання старанно, але в роботі керується правилом «від» і «до»; прагне підвищити свої знання і трудові уміння; дисциплінований; розумова діяльність носить головним чином стандартний характер (точне відтворення стандартних методів, заданих схем і правил діяльності тощо); у професійній діяльності здатний

здійснювати професійні прийоми та знання переважно за раніше засвоєним шаблоном чи у ситуаціях, з якими вже зіштовхувався, або спосіб дії в яких пояснений старшим керівником; при виконанні завдань у нестандартних ситуаціях відчуває великі утруднення.

Четвертий тип – пасивний. Педагог загалом справляється з професійними завданнями, але відноиться до них байдуже, не виявляючи старання, постійно має потребу в підштовхуванні; до підвищення рівня знань і майстерності не прагне; іноді виконує завдання несумлінно.

П'ятий тип – негативний. Освітянин працює погано і не прагне підвищити рівень своїх знань та удосконалити майстерність; в професії до усього байдужий; часто не виконує професійні завдання; нерідко порушує трудову дисципліну, має потребу у постійному контролі; на соціально-психологічний клімат колективу впливає негативно.

З метою застосування типології викладачів для визначення та моніторингу конкретних індивідуальних і соціально-групових показників педагогічної професійної діяльності, ми розробили «Лист експертної оцінки викладача для експертів» (наведений нижче).

Лист експертної оцінки викладача для експертів

Прізвище _____ Ім'я _____ По-батькові _____

Заклад _____ Місто/село/ _____ Пед. стаж _____

ІНСТРУКЦІЯ

Педагогічну діяльність викладачів можна розділити на 5 типів. *Перший тип – творчий.* (Далі додається розкрита вище стисла характеристика типу, яку ми, за браком місця, не повторюємо).

Другий тип – виконавчо-творчий. (Див. вище).

Третій тип – виконавчий. (Див. вище).

Четвертий тип – пасивний. (Див. вище).

П'ятий тип – негативний. (Див. вище).

БЛАНК МЕТОДИКИ

Прохання оцінити, до якого з перерахованих типів відноситься кожний з ваших колег – викладачів та вчених. Для цього визначте, будь ласка, напроти прізвища хрестик «+» у графу, що відповідає типові.

Установа (підрозділ) _____

ПІБ викладача (якщо для підвищення якості опитування потрібна анонімність, то цей пункт видаляється) _____

ПІВ учня	Типи	1-й тип – творчий	2-й тип – виконавчо-творчий	3-й тип – виконавчий	4-й тип – пасивний	5-й тип – негативний
		1	2	3	4	5

Розподіл професійно значущих типів особистості педагогів.

Ми отримали узагальнені психологічні портрети 495 шкільних педагогів. Згідно з результатами дослідження, розподіл викладачів у відповідності до типології: творчий тип – 10,4%, виконавчо-творчий – 17,5%, виконавчий – 34,1%, пасивний – 26,3%, негативний – 11,7%.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. Важливим інструментом для моніторингу діяльності викладачів є типологія особистості педагогів, яка нараховує п'ять типів: творчий, виконавчо-творчий, виконавчий, пасивний, негативний.

2. У загальній виборці домінують конструктивні типи – виконавчо-творчий, творчий та виконавчий, які разом складають 62%, доля неконструктивних – пасивного та негативного – значно менша – 38%.

Перспективи подальших досліджень. До перспектив дослідження входить типологізація з метою моніторингу проявів іншого важливого суб'єкта освітнього процесу – школярів.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Г. Зварич, «Критерії моніторингу освітнього процесу та досвід управління його якістю у християнській школі для дівчат», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, Вип. 9(38), 208 с., с. 49–62, 2019. (Серія «Педагогічні науки»).
- [2] В. Г. Кремень, «Яку людину має готувати освіта: на чому слід зосередити увагу, модернізовуючи освітню діяльність», *Директор школи, ліцею, гімназії*, № 5, с. 4–7, 2006.
- [3] О. Я. Савченко, «Управління якістю шкільної освіти у контексті державної освітньої політики», на наук.-практ. конф. *Моделі інноваційного розвитку школи* (м. Київ, 25–30 жовт. 2009 р.). Київ, Україна: Арт Економі, 2010, с. 15–31.

- [4] Ф. С. Сафуанов, «Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы». *Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности*. Москва, Россия: Смысл, 2006, с. 51–62.
- [5] О. А. Сорокин, «Гуманитарная экспертиза в системе образования». *Биоэтика и гуманитарная экспертиза: проблемы гномики, психологии, виртуалистики*. Москва, Россия: ИФ РАН, 2008, с. 180–195.
- [6] С. С. Татарченкова, «Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя», дис. канд. наук. Санкт-Петербург, Россия, 1997, 229 с.
- [7] А. Н. Тубельский, *Экспертиза инновационной школы. Инновационное движение в российском школьном образовании*; Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского, Ред. Москва, Россия: Парсифаль, 1997, с. 158–179.

THEORETICAL AND PRACTICAL BASES OF DETERMINING MONITORING INSTRUMENTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF SECONDARY SCHOOL

Anna Zvarych,

Head deputy of the Department of Education and Science
Ternopil Regional State Administration.

Ternopil, Ukraine.

Scientific supervisor, I. L. Sedanich.

avzvarych@gmail.com

Abstract. An important indicator of the quality of educational services in an educational institution is the level of professional activity of its teachers. The article explores the theoretical and practical foundations of determining of tools for monitoring the quality of professional activity of high school teachers. The criteria and indicators that should be applied when organizing the monitoring procedure are analyzed. The essential features of effective tools for monitoring the activities of teachers are considered. A personal typology of the attitude of teachers to pedagogical activity is developed. When creating the typology, a whole complex of professionally-personal behavior invariants was integrated.

Among them are such important indicators: creative activity, initiative, responsible attitude to the fulfillment of professional tasks, the desire for independence, mental qualities (creative search is based on creative intelligence), motivational indicators (including creative interests and needs), will qualities and others. Among them can be called the negative type, which is the lowest and destructive, carrying the denial of the constructive values of the profession; a passive type – this is a higher type,

which, in contrast to the negative type, affirms the constructive values of the profession, but does it passive; the performing type is even higher; he actively approves the constructive values of pedagogical activity, but does so without a creative approach; performing-creative type, it reflects a mature level of an active-positive attitude of a person to pedagogical activity, when not only activity is manifested, but also a creative approach and initiative; creative type, which is inherent in the highest level of personality development of a professional teacher; he shows a high level of activity and creativity.

These criteria and typology were the basis of the methods designed to monitor the professional activities of teachers.

Key words: monitoring the educational process; the quality; teacher; professional activity; creative thinking; activity.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зварыч Анна Владимировна,

заместитель начальника управления образования и науки
Тернопольской обласной государственной администрации.
Тернополь, Украина.

Научный руководитель И. Л. Сиданич.

avzvarych@gmail.com

Аннотация. Важным показателем качества образовательных услуг в учебном учреждении является уровень профессиональной деятельности его преподавателей. В статье исследуются теоретические и практические основы определения инструментов мониторинга качества профессиональной деятельности преподавателей средней школы. Проанализированы критерии и показатели, которые должны применяться при организации процедуры мониторинга. Рассмотрены существенные черты и особенности эффективных инструментов мониторинга деятельности преподавателей. Разработана личностная типология отношения преподавателей к педагогической деятельности. При создании типологии был проинтегрирован комплекс профессионально-личностных инвариантов поведения. Среди них выделены такие важные показатели: творческая активность, инициативность, ответственное отношение к выполнению профессиональных задач, стремление к самостоятельности, умственные

качества (творческий поиск опирается на творческий интеллект), мотивационные показатели (в частности, творческие интересы и потребности), волевые и др. Мы выделили несколько типов педагогов по уровню активно-положительного отношения к профессиональной деятельности. Среди них могут быть названы: негативный тип, который является самым низким и деструктивным, несущим отрицание конструктивных ценностей профессии; пассивный – более высокий тип, который, в отличие от негативного, утверждает конструктивные ценности профессии, но делает это пассивно; исполнительский тип – еще более высокий, он активно утверждает конструктивные ценности педагогической деятельности, однако делает это без творческого подхода; исполнительно-творческий тип отражает зрелый уровень активно-положительного отношения личности к педагогической деятельности, когда проявляются не только активность, но и творческий подход и инициатива; творческий тип – высший уровень развития личности педагога-профессионала с высоким уровнем активности и творческого подхода.

Эти критерии и типология были положены в основу методики, предназначенной для проведения мониторинга профессиональной деятельности учителей.

Ключевые слова: мониторинг образовательного процесса; качество; профессиональная деятельность; учитель; творческое мышление; активность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] H. Zvarych, «Kryterii monitorynhu osvithnoho protsesu ta dosvid upravlinnia yoho yakistiu u khrystyianskii shkoli dlia divchat», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats, Vyp. 9(38)*, 208 s., s. 49–62, 2019. (Seriiia «Pedahohichni nauky»).
- [2] V. H. Kremen, «Iaku liudynu maie hotuvaty osvita: na chomu slid zoseredyty uvahu, modernizovuiuchy osvitniu diialnist», *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii, № 5*, s. 4–7, 2006.
- [3] O. Ya. Savchenko, «Upravlinnia yakistiu shkilnoi osvity u konteksti derzhavnoi osvitnoi polityky», *na nauk.-prakt. konf. Modeli innovatsiinoho rozvytku shkoly (m. Kyiv, 25–30 zhovt. 2009 r.)*. Kyiv, Ukraina: Art Ekonomi, 2010, s. 15–31.
- [4] F. S. Safuanov, «Gumanitarnaya ekspertologiya: aktual'nye problemy i perspektivy». *Ekspertiza v social'nom mire: ot znaniya k deyatel'nosti*. Moskva, Rossiya: Smysl, 2006, s. 51–62.

- [5] O. A. Sorokin, «Gumanitarnaya ekspertiza v sisteme obrazovaniya». Bioetika i gumanitarnaya ekspertiza: problemy gnomiki, psihologii, virtualistiki. Moskva, Rossiya: IF RAN, 2008, s. 180–195.
- [6] S. S. Tatarchenkova, «Pedagogicheskaya ekspertiza kak faktor sovershenstvovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya», dis. kand. nauk. Sankt-Peterburg, Rossiya, 1997, 229 s.
- [7] A. N. Tubel'skij, Ekspertiza innovacionnoj shkoly. Innovacionnoe dvizhenie v rossijskom shkol'nom obrazovanii; E. Dneprova, A. Kasparzhaka, A. Pinskogo, Red. Moskva, Rossiya: Parsifal', 1997, s. 158–179.

*Стаття надійшла
до редакції 10 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-84-100](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-84-100)

УДК 371: 004.4

Косенчук Ольга Геннадіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник відділу дошкільної та початкової освіти
ДУ «Український інститут розвитку освіти»
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1733-5937>

kosenchuk@ukr.net

Косенчук Юлія Геннадіївна,

методист відділу дошкільної та початкової освіти
ДУ «Український інститут розвитку освіти»
Київ, Україна.

[Jusialsaeva@ukr.net](mailto:jusialsaeva@ukr.net)

МЕТОДОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті здійснено аналіз міжнародних стандартів оцінювання якості дошкільної освіти. Досліджено нормативно-правове забезпечення системи дошкільної освіти України. Обґрунтовано сучасні наукові погляди на проблематику дослідження: визначено поняття: «якість», «якість дошкільної освіти», «система управління якістю дошкільної освіти»; охарактеризовані критерії якості дошкільної освіти, висвітлено міжнародні тенденції щодо оцінювання якості дошкільної освіти. Авторами обґрунтовані фактори підвищення якості дошкільної освіти. Аргументовано нагальну потребу здійснення комплексного оцінювання якості дошкільної освіти, відповідно до міжнародних стандартів. Презентована методика ECERS-3 для комплексного оцінювання якості освіти в закладах дошкільної освіти.

Методика ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale) для комплексного оцінювання якості освіти у закладах дошкільної освіти широко впроваджується у закладах освіти багатьох європейських країнах. Єдиний діагностичний інструментарій дозволяє уніфікувати розуміння якості освіти відповідно до міжнародних стандартів.

Стандартизована методика ECERS-3 полягає у комплексності та систематичності. Шість шкал – просторові умови; взаємодія; планування; застосування та багатогранність матеріалів; індивідуалізація; участь.

У статті презентовані матеріали Європейської рамки якості раннього розвитку і дошкільної освіти визначені поняття, «якості освіти», доведено, що воно є складним і відносним». Визначено складові якості

освіти: якість структури; якість процесу; якість результатів. Крім того охарактеризовано стан проблеми та визначені пріоритети вирішення.

Ключові слова: якість дошкільної освіти; управління якості освіти; міжнародні стандарти; комплексне оцінювання; критерії якості освіти; ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale).

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом державної освітньої політики в Україні є розвиток дошкільної освіти, яка є першою самоцінною ланкою системи безперервної освіти та фундаментальною парадигмою розвитку особистості дитини, передумовою її самореалізації в подальшому навчанні впродовж життя.

Найефективніший час для розвитку навчальних здібностей припадає на дошкільний вік, зауважує, Г. Драйден, тому важливо зробити систему дошкільної освіти якісною [2].

Саме отримання дитиною якісної дошкільної освіти сприяє підвищенню її результативності з навчальних предметів у початковій школі та з математичної компетентності в підлітковому віці, а також розширює спектр можливостей для самореалізації та саморозвитку в дорослому житті.

У зв'язку з реформуванням системи освіти України та у відповідності до міжнародних стандартів, європейської рамки якості дошкільної освіти та догляду за дітьми, набуває актуальності питання дослідження якості дошкільної освіти.

У Законах України «Про освіту» (2020), «Про дошкільну освіту» (2016), «Про охорону дитинства», інших нормативних актах у частині забезпечення прав дітей дошкільного віку відповідно до Національної стратегії розвитку освіти України до 2021 р., Базового компоненту дошкільної освіти – Державного стандарту дошкільної освіти України та Концепції «Нова українська школа». Наразі триває процес розроблення Концепції розвитку дошкільної освіти.

Зважаючи на зазначене вище, дослідження якості дошкільної освіти сприятиме покращенню подальшого розвитку освіти та підвищенню якості надання освітніх послуг у закладах дошкільної освіти, відповідно до чинного законодавства та міжнародних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тероретико-методологічні засади реалізації стратегічного менеджменту в закладах освіти розкриті у працях таких зарубіжних учених, як М. Армстронг, Ч. Бернارد, П. Друкер, К. Ендрю, Б. Карлоф, М. Портер, Дж. Сокнат, А. Дж. Стрікленд, Дж. Томас та ін.

Наукові розвідки в аспекті державного управління питання якості освіти присвячені праці В. Андрущенко, Л. Гриневич, В. Кременя, О. Пометун.

Теорії управління освітою взагалі та якістю надання освітніх послуг зокрема у працях вітчизняних дослідників – Б. Братаніч, В. Беспалька, В. Беґей, В. Бондаря, Л. Даниленко, Б. Жебровського, Л. Калініної, В. Маслова, Н. Островерхової, В. Пікельної, З. Рябової, Л. Сергеєвої, Т. Сорочан, М. Туберозової, Є. Хрикова та ін. Кваліметричний підхід щодо оцінювання якості освіти досліджували вчені О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, Г. Дмитренко. Моніторинговий компонент управління якістю дошкільної освіти вивчають К. Крутій, Л. Покроєва.

У ері засобів швидкої комунікації, у геометричній прогресії збільшуються дослідження присвячені питанню впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінні закладом освіти (зокрема, В. Бикова, А. Большукіної, Т. Борової, В. Гуменюка, І. Дзегельонок, О. Дубініної, Л. Калініної, В. Кальней, О. Касьянової, Ю. Конаржевського, І. Лапшиної, Т. Лукіної, П. Лузан, О. Локшиної, О. Ляшенка, А. Молчанової, П. Одинцова, Г. Полякової, С. Шишова).

Система менеджменту за критерієм якості повинна стати невід'ємною частиною системи управління закладами освіти, доводять у своїх дослідженнях В. Грубінко, М. Степко, Г. Тимошко, А. Панченко, В. Шинкарук. Управління як складну соціально-педагогічну систему дошкільної освіти розкрито у працях І. Мاسякової, О. Савченко, Т. Піроженко.

Незважаючи на різні аспекти дослідження, питання управління якістю дошкільної освіти відповідно до міжнародних стандартів у педагогічній науці не стало предметом наукових розвідок, а тому потребує більш детального вивчення.

Аналіз дослідження управління якістю дошкільної освіти на міжнародному рівні розкриває три основні проблеми: реформування системи дошкільної освіти відповідно до освітніх тенденцій та міжнародних стандартів; оновлення програми фахової підготовки педагогів, згідно з професійним стандартом педагога; евалюація управління якістю системи дошкільної освіти.

З огляду на вище окреслене, проблема управління якістю освіти на нових інноваційних засадах потребує окремого дослідження відповідно до сучасних наукових підходів, міжнародних стандартів, нового формату Державного стандарту дошкільної освіти з урахуванням наукового здобутку вчених та специфіки діяльності закладу дошкільної освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є окреслення методологічних підходів, щодо управління якістю дошкільної освіти, відповідно міжнародних стандартів та сучасних освітніх реформ.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: здійснити теоретико-методологічний аналіз понятійного апарату: якість дошкільної освіти; управління якості освіти; охарактеризувати стан оцінювання якості освіти та визначити перспективи враховуючи сучасні реформи та міжнародний досвід; охарактеризувати міжнародний досвід щодо здійснення оцінювання якості дошкільної освіти; визначити перспективи впровадження оцінювання якості дошкільної освіти у закладах освіти України; обґрунтувати методика ECERS-3 в аспекті здійснення комплексного оцінювання якості дошкільної освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Становлять концептуальні положення: системного і компетентнісного загальнонаукових методологічних підходів, міжсекторного та міжвідомчого галузевого наукового підходу; розвитку особистості та її самосвідомості; основні ідеї теорії оцінювання якості освіти; теоретичні основи дошкільної педагогіки та психології управління; принципи системно-структурного аналізу соціально-педагогічних явищ і процесів.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для досягнення мети та реалізації задач дослідження використано такі *методи*: *теоретичні*: аналіз, синтез і систематизація для вивчення оцінювання якості дошкільної освіти, уточнення сутності понять «управління якості освіти», «якість», «якість дошкільної освіти»; порівняння, узагальнення й класифікація для визначення понять, показників.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року стратегічними пріоритетом визначено «Якісна та доступна дошкільна освіта». Метою реалізації даного пріоритету – «Кожна дитина має доступ до якісної дошкільної освіти, спрямованої на розвиток первинного соціального досвіду та позитивних особистих якостей як передумови формування наскрізних умінь та ключових компетентностей» [14].

Для реалізації даної мети у документі «...визначені стратегічні цілі: освіта має бути доступною; заклади освіти надають якісну дошкільну освіту; освітній процес в закладах дошкільної освіти забезпечують кваліфіковані педагогічні працівники; які є вмотивовані до професійної діяльності; оновлено зміст дошкільної освіти; створено систему забезпечення якості дошкільної освіти; створено сучасне, безпечне та комфортне освітнє середовище» [4].

Враховуючи той факт, що «...значна кількість дітей в Україні не має доступу до якісної дошкільної освіти, що призводить до погіршення шансів на цілісний розвиток, майбутню успішність у школі та у довгостроковій перспективі, в окремих випадках, поглиблює соціальну нерівність» виникає потреба дослідити питання якості дошкільної освіти та створити умови для її покращення [16].

У програмі Уряду зазначені статистичні дані: «...у 2018 році у 14 898 закладах дошкільної освіти освітній процес забезпечують 137 688 педагогічних працівників для 1 278 тис. дітей раннього та дошкільного віку. За даними Держстату 68% дітей від 1 до 6 років охоплені дошкільною освітою в міській місцевості та всього 41% – в сільській, за оперативними даними станом на 01.09.2019 лише 3 987 дітей з особливими освітніми потребами здобували освіту в інклюзивних групах, що складає 6,54% від кількості дітей з ООП в закладах освіти» [15].

Наразі, дошкільною освітою охоплено дітей віком від 3 до 6 років, натомість, діти раннього дошкільного віку у переважній більшості залишаються вдома. Тому ключовим пріоритетним викликом є – розроблення програми раннього розвитку дитини від 0 до 2 років, це дасть можливість дитині отримувати якісні освітні послуги, а матерям працювати.

Потребує оновлення зміст дошкільної освіти, адже виникають великі протиріччя між тим, що має знати випускник дитячого садка та вимогами до майбутнього першокласника Нової української школи.

Тому здобуття дошкільної освіти є вкрай важливим для дітей відповідного віку, оскільки створює сприятливі умови для формування необхідних базових якостей особистості, компетентностей, вмінь та навичок, що забезпечує підґрунтя для подальшого успіху дитини, її гармонійного розвитку та плавного переходу до здобуття наступного рівня освіти [16].

Зупинимося детальніше на визначенні понятійного апарату дослідження. Якість досліджують через призму філософської категорії; як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням, визначається [11, с. 529]; наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, котрі відрізняють один предмет чи явище від інших [11]. Простежується спільна тенденція у визначенні поняття «якість», а саме: об'єктивної визначеності цілісного предмета, що відокремлює його від інших.

Фундаментальними парадигмами нашого дослідження порушеної проблеми: універсальність поняття; тенденції розвитку потенційної якості об'єкта, що висуваються середовищем; наявність взаємозв'язку і єдності якості процесу; неможливість вибудовування оцінних моделей виключно

статистичними методами або на основі використання спеціальних інформаційних систем; неперервність оновлення якості.

Тому, під якістю розуміємо ступінь відповідності властивостей якогось об'єкта певним стандартам. Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього процесу тощо [9, с. 71]

Андреас Шлейхер зазначає, що «якість освіти – комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективно формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання» [16].

У Енциклопедії освіти зазначено, що «якість освіти (англ. – *quality of education*) – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [6]. Якість освіти є характеристикою освітнього процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і якій меті він має служити, виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу і один до одного, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети і завдань. У широкому значенні якість освіти має такі складові: якість реалізації освітнього процесу через рівень майстерності педагога і рівень досягнень дітей в освітньому процесі, якість умов реалізації освітнього процесу, якість управління системою освіти в конкретному закладі [9, с. 73]. О. Савченко, виокремлює наступні чинники впливу, називаючи їх зовнішніми тисками, які негативно позначились на якості освіти загалом, так і на дошкільній, зокрема, (подаємо лише ті, що стосуються проблеми дослідження):

- тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави;
- нарощування відкритої соціальної нерівності, яка нівелює права частини громадян на забезпечення дітям якісної освіти, змістовне дозвілля;
- демографічна та економічна кризи, що зумовили значні зміни у мережі навчальних закладів, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі організації навчально-виховного процесу;

- постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій збільшилися ризики для дитячого здоров'я;
- розхитування ролі сім'ї, як найважливішого соціального інституту стабільного розвитку держави, зумовило поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми;
- бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання тощо [13].

Ми консолідуємося з науковими трактуваннями поняття «якість освіти» з Н. Виноградовою, дослідниця зауважує, що якість освіти, потрібно досліджувати, як характеристику освітнього процесу і його результатів, що виражає міру їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким маси бути освітній процес і якій меті він має служити, виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу і один до одного, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети і завдань [3, с. 126].

Проблему якості дошкільної освіти підіймає широке коло сучасних науковців. Так, О. Кононко зазначає, побудова дошкільної освіти в сучасному життєвому контексті, модернізація всіх її складників – цілей принципів, завдань, змісту, форм, методів виховання і навчання – перетворюється на першочергову потребу. Задовольнити сучасні запити може лише якість дошкільної освіти, що стає визначальним принципом інноваційних процесів. Основою зрушень є створення потреб і моделей розвитку особистості. Якісна дошкільна освіта визначається фахівцями як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу [6]. О. Кононко, звертає увагу на те, що провідні фахівці у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки (Н. Авдеева, Л. Венгер, В. Давидов, М. Єлагіна, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна та ін.) до концептуальних характеристик якості вітчизняної дошкільної освіти віднесли такі положення: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики.

За довідниковим виданням, якість дошкільної освіти – надання можливості вибору для дитини «розвиток індивідуальної траєкторії розвитку

освіти» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпеченням соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантією досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі [1, с. 293].

Зупинимось детальніше на питанні забезпеченні якості освіти. Відповідно до статті 41 Закону України «Про освіту» складовими системи забезпечення якості освіти є: внутрішня система забезпечення якості освіти; система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [4].

У Європейській рамці якості раннього розвитку і дошкільної освіти зазначено, що «поняття якості освіти є складним і відносним». Поняття якості освіти стосується трьох складових: якість структури; якість процесу; якість результатів. Так, якість структури стосується системних і організаційних чинників (освітні стандарти навчальних програм, співвідношення дітей до дорослого, мережа закладів дошкільної освіти). Якість процесу пов'язана з освітньою практикою в умовах європейської рамки якості раннього розвитку і дошкільної освіти. Ключовим у змісті європейської рамки якості освіти є: доступність, педагогічні кадри, освітня програма, моніторинг та оцінка, політика фінансування.

Цікавими для нашого дослідження є звіт доктора Яна Пітерса «Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні», підготовлений для представництва UNICEF в Україні у 2018 році. Критеріями якості дошкільної освіти є: якості взаємодії між керівниками закладів дошкільної освіти і дітьми, персоналом і батьками, взаємодії між вихованцями освітнього закладу, сприйняття дітьми навчальних матеріалів, а також таких критеріїв, як простір ЗДО, співвідношення кількості дітей і вихователів та ін. У ньому автор зазначає, що моніторинг якості освітніх послуг у сфері дошкільної освіти з боку держави недостатньо розвинутий [8].

Засадами принципами державної політики у сфері дошкільної освіти є її доступність для кожної дитини; забезпечення умов для реалізації здібностей, інтересів, потреб і різнобічного розвитку дитини; єдність розвитку, виховання та навчання дітей; поєднання сімейного і суспільного виховання; єдність виховного впливу сім'ї та суб'єкта освітньої діяльності.

Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом освітньої аналітики проаналізували якості закладів дошкільної освіти відповідно до наступних критеріїв: кадровий склад; забезпечення закладу непедагогічним персоналом; контингент вихованців; матеріальні ресурси функціонування закладу.

Ключовим питання вимірювання якості освіти є евалюація.

Сучасне трактування терміна «евалюація» в галузі освіти передбачає її сприйняття як інтегративної категорії оцінно-аналітичної діяльності в різних проектах по управлінню якістю освіти.

Останнім часом у системі управління якістю освіти велику увагу звертають на взаємозв'язок евалюації та логістики, що дає змогу розробити низку нових підходів для ефективного поєднання можливостей комп'ютерних засобів і програмного забезпечення зі структурою навчання і контролю його якості.

Основні фундаментальні якості евалюацій: корисність, виконуваність, коректність, точність. Евалюація виступає і як елемент культури педагогічної діяльності, і як інструмент.

Стійкий та інноваційний розвиток системи освіти України на національному рівні, потребує комплексного аналізу якості освіти єдиним уніфікованим Міжнародним Європейським стандартом. Діагностичний інструментарій, з доведеною ефективністю дозволить визначити якості освітнього процесу в закладах освіти України відповідно до міжнародних критеріїв комплексного оцінювання. Едвардс Демінг одним із чотирнадцяти кроків до підвищення якості запропонував «...засвоювати нову філософію якості...» «впроваджувати ефективні практики для підвищення кваліфікації та перекваліфікації», «докорінно змінити систему» [5]. У закладах освіти багатьох європейських країнах, для комплексного оцінювання якості освіти у закладах дошкільної освіти широко впроваджується шкала Early Childhood Environment Rating Scale-3 (надалі ECERS-3).

Оцінити наскільки освітнє середовище відповідає потребам розвитку дітей в аспекті результатів, враховуючи аспекти: фізичний, психологічний, соціальний та когнітивний у 1980 році шкали були розроблені у Сполучений Штатах Америки, проте вони є уніфікованою формулою, яка дозволяє розвиток незалежно від расових та ментальних особливостей. Застосування у роботі міжнародної методики дозволить фахівцям оцінити ефективність освітньої діяльності на локальному рівні, визначити пріоритетні напрями в програмах з метою формування освітнього середовища, яке забезпечить створення траєкторії для розвитку дитини, підготує її до життя.

Третя редакція ECERS-3 – це основна редакція, яка впроваджує нововведення як у змісті, так і в управлінні шкалою, зберігаючи наступність двох основних характеристик ECERS-3, а саме її всебічного або глобального визначення якості та опори на спостереження як на первинне джерело інформації, на якій базується оцінювання якості аудиторії.

Унікальність дослідження полягає у комплексності та систематичності. Шість шкал – «предметно-просторове середовище; догляд та за дітьми; мова та грамотність; навчальна діяльність; взаємодія; структура програми». Відповідно до кожної із шести шкал визначені показники загальною кількістю – 35 та 468 індикаторів.

ECERS-3 – шкали для комплексного оцінювання якості освіти в закладах дошкільної освіти. Методика дозволяє здійснити комплексне оцінювання якості освітніх програм для раннього віку. Методика надійна та валідна, що перевіряється методом кап-Коена.

Коефіцієнт каппа Коена – це статистика, яка використовується для вимірювання надійності між рейтингами (а також внутрішньорічної надійності) для якісних (категоріальних) позиції [10].

Шкала ECERS-3 дозволяє в одному приміщенні працювати з дітьми різного віку від 2,5 до 5 років. Якщо близько 75% дітей досягли трирічного віку – тоді дану шкалу доцільно застосовувати. Під час роботи зі шкалою ECERS-3 опитування персонал закладу дошкільної освіти не залучається.

Модель чотирикомпонентного навчання Джаннетт Вос перепредбачає: особистий розвиток, формування почуття власної гідності й високого самооцінювання; формування життєвих навичок, зокрема творчого розв'язання проблем і керування власним життям; формування умінь навчатися і критично мислити, щоб навчання приносило радість упродовж життя; навчання, яке б інтегрувало різні предмети [2, с. 454].

У ері засобів швидкої комунікації кожен має керувати власним життям освіта на всіх рівнях – від дошкільного і до висококваліфікованих курсів – має прищеплювати навички опірності до життєвих труднощів. Ці навички передбачають творчий підхід до розв'язання проблем, критичне мислення, лідерські якості, бачення глобальної перспективи, впевненість у повній майбутній реалізації в житті суспільства, здатність планувати своє життя в епоху суцільних змін [2, с. 455].

Основою визначення якості освіти є моніторинг якості навчання через оцінювання кондицій навчального процесу та моніторинг якості підготовки – оцінювання рівня знань, умінь, навичок, отриманих студентами. Європейська система оцінювання знань (за заліковими одиницями) ECTS (European Community Course Credit Transfer System) може бути зіставлена з системою, існуючою в Україні. У межах реалізації Болонського процесу існує Європейська мережа забезпечення якості (ENQA), до якої мають адаптуватися вітчизняні ЗВО [1].

На нашу думку, під поняттям «якість» ми розуміємо – ступінь повної подібності характеристики якогось об'єкта визначеним стандартам.

«Якість освіти – комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають логічне та практично ефективне формування компетентності

та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання».

Поняття «Якість дошкільної освіти» ми трактуємо – комплекс характеристик, що визначають ефективність мети, внутрішнього потенціалу і зовнішніх умов організації та управління дошкільною освітою, її процесуальності і результативності формування життєвих компетентностей, дошкільної зрілості дитини відповідно до освітньої мети і очікувань суспільства».

«Управління закладом дошкільної освіти – це особливий вид діяльності, в якій її суб'єкти завдяки плануванню, організації та контролю забезпечують інтегрованість спільної діяльності педагогічного колективу, вихованців(дітей), батьків, обслуговуючого персоналу з метою досягнення визначених цілей і задач стратегічного розвитку закладу освіти» [7, с. 247].

«Систему управління якістю освіти у закладах дошкільної освіти ми трактуємо як багатокомпонентну систему, яка має свої характерні особливості і є автономним об'єктом ґрунтовних і практичних досліджень, потребує комплексного вивчення з позицій нового наукового підходу – менеджменту якості, у якому надаються стратегічні переваги закладу дошкільної освіти, детерміновано аналіз використання програмних засобів управління закладом освіти з метою забезпечення якості надання освітніх послуг ЗДО» [7, с. 249].

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Дане дослідження дозволило проаналізувати методологію якості дошкільної освіти, визначити понятійний апарат, проаналізувати законодавчу базу, охарактеризувати міжнародні та державні стандарти. У ході дослідження було встановлено потребу у здійсненні комплексного оцінювання якості освіти в закладах дошкільної освіти за міжнародною методикою ECERS-3, яка застосовується у закладах освіти, де навчаються та виховуються діти віком від 2,5 до 6 років.

Перспективи подальших досліджень. Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Перспективним вважаємо розроблення системи лонгітюдного дослідження комплексного оцінювання якості освіти ECERS в закладах дошкільної освіти різних типів; здійснити первинний аналіз стану системи дошкільної освіти в Україні, зокрема, встановити відповідність, на скільки якість дошкільної освіти відповідає міжнародним стандартам.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] В. П. Андрущенко, В. Г. Вікторов, «Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій», *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*. Київ, Україна: ВІР УАН, Вип. 37, с. 215–227, 2010.
- [2] Гордон Драйден, Джаннетт Вос, *Революція в навчанні*; пер. з англ. М. Товкало. Львів, Україна: Литопис, 2011, 544 с.
- [3] Дошкольное образование: словарь терминов / сост. Н. А. Виноградова [и др.]. Москва, Россия: Айрис-пресс, 2005, 400 с.
- [4] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII, ст. 41 «Про освіту»* [Електронний ресурс].
Доступно: https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-41.htm
- [5] W. Edwards, Deming's 14 Points for Management. [Електронний ресурс]. *St Andrews Lean Consulting*. Available: <https://standrewslean.com/lean-resources/defining-lean/w-edwards-demings-14-points-for-management>
- [6] *Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України*; В. Г. Кремень, Ред. Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
- [7] О. Г. Косенчук, Н. В. Бахмат, «Модель інформаційно-комунікаційного забезпечення управління якістю дошкільної освіти». [Електронний ресурс]. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 69, № 1, с. 246–257, 2019. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_69_1_23. (Web of Science).
- [8] «Критерії якості дошкільної освіти», *Звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://ussf.kiev.ua/images/news/2019.09.17/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D1%97%20%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf>
- [9] К. Л. Крутій, *Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія*. Запоріжжя, Україна: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010, 172 с.
- [10] Mc Hugh, Mary L., «[Interrater reliability: The kappa statistic](#)», *Biochemia Medica*, № 22 (3), р. 276–282, 2012. [doi:10.11613/bm.2012.031.PMC3900052](https://doi.org/10.11613/bm.2012.031.PMC3900052). [PMID 23092060](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23092060/)
- [11] С. И. Ожегов, *Словарь русского языка*. Москва, Россия: Гос. изд. иностр. и национ. словарей, 1960, с. 265.

- [12] Програма діяльності Кабінету Міністрів України. [Електронний ресурс]. *Урядовий портал*. Доступно: <https://program.kmu.gov.ua/meta/kozna-ditina-mae-dostup-do-akisnoi-doskilnoi-osviti>
- [13] О. Я. Савченко, «Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу». [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського, серія «Педагогічні науки», Вип. 1(28), с. 36–50, 2010*. Доступно: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/4_8.pdf
- [14] *Стратегічний план діяльності міністерства освіти і науки України до 2024 року (Проект)*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/proyekt_stratplanu_mon_2024.pdf.
- [15] Дошкільна освіта. [Електронний ресурс]. *Міністерство освіти і науки України*. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/doshkilna-osvita>
- [16] А. Шлейхер, *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. [Електронний ресурс]; пер. з англ. Ганна Лелів. Львів, Україна: Літопис, 2018. 296 с. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf>

QUALITY ASSESSMENT METHODOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION: REALITIES AND PROSPECTS

Olga Kosenchuk,

Ph.D., Associate Professor,
Head of Department Preschool and Primary Education
Ukrainian Institute of Education Development.
Kyiv, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1733-5937>
kosenchuk@ukr.net

Yuliia Kosenchuk,

Methodist of department Preschool and Primary Education
Ukrainian Institute of Education Development.
Kyiv, Ukraine.
[Jusialsaeva@ukr.net](mailto:jusialsaeva@ukr.net)

Abstract. The article analyzes the international standards for evaluating the quality of preschool education. The normative legal support of the system of preschool education of Ukraine is investigated. The modern scientific views on the problems of research are substantiated: the notions are defined: «quality», «quality of preschool education», «quality management system of preschool education»; the quality criteria of preschool education are characterized, international trends in the

evaluation of quality of preschool education are highlighted. The authors substantiate the factors of improving the quality of preschool education. The urgent need to carry out a comprehensive assessment of the quality of preschool education in accordance with international standards. The ECERS-3 methodology for comprehensive assessment of the quality of education in pre-school institutions is presented.

The ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale) methodology for comprehensive assessment of the quality of education in pre-school settings is widely implemented in educational institutions in many European countries. A unified diagnostic toolkit allows for a unified understanding of the quality of education in accordance with international standards. The standardized ECERS-3 methodology is comprehensive and systematic. Six scales are spatial conditions; interaction; planning; use and versatility of materials; individualization; participation.

The article presents the European Quality Framework for Early Development and Pre-school Education defines the concepts, «quality of education», and proves that it is complex and relative. «The constituent qualities of education are defined: quality of structure; process quality; quality of results. The status of the problem is outlined and priorities and solutions identified.

Keywords: quality of preschool education; education quality management; international standards; comprehensive evaluation; quality criteria for education; ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale).

МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Косенчук Ольга Геннадіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник отдела дошкольного и начального образования
ГУ «Украинский институт развития образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1733-5937>
kosenchuk@ukr.net

Косенчук Юлія Геннадіївна,

методист отдела дошкольного и начального образования
ГУ «Украинский институт развития образования».
Киев, Украина.

Jusialsaeva@ukr.net

Аннотация. В статье осуществлен анализ международных стандартов оценки качества дошкольного образования. Исследовано нормативно-

правовое обеспечение системы дошкольного образования Украины. Обоснованы современные научные взгляды на проблематику исследования: определены понятия: «качество», «качество дошкольного образования», «система управления качеством дошкольного образования»; охарактеризованы критерии качества дошкольного образования, освещены международные тенденции оценивания качества дошкольного образования.

Авторами аргументированные факторы повышения качества дошкольного образования, определена потребность осуществления комплексной оценки качества дошкольного образования в соответствии с международными стандартами. Презентована методика ECERS-3 для комплексной оценки качества образования в учреждениях дошкольного образования.

Методика ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale) для комплексной оценки качества образования в учреждениях дошкольного образования широко внедряется в учреждениях образования многих европейских странах. Единственный диагностический инструментарий позволяет унифицировать понимание качества образования в соответствии с международными стандартами. Стандартизированная методика ECERS-3 заключается в комплексности и систематичности. Шесть шкал – пространственные условия; взаимодействие; планирования; применение многогранность материалов; индивидуализация; участие.

В статье представлены материалы Европейской рамки качества раннего развития и дошкольного образования определены понятия, «качества образования», доказано, что оно является сложным и относительным». Определены составляющие качества образования: качество структуры; качество процесса; качество результатов. Кроме того, охарактеризовано состояние проблемы и определены приоритет и решения.

Ключевые слова: качество дошкольного образования; управления качеством образования, международные стандарты; комплексная оценка; критерии качества образования; ECERS-3.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. P. Andrushchenko, V. H. Viktorov, «Iakist osvity v dzerkali suchasnykh vymoh ta ekspektatsii», Hileia. Istorychni nauky. Filosofski nauky. Politychni nauky. Kyiv, Ukraina: VIR UAN, Vyp. 37, s. 215–227, 2010.
- [2] Hordon Draiden, Dzhanett Vos, Revoliutsiia v navchanni; per. z anhl. M. Tovkalo. Lviv, Ukraina: Lytopys, 2011, 544 s.

- [3] Doshkol'noe obrazovanie: slovar' terminov / sost. N. A. Vinogradova [i dr.]. Moskva, Rossiya: Ajris-press, 2005, 400 s.
- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII, st. 41 «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs].
Dostupno: https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-41.htm
- [5] W. Edwards, Deming's 14 Points for Management. [Elektronnyi resurs]. St Andrews Lean Consulting. Available: <https://standrewslean.com/lean-resources/defining-lean/w-edwards-demings-14-points-for-management>
- [6] Entsyklopediia osvity / Akademiia ped. nauk Ukrainy; V. H. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008, 1040 s.
- [7] O. H. Kosenchuk, N. V. Bakhmat, «Model informatsiino-komunikatsiinoho zabezpechennia upravlinnia yakistiu doshkilnoi osvity». [Elektronnyi resurs]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, T. 69, № 1, s. 246–257, 2019. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_69_1_23. (Web of Science).
- [8] «Kryterii yakosti doshkilnoi osvity», Zvit za rezultatamy doslidzhennia v mezhakh mizhnarodnoho proektu «Mizhnarodni kryterii yakosti doshkilnykh osvitnikh prohram». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://ussf.kiev.ua/images/news/2019.09.17/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D1%97%20%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf>
- [9] K. L. Krutii, Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi: monohrafiia. Zaporizhzhia, Ukraina: TOV «LIPS» LTD, 2010, 172 s.
- [10] Mc Hugh, Mary L., «Interrater reliability: The kappa statistic», Biochemia Medica, № 22 (3), p. 276–282, 2012. [doi:10.11613/bm.2012.031](https://doi.org/10.11613/bm.2012.031). [PMID 23092060](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23092060/). [PMC 3900052](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3900052/).
- [11] S. I. Ozhegov, Slovar' russkogo yazyka. Moskva, Rossiya: Gos. izd. inostr. i nacion. slovarej, 1960, s. 265.
- [12] Prohrama diialnosti Kabinetu Ministriv Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Uriadovyi portal. Dostupno: <https://program.kmu.gov.ua/meta/koznaditina-mae-dostup-do-akisnoi-doskilnoi-osviti>
- [13] O. Ya. Savchenko, «Iakist pochatkovoї osvity: sutnist i chynnyky vplyvu». [Elektronnyi resurs]. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzh. un-tu im. V. O. Sukhomlynskoho, seriia «Pedahohichni nauky», Vyp. 1(28), s. 36–50, 2010. Dostupno: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/4_8.pdf
- [14] Stratehichniy plan diialnosti ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2024 roku (Proekt). [Elektronnyi resurs].

Dostupno: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/proyekt_stratplanu_mon_2024.pdf.

- [15] Doshkilna osvita. [Elektronnyi resurs]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/tag/doshkilna-osvita>
- [16] A. Shleikher, Naikrashchyi klas u sviti: yak stvoryty osvitu systemu 21-ho stolittia. [Elektronnyi resurs]; per. z anhl. Hanna Leliv. Lviv, Ukraina: Litopys, 2018. 296 s.
Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf>

*Стаття надійшла
до редакції 3 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-101-118](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-101-118)

УДК 378.147:81'243 (44)

Мединська Аліна Валентинівна,

аспірантка Хмельницького національного університету,

вчитель англійської мови

Технологічного багатопрофільного ліцею

ім. А. Мазура.

Хмельницький, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7797-3466>

medunya1@gmail.com

МІЖНАРОДНІ ПРОГРАМИ ДЕРЖАВНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ФРАНЦІЇ

Анотація. Потреба реформування системи освіти України, невідповідність сучасного вчителя вимогам суспільства, організація «Нової української школи» ініціюють звернення до зарубіжного досвіду з метою імплементації його головних рис в Україні. Євроінтеграційний вектор розвитку нашої країни зумовлює пріоритетне виокремлення вивчення іноземних мов та нові підходи до професійного розвитку фахівців іноземної філології у середній освіті. У статті проаналізовано існуючі системи підвищення кваліфікації французьких вчителів іноземних мов за кордоном, з одного боку, а також професійний розвиток вчителів французької мови як іноземної, з іншого боку, в умовах державної підтримки.

Результати дослідження виявили, що сьогодні у Франції відбуваються суттєві зміни у закладах середньої, а з нею – і післядипломної освіти. В епоху пропаганди плюрлінгвізму Радою Європи, особливого значення набувають вивчення та викладання сучасних живих мов, зокрема, французької як іноземної, просування якої в світі є однією із стратегічних складових мовної політики цієї країни. Уряд Франції сприяє залученню до участі у професійному розвитку вчителів іноземних мов. Для цього одним із важливих способів є розроблення і розширення програм та проектів міжнародної мобільності. Запропонованими і нагально рекомендованими є: програма Жюль Верна; програма навчання у Німеччині для викладачів історії та географії; франко-німецький обмін вчителями початкових класів; обміни вчителів початкових класів з Квебеком; професійне перебування вчителів сучасних мов та нелінгвістичних предметів другого ступеня у Німеччині, Австрії, Іспанії, Ірландії, Італії, Португалії та Великобританії; курси лінгвістичного, педагогічного та культурного розвитку за

кордоном для вчителів першого та другого ступенів німецької, англійської, італійської та іспанської мов; програма Codofil: перебування в Луїзіані вчителів першого і другого ступенів та викладачів французької мови як іноземної (FLE); Центри вдосконалення для технічної підготовки за кордоном. Дистанційна освіта та її головний провайдер в галузі вивчення французької мови як іноземної – Національний центр дистанційної освіти (CNED) – партнер установ з організації професійної практики за кордоном в межах міжнародних обмінів.

Перспективу дослідження вбачаємо у пошуку способів імплементації французького досвіду з державної підтримки програм професійного вдосконалення вчителів іноземних мов в Україні.

Ключові слова: професійний розвиток вчителів; міжнародна мобільність; програми обміну; іноземні мови; французька як іноземна; післядипломна освіта; державна підтримка; Франція.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування системи освіти України, із впровадженням «Нової української школи», рівень професійного розвитку сучасного вчителя не повною мірою задовольняє вимоги сьогодення, а відтак обумовлює потребу трансформації у системі післядипломної освіти існуючої моделі навчання відповідно до запитів сучасності. Отже, дослідження засобів подальшого вдосконалення професійного розвитку вчителів набуває актуальності. Особливу увагу приділяють новим підходам до професійного розвитку вчителів, що вимагає вивчення зарубіжного досвіду. Впевнений вектор нашої держави до євроінтеграції, можливість вступу України до Європейського Союзу, країни-члени якого популяризують плюрлінгвізм, актуалізує питання вдосконалення системи післядипломної освіти вчителів іноземних мов. Окрім того, на характер і зміст професійного вдосконалення педагога та розвиток його професійної компетентності впливає зміна соціокультурного контексту вивчення іноземних мов як засобу міжнародного спілкування.

Доцільним дослідженням, на нашу думку, є досвід Франції, країни з давньою історією освіти, неперервна система якої вважається однією з найкращих у світі, де вивчення іноземних мов в початковій і середній школах – пріоритетний предмет. Впровадження французького досвіду може сприяти практичному вдосконаленню змістового, операційного та науково-методичного компонентів професійного розвитку вчителів іноземної мови в Україні.

З розвитком європейської спільноти та інтернаціоналізацією обмінів зростає вплив міжнародної діяльності у французькій освітній системі. Все більше засобів дозволяють вчителям здійснювати проекти мобільності. У контексті виконання національного плану підвищення кваліфікації урядом Франції розробляються програми вдосконалення професійного розвитку вчителів. З огляду на пріоритетні напрями вивчення іноземних мов в школі, саме для педагогів іншомовної лінгвістики відкриваються додаткові можливості професійного зростання за умов державної підтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку української та зарубіжної післядипломної освіти у науці займалися такі вітчизняні вчені як І. Зязюн, В. Кремень, Н. Бідюк, Н. Мукан, Н. Авшенюк, В. Третько, Л. Ваховський, В. Олійник, Н. Ничкало, Л. Даниленко, Н. Бібік, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, О. Садовець, М. Зембицька, Л. Костіна та інші. Вони розробили теоретико-методологічні засади цієї галузі освіти. Ю. Запорожцевою розглянуто розвиток професійної компетентності вчителів іноземних мов у післядипломній освіті.

Наукові праці таких українських вчених як О. Голотюк, О. Бочарова, Т. Харченко, Л. Шаповал, В. Лащихіна, І. Кононенко, В. Лучкевич присвячено дослідженням французької педагогічної системи: її структурі, тенденціям розвитку, способом реформування, підготовці та професійному становленню майбутніх вчителів, зокрема, іноземних мов у навчальних закладах. Враховуючи доцільність використання французького досвіду професійного розвитку педагогічних кадрів, особливий науковий інтерес становить дослідження системи підвищення кваліфікації вчителів у Франції. Це питання знайшло теоретичне обґрунтування у працях Ю. Несіна, Б. Вульфсона, Н. Клокар, К. Корсака, В. Лащихіної, А. Сбруєвої, С. Синенко, Н. Четвертакової, А. Шевченка. Вчені Т. Десятов, Л. Зязюн, О. Матвієнко, В. Олійник, Л. Пуховська, М. Сасілотто-Василенко звертають увагу на доцільність вивчення особливостей професійного розвитку вчителів Франції задля можливого впровадження у майбутньому окремих елементів цієї роботи в нашій країні. Аналіз науково-педагогічних джерел доводить, що проблема організації професійного розвитку вчителів іноземних мов у Франції до цього часу не була предметом спеціального дослідження в Україні.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – аналіз напрямів та засобів державної підтримки професійного розвитку вчителів іноземних мов Франції, зокрема, французької (як іноземної) в міжнародній мовній політиці.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати засоби державної підтримки підвищення кваліфікації педагогічних працівників іноземної філології у системі післядипломної освіти Франції, зокрема, визначити провайдерів, описати й обґрунтувати міжнародні програми мобільності вчителів іноземних мов.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Поняття «професійний розвиток», «післядипломна освіта», «безперервна освіта» та «безперервна професійна підготовка» у французькому освітньому просторі вживаються як *formation continue*, тобто підготовка, що триває. Післядипломна професійна підготовка – це індивідуальне право, яке дозволяє будь-якій людині, отримавши робочу посаду, продовжувати навчання для вдосконалення своїх навичок або набуття нових знань та умінь [1].

Кодекс про працю Франції визначає безперервну професійну підготовку як складову навчання протягом усього життя: «Професійна підготовка протягом усього життя є національним обов'язком. Вона спрямована на те, щоб дати можливість кожній особі, незалежно від її статусу, здобувати або оновити знання та навички, що сприяють професійному розвитку, а також підвищувати рівень кваліфікації протягом свого професійного життя (...)».

Вона долучає початкову підготовку, зокрема, стажування, та післядипломну підготовку – постійне професійне навчання, призначене для дорослих та молодих людей, які вже займаються професійною діяльністю або її розпочинають [2].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз і синтез для обґрунтування поняттєво-категоріального апарату наукового пошуку; індукція і дедукція для опрацювання теоретичного і фактологічного матеріалу та його узагальнення; герменевтичний для характеристики особливостей загальноєвропейської культури у контексті професійного розвитку вчителів іноземних мов; структурно-системний метод для виявлення структурних й функціональних особливостей системи безперервної педагогічної освіти Франції; компаративно-педагогічний для порівняння і виявлення подібних і суттєво інших підходів у професійному розвитку вчителів іноземних мов у французькому та українському досвідах; пошуковий для формування узагальнених висновків.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Французька республіка в умовах сьогодення намагається активно проводити зовнішню мовно-освітню політику, яка спрямована на популяризацію французької мови та культури за кордоном, формування позитивного іміджу Франції, як сильно розвиненої держави у світовому співтоваристві. Для цього урядом країни ініційовано створення багатьох міжнародних організацій та спеціальних центрів, розроблено державні програми та проекти, головна мета яких – пропагування французької мови та культури на міжнародній арені [3].

На сучасному етапі у Франції поширені мовні курси з вивчення французької мови як іноземної для мігрантів та їхніх дітей. Отримані на курсах у мовних школах дипломи дають змогу іноземним громадянам здобувати освіту у французьких школах, університетах, допомагають у пошуках роботи, офіційного працевлаштування тощо. Зазначимо, що DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) і DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) – це офіційні дипломи Міністерства освіти Франції, що підтверджують рівень володіння французькою мовою відповідно до загальноєвропейських рекомендацій у галузі мовної освіти та мають зразок вищезазначеного національного диплома DCL.

Широке розповсюдження мовних курсів та лінгвістичних центрів у Франції і за кордоном сприяло утвердженню думки про потребу введення нової спеціальності в університетську підготовку – викладача французької мови як іноземної (professeur de français langue étrangère (FLE)). Отже, у 1983 році «французька мова як іноземна» стала університетською спеціальністю.

Щодо організації професійної підготовки викладачів французької мови як іноземної, доречно зауважити, що у Франції не існує її повного циклу. Підготовка такого типу викладачів розпочинається з магістерського рівня, після одержання дипломів: bac + 3, що означає складання бакалаврського іспиту після завершення навчання в ліцеї та одержання дипломів DEUG (diplôme d'études universitaires générales (диплом загальної університетської освіти, заключний диплом першого циклу навчання, що передбачає два роки навчання) та Licence (лісанс – перше посвідчення другого циклу університетів); bac + 5, тобто дипломів Maîtrise (метріз – заключне посвідчення другого циклу університетів), DEA (diplôme d'études approfondies (диплом поглибленої університетської освіти) або DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées (диплом вищої спеціалізованої освіти).

В. Лучкевич відзначила, що «...підготовка викладача французької мови як іноземної у Франції базується на засвоєнні студентами дисциплін педагогічного циклу, передусім методики навчання іноземної мови, та

предметів, що стосуються використання інформаційних технологій у процесі навчання французької мови як іноземної. Значну кількість кредитів виділено й на написання кваліфікаційних робіт, що мають тісний зв'язок з педагогічною практикою. Магістерська програма передбачає навчання впродовж двох років, після кожного студент одержує відповідний диплом, що дає змогу займатися професійною діяльністю» [1]. Це зумовлює подальший розвиток.

Варто зазначити, що професійна підготовка вчителів французької мови як іноземної здійснюється магістратурою в 27 академіях (Екс-Марсель, Амьєн, Безансон, Бордо, Кан, Клермон-Ферран, Корсика, Кретей, Діжон, Гренобль, Гваделупа, Гайана, Лілль, Лімож, Ліон, Мартініка, Нансі-Мец, Нант, Ніцца, Орлеан-Тур, Париж, Пуатьє, Реймс, Ренн, Страсбург, Тулуза, Версаль) [4], проте курси підвищення кваліфікації вчителів французької мови як іноземної в регіональних академіях, поряд з іноземними мовами та мовами національних меншин, не проводяться. Натомість вдосконалення вчителів здійснюється у спеціалізованих державних навчальних закладах, створених для вивчення та популяризації французької мови і культури.



Рис. Установи з організації професійного розвитку вчителів FLE

Державні та громадські організації, які виконують програми державної підтримки та здійснюють професійний розвиток вчителів французької мови як іноземної (рис.). Відзначимо, що ці установи співпрацюють між собою, як один механізм, виконуючи місію різними

засобами, що схематично зображено на рисунку. Розглянемо більш детально роботу цих закладів в контексті досліджуваної теми.

Важливу роль у процесі професійного розвитку вчителів французької мови як іноземної відіграє освітній центр «Франс Едюкасьйон ентернасьональ» (*France Éducation internationale – FÉI*), який першим організував підготовку викладачів французької мови як іноземної з урахуванням специфічних методів і підходів, потрібних у процесі навчання французької мови іноземців різних вікових груп та надає широкі можливості вдосконаленню професійних навичок вчителів іноземних мов Франції та за її межами. FÉI – державна установа з питань освітньої та навчальної співпраці у Міністерстві національної освіти, вищої освіти та досліджень Франції. Центр здійснює французьку та міжнародну експертизу у контексті галузевих проектів, забезпечує програми навчання разом зі своїми партнерами і відповідає на запити французьких та іноземних організацій.

Франс Едюкасьйон ентернасьональ, заснований у 1945 році як Міжнародний центр освітніх досліджень (*Centre International d'Étude Pédagogiques – CIEP*), у 1987 році став національним державним закладом, а у 2003 році підписав з Міністерством освіти та вищої освіти Франції договір цілей, який визначав його завдання.

Місії FEI, які є частиною пріоритетів уряду в межах міжнародного співробітництва, націлені на три основні напрями діяльності:

- співпраця у сферах освіти, професійної підготовки та якості вищої освіти;
- підтримка розповсюдження французької мови в усьому світі, підготовка тренерів і менеджерів з освіти та видача сертифікатів з французької мови;
- міжнародна мобільність людей за допомогою програм обміну для мовних асистентів та викладачів, а також видачі сертифікатів про відповідність іноземним ступеням [5].

Курси післядипломної підготовки лінгвістичного, освітнього та культурного розвитку, організовані FÉI, стосуються тільки державних установ і спрямовані на професійний розвиток вчителів іноземних мов першого та другого ступенів, що викладають нелінгвістичні предмети (DNL) та у європейських секціях східних мов (SELO).

Ці курси проводяться під час літніх шкільних канікул, в середньому два тижні або десять днів фактичних занять (що еквівалентно 60 годинам навчання). З літа 2020 року організовано курси для вчителів першого ступеня і стосуються таких мов, як: німецька, італійська, англійська; для

другого – німецька, англійська, арабська, китайська, іспанська, італійська, португальська.

Курси португальської та китайської мов організуються кожні два роки, починаючи з 2021-го.

Цілі програми:

- підвищення кваліфікації вчителів;
- збагачення навчальної, дидактичної, культурної та наукової практики вчителів;
- вдосконалення мовних навичок;
- підтримка диверсифікації сучасних мов.

Всі витрати, пов'язані з навчанням, проживанням та харчуванням, несе Міністерство національної освіти та молоді. Транспортні витрати не покриваються.

Порядок подання заявки зазначений на сайті Франс Едюкасьйон ентернасьональ:

- запити можуть стосуватися лише одного навчального курсу, однак кандидати мають право висловити бажання проходження другого курсу у тому ж файлі заявки;
- виконувати зобов'язання протягом всього курсу, дотримуватися дат прибуття та вибуття, визначених та опублікованих на інформаційних табло; присутність та відвідуваність перевіряється навчальною організацією;
- обов'язкове анкетування з оцінювання у кінці навчання.

Для кращого вибору курсу підготовки потрібне оцінювання рівня мовних навичок. Шкільні вчителі та тренери повинні визначити свій рівень компетентності у 5-ти заходах, згідно дескрипторної сітки загальної європейської рамки рівнів володіння мовою.

Для здійснення діяльності FÉI спирається на уміння та навички команди з 250 осіб, понад 1000 експертів у мережі та на національних і міжнародних партнерів. FÉI також є членом асоціації університетів Сорбонни, яке об'єднує 11 закладів передового досвіду.

На сьогоднішній день FÉI займається також розробленням теоретичних і методичних аспектів вивчення французької мови, організацією семінарів для керівників освітніх систем різних країн, міжнародних конференцій та семінарів з питань мовної освіти у Франції за кордоном. Міжнародний будинок семінарів, яким володіє FÉI, – місце проведення симпозіумів і конференцій з питань освітньої політики. З 2000 року має регіональний центр у місті Реюньон [6].

Нова програма безперервної професійної освіти та навчання в Європейському Союзі на період 2014–2020 рр. пропонує вчителям можливість вивчати нові методи підготовки та навчання за кордоном, а

також розвивати мережі стажування з іншими установами післядипломної підготовки та навчальними закладами.

Використовуються різноманітні методи: спостереження за стажуванням, участь у тренінгах, навчальна місія тощо, з різною тривалістю: від 2 днів до 2 місяців у середньому, є також річні програми.

Кожна академія визначає власну стратегію розвитку європейського та міжнародного виміру, яку заклади закликають реалізовувати детально. Тому академії пропонують численні проекти, що відповідають політиці їхньої міжнародної відкритості. [7]

Результати проведеного дослідження виявили, що міжнародна мобільність – один із провідних способів професійного вдосконалення вчителів іноземних мов Франції. Вагомий внесок у реалізацію програм мобільності робить центр «Франс Едюкасьйон ентернасьйональ».

Нижче наведено список програм та заходів з міжнародного обміну і підготовки вчителів першого та другого ступенів державної/приватної освіти, що організовані на національному рівні на 2020-2021 навчальний рік. Він інформує вчителів щодо 8 програм мобільності на різні терміни, запропоновані Делегацією з питань європейських та міжнародних відносин та співробітництва (DREIC) спільно із загальною інспекцією, Головним управлінням шкільної освіти (DGESCO), франко-німецьким молодіжним офісом (OFAJ), франко-німецьким офісом університетських обмінів (DAAD), центром «Франс Едюкасьйон ентернасьйональ» (FEi) та Академічною делегацією з питань європейських та міжнародних відносин та співробітництва (DAREIC) академії Амьєна:

- 1) програма Жюля Верна (Dreic);
- 2) програма навчання у Німеччині для викладачів історії та географії (Dreic);
- 3) франко-німецький обмін вчителями початкових класів (OFAJ – DGESCO);
- 4) обміни вчителів початкових класів з Квебеком (Dareic Амьєна);
- 5) професійне перебування вчителів сучасних мов та нелінгвістичних предметів другого ступеня у Німеччині, Австрії, Іспанії, Ірландії, Італії, Португалії та Великобританії (FEi);
- 6) курси лінгвістичного, педагогічного та культурного розвитку за кордоном для вчителів першого та другого ступеня німецької, англійської, італійської та іспанської мов (FEi);
- 7) програма Codofil: перебування в Луїзіані вчителів першого та другого ступеня та викладачів французької мови як іноземної (FLE) (FEi);
- 8) Центри вдосконалення для технічної підготовки за кордоном (FEi).

Розглянемо програми, що стосуються викладання іноземних мов, детально.

Програма «Професійне перебування», розроблена організаціями Еразмус + та Франс Ейдженсі, спрямована на вчителів сучасних мов, а також вчителів, які хотіли би зупинитися на два тижні у європейському закладі з метою спостереження.

Програма також пропонує можливість приймати європейського вчителя у французькій середній школі протягом двох-чотирьох тижнів.

Загальні цілі програми професійного перебування:

Для французького вчителя, який подає заявку на від'їзд:

- зміцнювати навички сучасних мов та розвивати освітні обміни між країнами-партнерами;
- брати участь у житті європейського шкільного закладу (спостереження за уроками та практикою викладання, проведення уроків у парі з іноземним колегою, вивчення систем підтримки учнів, аналіз оцінювання, орієнтація тощо).

Для установи Франції, що приймає: розміщення іноземного викладача у закладі дає змогу вдосконалити мовну компетентність учнів, виявити функціонування іншої освітньої системи, обмінятися передовою практикою тощо.

Переваги програми професійного перебування:

- Коротке перебування (два тижні, включаючи один тиждень під час шкільних канікул), тому легше керувати перебуванням як для вчителя, так і для навчального закладу.
- Гнучка програма, адаптована до завдань вчителя та установи, що приймає.

Вимоги до вчителів, які претендують на виїзд:

- викладати у французькій середній школі (не бути призначеним на тимчасову посаду);
- ні в якому разі не вимагати переведення, відрядження або відпустки на навчання за рік перебування;
- після повернення на робоче місце по закінченні стажування не потрібно проходити випробувальний термін або виконувати будь-яке інше зобов'язання, пов'язане з кар'єрою;
- пріоритет надається вчителям у бінаціональних секціях, а також вчителям, чий професійний проект є частиною іншого проекту Erasmus +.

Лише державні установи другого ступеня мають право подати заявку на прибуття європейського вчителя. Кандидат може отримати стажування лише кожні 3 роки.

Професійне перебування не є відрядженням. Вчителі залишаються на посаді на постійній основі та продовжують отримувати заробітну плату у межах повноважень. Всі вчителі зобов'язані після закінчення перебування повернутися на свої посади у Францію.

Французький вчитель продовжує отримувати свою зарплату у Франції в євро. Зазвичай, з нього стягуються внески на соціальне страхування.

Франс Едюкасьон ентернасьональ виплачує учасникам допомогу під час мобільності з фіксованою сумою у розмірі 600 євро, яка не змінюється залежно від ситуацій, що можуть виникнути під час перебування, та не залежить від витрат на проживання.

Виплата допомоги проводиться впродовж усього професійного перебування в іноземному приймаючому закладі, крім виняткових випадків (хвороба тощо).

Вчителі, які подають заявку на від'їзд, несуть відповідальність за організацію свого перебування.

Програма мобільності Жюля Верна дозволяє вчителям першого та другого ступенів народної освіти проходити практику у закордонному закладі протягом одного навчального року, який може бути поновленим двічі у випадку отримання дозволу.

Програма створена для заохочення і підтримки мобільності вчителів у загальних, технічних та технологічних сферах. Сьогодні ця програма наполегливо рекомендується, бо отримані переваги все більше стають очевидними, оскільки мобільність є частиною політики міжнародного співробітництва та партнерства, національної або академічної ініціативи.

Головні цілі програми – участь у двосторонньому проєкті про співпрацю в галузі освіти, порівняння навчальної практики, закріплення або вдосконалення мовних навичок, внесок у розвиток міжнародної політики академії. Їх місія – викладання французькою мовою. Однак, за погодженням із відповідним вчителем та відповідальними французькими та іноземними органами освіти, частина цього викладання може надаватися іноземною мовою.

Реєстрація у програмі мобільності Жюля Верна потрібна:

а) у проєктах, спрямованих на зміцнення або реалізацію двосторонніх міжнародних угод, які безпосередньо стосуються міністерства та є результатом рішень, прийнятих на рівні міжнародної освітньої політики Франції та політики, ініційованої міністром, відповідальним за національну освіту;

б) у проєктах, організованих на підтримку політики співпраці в галузі освіти, що відповідає академічним стратегіям та потребам. Ця політика, зокрема, реалізується у межах двосторонніх міжнародних адміністративних домовленостей академічної ініціативи та сприяє розвитку європейської та

міжнародної відкритості (міжнародний компонент ідентифікаційних проектів, партнерство між академіями та іноземними адміністративними структурами).

Іншими організаціями, які надають освітні послуги з вдосконалення професійних компетентностей вчителів французької мови як іноземної, є: *Французькі Альянси (Alliances Françaises)*, *Французькі інститути (Instituts français)* та ін. *Бюро з навчання французької мови й культури за кордоном (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde – BEL)*, активно займається організацією і проведенням літніх стажувань для вчителів французької мови з інших країн, розробленням нових методів і підходів до навчання французької мови, виданням підручників та методичної літератури [8].

У процесі дослідження змісту професійного розвитку вчителів іноземних мов, варто відзначити навчальні заклади, які здійснюють освітню діяльність за кордоном. Серед таких можемо назвати *Агенцію французької освіти за кордоном (AEFE)*. Створена у 1990 році, AEFE є національним громадським закладом під наглядом Міністерства закордонних справ. Агенція обслуговує службові місії, пов'язані з освітою французьких дітей, які проживають за межами Франції, і сприяє впливу французької мови та культури, а також зміцненню відносин між французькою та зарубіжною системами освіти. Основна мета AEFE полягає в обслуговуванні та просуванні унікальної у світі шкільної мережі, що склалася у 2013 році з 488 закладів, розташованих у 130 країнах.

План підвищення кваліфікації педагогічних кадрів AEFE є продуктом планів безперервної освіти зон мережі AEFE, створених для задоволення потреб у післядипломній підготовці вчителів, які працюють у затверджених навчальних закладах. Дійсно, AEFE проводить на благо всього персоналу мережі амбітну політику вдосконалення професійного розвитку, центрального елементу якості освіти, її специфіки за кордоном та впливу закладів у країнах, де вони відкриваються [9].

Вчителі, які бажають працювати за кордоном, можуть подати заявку на направлення до Агенції французької освіти за кордоном (AEFE), до Французької мирної місії (MLF), до Франко-Ліванської асоціації з питань освіти і культури (AFLEC) або в середні школи чи університети.

Післядипломна підготовка вчителів іноземних мов та французької мови як іноземної може відбуватися також і дистанційно за підтримки *Національного центру дистанційної освіти (Centre National d'Enseignement à Distance – CNED)*, який надає інформаційні ресурси для організації он-лайн курсів та проведення групових лекційних, практичних і семінарських занять [8]. Центр дає змогу студентам користуватися необхідними навчальними

цифровими ресурсами з англійської, німецької та французької як іноземної мов, що є в його розпорядженні [10].

CNED є партнером міжнародної організації «Франс Едюкасьйон ентернасьйональ» з дистанційної підготовки DELF та DALF, офіційних сертифікатів французької мови Міністерства національної освіти і молоді та з професіоналізації та професійного вдосконалення викладачів французької мови як іноземної за допомогою курсу PROFLE, онлайн та дистанційного навчального тренера.

З 2010 року CNED та AEFЕ координують свої дії для досягнення спільної мети щодо післядипломної освіти та успіху студентів, які навчаються у французьких установах, акредитованих за кордоном. Вони діють у тісному зв'язку з метою сприяння узгодженому розвитку в галузі шкільного навчання та/або професійної підготовки вчителів. Починаючи з 2013 року, CNED має зобов'язання перед закладами, що перебувають у відомстві AEFЕ, гарантувати безкоштовне педагогічне безперервне навчання для студентів, навчання яких було перервано протягом року великою кризою. CNED є членом національної комісії зі шкільних грантів.

Французька мирна місія (Mission laïque française – MLF) – це асоціація, мета якої – поширення французької мови та культури засобами освіти за кордоном. Починаючи з 2010 року, CNED та MLF об'єднують свої ресурси та навички для покращення якості викладання французької мови за кордоном та для розроблення спільних дій у галузі шкільного навчання і професійної підготовки вчителів. З 2012 року угода про надання заявок дозволила надавати акредитацію якості CNED-MLF іноземним установам, які займаються просуванням французької освіти.

CNED у партнерстві з Альянс Франсез Парижа створили та пропонують DAEFLE (Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère), диплом про придатність до викладання французької мови як іноземної, що засвідчує професію викладача FLE та надає право вдосконалювати професійні компетентності у цих організаціях. Це мультикурсний та багаторівневий засіб, який створює очно та дистанційно навички побудови нових підходів на занятті FLE відповідно до діючих методів викладання та навчання.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

З проведеного аналізу офіційних сайтів професійних організацій можемо дійти висновку, що в межах їх діяльності простежується низка спільних умов щодо професійного розвитку вчителів іноземних мов, існує тісна співпраця з урядом країни та Радою Європи. Одним із стратегічних напрямів освіти і культури Франції є просування французької мови в світі.

Для цього Міністерством національної освіти розробляються програми та проекти підготовки і професійного розвитку вчителів французької мови як іноземної. Результати дослідження виявили, що одним із найвагоміших способів професійного вдосконалення вчителів іноземних мов в умовах державної підтримки є міжнародна професійна мобільність. Дистанційна форма післядипломної підготовки – важлива складова професійного розвитку у процесі виконання програм підвищення кваліфікації вчителів за кордоном.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших досліджень вбачаємо виокремлення конструктивних ідей французького досвіду державної підтримки професійного розвитку вчителів іноземних мов, а саме: розроблення програм міжнародної мобільності та курсів для підвищення кваліфікації вчителів української мови як іноземної, а також визначення напрямів їх імплементації в Україні.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] «Se former tout au long de la vie». [Electronic resource]. *Ensemble, comprendre et agir pour l'Emploi-Formation*. Available: <https://www.defi-metiers.fr/dossiers/se-former-tout-au-long-de-la-vie>.
- [2] Кодекс про освіту, ст. 6311-1 КЗпП Змінено Законом № 2014-288 від 5 березня 2014 року, ст. 24. [Електронний ресурс]. *Marche-public.fr*. Доступно: <https://www.marche-public.fr/Marches-publics/Textes/Codes/Code-du-travail/Code-travail-L6311-1-fpc-objet.htm>.
- [3] В. В. Лучкевич, «Підготовка викладачів французької мови як іноземної у Франції». [Електронний ресурс]. *Молодий вчений*, № 4.3, 142–145, 2017. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4.3_37
- [4] *Répartition des langues ouvertes selon les académies** (*peut varier selon les sessions). [Electronic resource]. Available: https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/99/5/OS-DI_Repartition_des_langues_ouvertes_par_academie_K_080319_1112995.pdf.
- [5] Rôle, statut, missions. [Electronic resource]. *France Education International*. Available: <https://www.ciep.fr/role-statut-missions>.
- [6] Coopération en éducation et formation. [Electronic resource]. *France Education International*. Available: <http://www.ciep.fr/presentation-ciep/cooperation-education-formation>.
- [7] É. Bussienne, M. Tozzi, «À nouveau programme, nouvelle formation». [Electronic resource]. *Quelle éducation laïque à la morale?* N°513, 2019. Available: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-nouveau-programme-nouvelle-formation>.

- [8] Ch. Puren, Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures*. № 95 (juillet-septembre), pp. 13–23, 1994.
- [9] Le plan de formation continue des personnels. Article pédagogique. [Electronic resource]. *Publié le, 18/12/2019*. Available: <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/le-plan-de-formation-continue-des-personnels#main-content>.
- [10] Le CNED. Institution. *Présentation des missions*. Available: <https://www.cned.fr/le-cned/institution/missions-cned>.

INTERNATIONAL PROGRAMS OF STATE SUPPORT FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN FRANCE

Alina Medynska,

Post Graduate Student, Khmelnytskyi National university.

English teacher Technological multidisciplinary

Lyceum them. A. Mazur.

Khmelnytskyi, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7797-3466>

medunya1@gmail.com

Abstract. The need to reform the educational system of Ukraine, the inconsistency of the modern teacher with the needs of society, the organization of the New Ukrainian School initiate appeals to foreign experience in order to implement its main features in Ukraine. The European integration vector of our country's development determines the priority of foreign language learning and new approaches to the professional development of foreign philology specialists in secondary education. In the article we analyze the existing systems of advanced training of foreign language teachers in France on the one hand, as well as the professional development of French language teachers as a foreign language, on the other hand, under conditions of state support.

The results of the study revealed that in France, significant changes take place in secondary and postgraduate institutions. In the era of the Council of Europe's advocacy of plurinism, the study and teaching of modern live languages, including French as a foreign language, is of particular importance, the promotion of which in the world is one of the strategic components of this country's language policy. The French Government encourages the involvement of foreign language teachers in the professional development, which is one of the important ways to develop and expand international mobility programs and projects. Proposed and

urgently recommended are: the Jules Verne Program; the training program in Germany for teachers of history and geography; Franco-German exchange of elementary school teachers; post-graduate exchanges for elementary school teachers with Quebec; professional stay for teachers of modern languages and second-level non-linguistic subjects in Germany, Austria, Spain, Ireland, Italy, Portugal and the United Kingdom; courses in linguistic, pedagogical and cultural development abroad for first and second grade teachers of German, English, Italian and Spanish; Codofil program: visiting first and second year French as a foreign language teachers (FLE) in Louisiana; improvement centers for technical training abroad. Distance education and its main provider in the field of French as a foreign language, the National Center for Distance Education (CNED), is a partner of institutions for the organization of professional practice abroad in the framework of international exchanges.

We consider the prospect to be in finding ways to implement the French experience in state support for professional development programs for the foreign language teachers in Ukraine.

Keywords: professional development of teachers; international mobility; exchange programs; foreign language teachers; French as a foreign language; postgraduate education; state support; France.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ВО ФРАНЦИИ

Медынская Алина Валентиновна,
аспирантка Хмельницького національного університета,
учитель английского языка Технологического
многопрофильного лицея им. А. Мазура.
Хмельницький, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7797-3466>
medunya1@gmail.com

Аннотация. Необходимость реформирования системы образования Украины, несоответствие современного учителя потребностям общества, внедрение «Новой украинской школы» инициируют обращение к зарубежному опыту с целью имплементации его главных характеристик в Украине. Евроинтеграционный вектор развития нашей страны обуславливает приоритетное выделение изучения иностранных языков и новые подходы к профессиональному развитию специалистов иностранной филологии в среднем образовании. В статье проанализированы существующие системы

повышения квалификации французских учителей иностранных языков за рубежом, с одной стороны, а также профессиональное развитие учителей французского языка как иностранного, с другой стороны, в условиях государственной поддержки.

Результаты исследования показали, что сегодня во Франции происходят существенные изменения в учреждениях среднего, а также и последипломного образования. В эпоху пропаганды плюрилингвизма Советом Европы особое значение приобретают изучение и преподавание современных живых языков, в том числе французского как иностранного, продвижение которого в мире – одна из стратегических составляющих языковой политики этой страны. Правительство Франции способствует привлечению к участию в мероприятиях профессионального развития учителей иностранных языков, для чего одним из важных путей является разработка и расширение программ и проектов международной мобильности. Предложенными и настоятельно рекомендуемыми являются: программа Жюль Верна; программа обучения в Германии для преподавателей истории и географии; франко-немецкий обмен учителями начальных классов; обмены после вступления на должность для учителей начальных классов с Квебеком; профессиональное пребывание учителей современных языков и нелингвистических предметов второй степени в Германии, Австрии, Испании, Ирландии, Италии, Португалии и Великобритании; курсы лингвистического, педагогического и культурного развития за рубежом для учителей первой и второй степени немецкого, английского, итальянского и испанского языков; программа Codofil: пребывание в Луизиане учителей первой и второй степени и преподавателей французского языка как иностранного (FLE), центры совершенствования для технической подготовки за рубежом. Дистанционное образование и его главный провайдер в области изучения французского языка как иностранного – Национальный центр дистанционного образования (CNED) – партнер учреждений по организации профессиональной практики за рубежом в рамках международных обменов. Перспектива исследования состоит в поиске путей имплементации французского опыта в государственной поддержке программ профессионального совершенствования учителей иностранных языков в Украине.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей; международная мобильность; программы обмена; иностранные языки; французский

как иностранный; последипломное образование; государственная поддержка; Франция.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] «Se former tout au long de la vie». [Electronic resource]. Ensemble, comprendre et agir pour l'Emploi-Formation. Available: <https://www.defi-metiers.fr/dossiers/se-former-tout-au-long-de-la-vie>.
- [2] Kodeks pro osvitu, st. 6311-1 KZpP Zmineno Zakonom № 2014-288 vid 5 bereznia 2014 roku, st. 24. [Elektronnyi resurs]. *Marche-public.fr*. Dostupno: <https://www.marche-public.fr/Marches-publics/Textes/Codes/Code-du-travail/Code-travail-L6311-1-fpc-objet.htm>.
- [3] V. V. Luchkevych, «Pidhotovka vykladachiv frantsuzkoi movy yak inozemnoi u Frantsii». [Elektronnyi resurs]. *Molodyi vchenyi*, № 4.3, 142–145, 2017. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4.3_37
- [4] Répartition des langues ouvertes selon les académies*(*peut varier selon les sessions). [Electronic resource]. Available: https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/99/5/OS-DI_Repartition_des_langues_ouvertes_par_academie_K_080319_1112995.pdf.
- [5] Rôle, statut, missions. [Electronic resource]. France Education International. Available: <https://www.ciep.fr/role-statut-missions>.
- [6] Coopération en éducation et formation. [Electronic resource]. France Education International. Available: <http://www.ciep.fr/presentation-ciep/cooperation-education-formation>.
- [7] É. Bussienne, M. Tozzi, «À nouveau programme, nouvelle formation». [Electronic resource]. *Quelle éducation laïque à la morale?* N°513, 2019. Available: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-nouveau-programme-nouvelle-formation>.
- [8] Ch. Puren, Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures*. № 95 (juillet-septembre), pp. 13–23, 1994.
- [9] Le plan de formation continue des personnels. Article pédagogique. [Electronic resource]. Publié le, 18/12/2019. Available: <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/le-plan-de-formation-continue-des-personnels#main-content>.
- [10] Le CNED. Institution. Présentation des missions. Available: <https://www.cned.fr/le-cned/institution/missions-cned>.

Стаття надійшла
до редакції 13 лютого 2020 року

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-119-135](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-119-135)

УДК [378.046.4]

Михайлов Віктор Миколайович,

кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри державної служби, управління та навчання за міжнародними проектами, заступник начальника з науково-дослідної роботи Інституту державного управління у сфері цивільного захисту. Київ, Україна.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5629-1500>

[mvm2006@ukr.net](mailto:mvn2006@ukr.net)

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ОРГАНІВ ВЛАДИ З ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. Надзвичайні ситуації стають усе більш масштабними і небезпечними для населення, природного середовища та стійкого функціонування економіки. Під час виникнення надзвичайних ситуацій кожного року гине значна кількість людей, а ліквідація наслідків вимагає великих затрат: економіка країни і громадяни зазнають чималих матеріальних збитків. Сучасні джерела небезпек висувають нові вимоги до системи підвищення кваліфікації осіб керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту. Підвищення кваліфікації спрямовується на формування готовності управлінських кадрів до виконання складних функцій у сфері цивільного захисту і передбачає освоєння нових загальнотеоретичних та спеціально-технологічних знань, розширення спектру умінь і навичок. Суспільству потрібні висококваліфіковані управлінські кадри, які здатні забезпечувати розвиток сфери цивільного захисту, розробляти та реалізовувати організаційно-технічні заходи безпечної життєдіяльності людей.

У дослідженні на основі логічного аналізу розкриваються особливості підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки у сучасних умовах, обґрунтовані пропозиції щодо вдосконалення процесу підвищення їхньої кваліфікації.

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що удосконалення підвищення кваліфікації управлінських кадрів з питань цивільної безпеки бачиться в органічному поєднанні різних форм, методів та змісту навчання, залежно від можливостей і потреб

особи; раціональній побудові універсального дизайну у сфері освіти в закладі вищої освіти, установі цивільного захисту. У сучасних умовах система підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільного захисту повинна постійно вдосконалюватися та адаптуватися до змін, враховуючи вже наявні досягнення в цій сфері.

Ключові слова: керівники структурних підрозділів органів влади; підвищення кваліфікації; цивільна безпека; захист населення; надзвичайні ситуації.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Все більш непередбачувані і складні катастрофи, триваліші та інтенсивніші лісові пожежі, агресивні і руйнівні повені, а також незвичні екстремальні погодні явища стають нормою і демонструють нам, що ми повинні керувати новою складною реальністю. Надзвичайні ситуації, пов'язані з природними, екологічними, техногенними і технічними явищами, стали невід'ємною складовою сучасного життя багатьох країн світу, оскільки вони часто спричиняють не лише значні руйнування, а й загибель людей. Їх наслідки стають усе більш масштабними і небезпечними для населення, природного середовища та стійкого функціонування економіки.

Щороку через надзвичайні ситуації передчасно помирає велика кількість людей, а усунення наслідків надзвичайних ситуацій вимагає чималих витрат, тому економіка і населення країни зазнають матеріальних втрат. Згідно з даними аналізу Державної служби України з надзвичайних ситуацій, за останнє десятиріччя на території України протягом одного року виникає близько 200 надзвичайних ситуацій. Упродовж січня – грудня 2019 року в Україні зареєстровано 146 надзвичайних ситуацій техногенного, природного та соціального характеру. Внаслідок цих надзвичайних ситуацій загинули 197 осіб (з них 23 діти) та постраждало 1 439 осіб (з них 623 діти). Матеріальні збитки від надзвичайних ситуацій, порівняно з 2018 роком, зросли на 38% [1]. Різноманіття і постійне збільшення джерел небезпек для людини, суспільства і держави в усіх сферах життєдіяльності, розширення та ускладнення спектра завдань, покладених на єдину державну систему цивільного захисту, як сукупність інституцій щодо забезпечення реалізації державної політики у сфері цивільного захисту, посилює важливість захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій. Ефективна діяльність системи цивільного захисту неможлива без підготовки всіх груп населення з питань цивільної безпеки, де особливого значення набуває

підвищення компетентності керівників структурних підрозділів органів влади, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів цивільного захисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем підготовки осіб керівного складу та фахівців щодо управління в надзвичайних ситуаціях зумовлено, зокрема, необхідністю вирішення дедалі складніших завдань забезпечення захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій природного, техногенного та соціального характеру. Результати аналізу наукових досліджень з проблем цивільного захисту, зокрема, і підвищення кваліфікації керівного складу структурних підрозділів органів влади, свідчать про те, що більшість з них присвячені питанням державного управління у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій (С. Домбровська, О. Євсюков, А. Терентьева, В. Тищенко), різних видів їхнього забезпечення (С. Миронець), розв'язанню завдань підготовки особового складу для професійних рятувальних підрозділів (О. Бикова, М. Козяр). У дослідженнях таких науковців, як П. Волянський, А. Демків, Є. Литвиновський, С. Парталян фрагментарно відзначено питання кадрового потенціалу суб'єктів забезпечення цивільного захисту, сучасних освітніх технологій навчання фахівців у сфері захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій, змісту навчання працівників штатних підрозділів з питань цивільного захисту.

Проте система підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки не була предметом глибокого науково-педагогічного дослідження, тому характеризується недостатністю наукового розроблення концептуальних, організаційно-педагогічних, методологічних і методичних засад. Аналіз наукових праць, власний досвід автора дали змогу визначити основні суперечності, які виникають у підвищенні кваліфікації керівників структурних підрозділів органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, на яких покладається виконання завдань щодо організації захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій, між:

- постійно зростаючими суспільними вимогами до підвищення ефективності діяльності єдиної державної системи цивільного захисту і рівнем готовності управлінських кадрів до забезпечення реалізації державної політики у сфері цивільного захисту;
- реальними можливостями закладу післядипломної освіти, установ цивільного захисту і потребою керівників структурних підрозділів органів влади в підвищенні рівня компетентностей у галузі цивільної безпеки;

- необхідністю підвищення ефективності роботи закладів післядипломної освіти та установ сфери цивільного захисту і недостатнім науково-методичним забезпеченням освітнього процесу.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Враховуючи об'єктивну необхідність наукового і технологічного рішення, **метою** дослідження є розкриття особливостей підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти.

Завдання дослідження:

1. Виявити освітні установи, які здійснюють підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади у сфері цивільного захисту.

2. Визначити форми, які застосовуються для підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади у сфері цивільного захисту.

3. Розкрити чинники, що впливають на вдосконалення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки.

4. Обґрунтувати перспективи надання освітніх послуг з функціонального навчання керівникам структурних підрозділів органів влади у сфері цивільного захисту.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Аспекти та елементи системи підвищення кваліфікації управлінських кадрів у практиці післядипломної освіти України досить добре висвітлені у науковій літературі. Так, В. Онушкін розглядає підвищення кваліфікації як навчальну діяльність, спрямовану на формування готовності працівника до виконання більш складних функцій і передбачає освоєння нових загальнотеоретичних та спеціально-технологічних знань, розширення спектру умінь і навичок [2]. За визначенням В. Сидоренко, ефективна організація системи підвищення кваліфікації, наповнена новим змістом, результативністю використовуваних андрагогічних методів, технологій, неперервністю курсового і міжкурсного періодів як цілісного андрагогічного циклу тощо є не тільки вимогою часу, а, передусім, визначальним показником діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти [3]. На думку В. Супруна, післядипломна педагогічна освіта спрямовується на розвиток і вдосконалення особистісних якостей фахівця, виявлення інтегральних факторів розвитку методичної

компетентності на основі міждисциплінарних підходів [4]. Отже, питання фахового зростання управлінських кадрів, що забезпечують у межах законодавства виконання завдань щодо захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій в певній сфері суспільного життя, сьогодні стає центральною проблемою подальшого розвитку єдиної державної системи цивільного захисту.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення окреслених завдань дослідження, представлення їх результатів використано такі загальнонаукові методи: вивчення, теоретичний аналіз науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з теми дослідження, узагальнення, визначення та обґрунтування характерних тенденцій.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Досліджуючи теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій, М. Козяр зазначає, що ефективна діяльність фахівців цієї галузі можлива лише за умови повноцінної підготовленості до цього, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою [5]. Адже суспільству потрібні висококваліфіковані управлінські кадри, здатні: створювати стратегії розвитку сфери цивільного захисту; розробляти та реалізовувати організаційно-технічні заходи безпечної життєдіяльності; проводити короткострокові й довгострокові моніторинги і прогнозування надзвичайних ситуацій на підставі отриманих даних; організовувати координацію дій органів управління, сил і засобів цивільного захисту для реагування на надзвичайні ситуації; забезпечувати підвищення ефективності діяльності підпорядкованих структур відповідно до їх завдань. Зміст професійної діяльності в надзвичайних ситуаціях, її особливості, зокрема, досить висока складність, небезпечність, фізична та психічна насиченість, передбачають високу громадянську свідомість і відповідальність, справжню фахову майстерність, морально-психологічну готовність, психічну стійкість і надійність посадових осіб до роботи на межі людських можливостей.

З огляду на актуальність розв'язання проблеми цивільної безпеки та з метою забезпечення якісного навчання державних службовців нормативно-правовими актами визначено перелік категорій осіб керівного складу та фахівців, чия діяльність пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту, які зобов'язані проходити відповідне підвищення кваліфікації. До переліку цих категорій

належать керівники департаментів, управлінь, відділів, секторів центральних та місцевих органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, тобто структурних підрозділів, які забезпечують у межах законодавства виконання завдань цивільного захисту в певній сфері суспільного життя [6], [7]. Нормативно-правовими документами визначено, що підвищення кваліфікації цих посадових осіб з питань цивільної безпеки є обов'язковою умовою та здійснюється проведенням функціонального навчання і практичної підготовки. Результати вивчення джерельної бази з цієї проблеми вказує на відсутність наукового визначення поняття «функціональне навчання» на теперішній час. Найпростіші його ознаки можна виявити у наказі МВС України № 1112 від 21.10.2014 р., де зазначено, що функціональне навчання передбачає «набуття та систематичного оновлення особою спеціальних знань, умінь і навичок з питань цивільного захисту без вдосконалення раніше набутих нею компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань». В свою чергу, практична підготовка передбачає закріплення керівним складом і фахівцями теоретичних знань з питань цивільного захисту та набуття ними навичок і досвіду виконання завдань та функцій під час командно-штабних, штабних та спеціальних об'єктових навчань і тренувань з питань цивільного захисту [8]. Отже, для нашого подальшого дослідження поняття «функціональне навчання», як елементарна частинка теорії, потребує конкретизації і наповнення суттю з позицій професійної педагогіки та через загальний рід і видову відмінність, генетичні та операціональні визначення.

Розглядаючи суть державної політики у сфері цивільного захисту та освіти, доцільно звернути увагу на вимоги до проведення підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки – вони мають навчатись у перший рік призначення на посаду і в подальшому щонайменше один раз на п'ять років. Тому керівники органів влади повинні планувати підвищення кваліфікації таким чином, щоб кожен керівник структурного підрозділу завершив цю процедуру принаймні раз на п'ять років. Статистичні дані вказують, що понад 23 тисячі осіб керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту, щороку підвищують свою кваліфікацію [9]. Згідно із нормативними документами, тривалість навчання визначається відповідними програмами, що розробляються закладами вищої освіти та установами цивільного захисту, які здійснюють підвищення кваліфікації, і передбачають отримання ними знань, умінь і навичок, а також набуття

досвіду застосування цих знань для виконання посадових обов'язків у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій.

У період планування та організації підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільного захисту враховуються їхні індивідуальні вікові та соціальні особливості, досвід роботи, що усувають бар'єри спілкування у навчанні між учасниками. Це дає змогу враховувати їхні потреби в отриманні нових знань та розвитку компетенцій, а відтак запроваджувати в практику роботи індивідуальну освітню траєкторію, як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду» [10]. Як свідчить практичний досвід, цей підхід позитивно впливає на вдосконалення освітнього процесу, мотивує науково-педагогічних працівників до вибору найбільш ефективних форм роботи, використання інноваційних методик і педагогічних технологій. Подібна система підвищення кваліфікації, як зауважує В. Купрієвич, має справу з людьми, які вже визначилися у своєму професійному покликанні, володіють фізіологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю [11]. Тому при організації навчання керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки слід враховувати, що це дорослі люди, які вже зарекомендували себе фахівцями високого рівня. Зазвичай такі слухачі мають багатий життєвий і професійний досвід, високу і конкретну мотивацію до підвищення кваліфікації, прагнуть до постійного практичного застосування набутих знань та умінь в управлінській практиці, ставлять підвищені вимоги до якості і результатів навчання. Це спонукає дослідників проблем розвитку післядипломної освіти вдаватися до пошуків адекватних методологічних підходів до навчання дорослих, залучати їх до співпраці із здобуття нових знань на партнерських засадах.

Безумовно, розвиток післядипломної освіти керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки має важливе державне значення. Передусім, слід підкреслити, що реалізація основних положень Стратегії реформування системи Державної служби України з надзвичайних ситуацій [12] вимагає побудови універсального дизайну у сфері освіти. Ідеться про дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами [10]. Можна з упевненістю сказати, що сьогодні намітилися певні новації, спрямовані на розв'язання проблемних питань в системі післядипломної освіти керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки. Серед найбільш

значущих теоретичних розробок у цій галузі можна назвати: введення загальної, профільної і регіональної складових у зміст підвищення кваліфікації; оновлення функцій системи підвищення кваліфікації та виділення в ній освітньої, інформаційної та консультативної функцій; врахування інтересів, підготовленості і психологічних особливостей слухачів. Модернізація системи підвищення кваліфікації управлінських кадрів органів влади з питань цивільної безпеки виявилась, зокрема, у виникненні нових форм установ. Навчання керівного складу і фахівців для потреб центральних органів виконавчої влади здійснюється у закладі вищої освіти – Інституті державного управління у сфері цивільного захисту. Навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності областей та м. Києва, як бюджетні установи системи освіти у сфері цивільного захисту, що підвищують кваліфікацію управлінських кадрів регіонального та місцевого рівня, замінили курси (учбово-методичні центри) цивільної оборони [7].

Досвід організації підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки свідчить про те, що в процесі навчання у закладі післядипломної освіти і в установах цивільного захисту використовуються різноманітні форми навчальних занять. Освоєння керівниками відповідного змісту здійснюється у формі лекцій, семінарів, виїзних практичних занять на об'єктах господарювання; під час круглих столів з обміну досвідом; підготовки кваліфікаційних робіт; проведення індивідуальних і групових консультацій тощо. Вочевидь, форми підготовки керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільного захисту повинні сприяти тому, щоб якомога раніше, після призначення їх на посаду, вони довели ефективність своєчасно прийнятих ними і реалізованих адекватних заходів для захисту населення і територій від небезпек, що виникають при надзвичайних ситуаціях, спонукати у них бажання і необхідність вишукувати додаткові можливості щодо розвитку органів управління і сил цивільного захисту, підвищенню ефективності виконання заходів захисту від надзвичайних ситуацій за рахунок виявлення невикористаних резервів.

Для успішного підвищення кваліфікації важливе значення має якість і зміст навчальних планів, вибір способів навчальної роботи, виявлення та врахування у навчанні особистісних потреб керівників структурних підрозділів у вдосконаленні професійних знань і практичних управлінських умінь з питань цивільної безпеки. Істотно визначають ефективність навчання керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки і матеріально-технічні особливості: дидактична, методична та технічна оснащеність освітнього процесу; обсяг

бібліотечних фондів; наявність і різноманітність матеріалів, що відображають інновації в освіті та управлінні у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій тощо. Ми вважаємо за доцільне організувати підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки таким чином, щоб існувала гнучкість у відборі змісту додаткової професійної освіти, а у слухачів була можливість вибору місця, часу і темпів навчання. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології здатні забезпечити доставку навчального матеріалу в онлайн-режимі від науково-педагогічних працівників до слухачів за місцем їх перебування. Підвищення кваліфікації з використанням дистанційних технологій – інноваційна форма організації освітнього процесу, рівноцінна з традиційними формами навчання, що відбувається за опосередкованої взаємодії учасників освітнього процесу у спеціально створеному освітньому середовищі. В Інституті державного управління у сфері цивільного захисту з 2015 року запроваджено таку форму навчання, реалізовану на одній з найбільш популярних систем електронного навчання – «Moodle». Перевагами навчання з використанням дистанційних технологій є: можливість слухача займатися в зручний для себе час, у зручному місці; можливість формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним потребам; підвищення кваліфікації без відриву від роботи; одночасний доступ до навчальних джерел і спілкування через мережі зв'язку з одним із науково-педагогічних працівників; знижені витрати слухача на навчання; рівні можливості підвищення кваліфікації, незалежно від місця проживання, стану здоров'я слухача тощо [13].

Не можна не зважати на те, що серед індивідуальних форм навчання самоосвіта має ключове значення. Підвищення кваліфікації надає стимул і вказує основні напрями для самоосвіти керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки у міжкурсовий період. Керуючись цією обставиною, доцільно розглядати самоосвіту в якості однієї з провідних форм їх ознайомлення зі способами ефективного здійснення управлінської діяльності, пов'язаної з організацією і здійсненням заходів цивільного захисту. При цьому слід максимально враховувати мотивацію в самоосвіті, яка залежить від рівня розвитку професійної самосвідомості особистості, ступеня об'єктивності самооцінки, усвідомлення особистих потреб у підвищенні кваліфікації. Без пробудження внутрішньої активності керівників структурних підрозділів, їх професійне самовдосконалення навряд чи можливе. Дослідження показало, що об'єктивно існуючими труднощами у здійсненні діяльності щодо захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій найчастіше

спостерігається у керівників з невисоким рівнем професійної кваліфікації. Для цього, поряд з самооцінкою своєї компетенції, а також якості здійснюваної діяльності з питань цивільного захисту, керівникам структурних підрозділів слід максимально широко використовувати матеріали перевірок посадових осіб, уповноважених здійснювати державний нагляд з питань техногенної та пожежної безпеки. Однак, більшість науковців головним недоліком у діяльності державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування вважає саме відсутність у них здатності та готовності до постійного саморозвитку і самовдосконалення [14], з чим не можна не погодитися. В епоху цифровізації здатності фахівців до саморозвитку і самовдосконалення посідають перші позиції у вимогах до керівного персоналу. Адже володіння ними – це надзвичайно важливо, тому що їх нездатність постійно працювати над професійним і особистісним розвитком безпосередньо впливає на ефективність і результативність не тільки їхньої діяльності, але і діяльності підлеглих.

Розвиток освітнього процесу у закладі післядипломної освіти України неможливий без вивчення і врахування результатів дослідження проблем підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки у зарубіжних країнах. На актуальність цих питань вказує відомий український учений М. Козяр, який зазначає, що «...підготовка окремих фахівців з надзвичайних ситуацій має враховувати сучасні світові тенденції, принципи розвитку всієї системи освіти і професійної підготовки у світі та нашій державі, її теоретико-методологічні й методичні аспекти, зміст і складність завдань, а також специфічне призначення рятувальних підрозділів» [5].

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Виклики, що постають перед українською державою на сучасному етапі її функціонування, актуалізують проблему професіоналізації людських ресурсів, професійно задіяних на державній службі та в органах місцевого самоврядування. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що організація підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки – актуальна педагогічна проблема. Її розв'язання – в удосконаленні чинної системи післядипломної освіти, органічному поєднанні різних форм, методів та змісту навчання, залежно від можливостей і потреб особи, раціональній побудові універсального дизайну у сфері освіти в конкретному закладі.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження вимагають теоретичні основи підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки, зокрема визначення понятійного апарату. У сучасних умовах система підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільного захисту повинна постійно вдосконалюватися та адаптуватися до змін, враховуючи вже наявні досягнення у цій сфері, бути відкритою, гнучкою, що дає можливість проявити і використовувати індивідуальні можливості кожного, готувати керівний склад, здатний самостійно і відповідально вживати нестандартні рішення з різних питань цивільної безпеки. Керівник структурного підрозділу органу влади, на якого покладено здійснення пріоритетних напрямів державної політики у сфері цивільного захисту, повинен компетентно і відповідально виконувати функції щодо захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Державна служба України з надзвичайних ситуацій, *Довідка про основні надзвичайні ситуації техногенного, природного та іншого характеру на території України* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.dsns.gov.ua>.
- [2] В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев, *Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии*. Санкт-Петербург; Воронеж, Россия, 1995, 232 с.
- [3] В. В. Сидоренко, В. П. Андрущенко, В. П. Бех, О. В. Алейнікова та ін., «Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа"», *Керівник нової української школи: світоглядно професійні орієнтири: зб. наук. праць*. Київ, Україна: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017, с. 148–153.
- [4] В. Супрун, «Теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної освіти України», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 34–41, 2017.
- [5] М. М. Козяр, «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. д-ра наук»; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ, Україна, 2005, 41 с.
- [6] Верховна Рада України. (2012, Жовт. 02). «*Кодекс цивільного захисту України № 5403-VI*». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>

- [7] Кабінет Міністрів України. (2013, Жовт. 23). *Постанова № 819, «Про затвердження Порядку проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/npas/246850500>; Урядовий кур'єр, № 219, 27 жовтня, 2013.
- [8] Міністерство внутрішніх справ України. (2017, Жовт. 10). *Наказ № 1112 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу з функціонального навчання», зареєстровано в Міністерстві юстиції України 05 листопада 2014 р. за № 1398/26175, із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства внутрішніх справ України від 23 квітня 2019 року № 302*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1398-14>
- [9] Інститут державного управління у сфері цивільного захисту (2017, Груд. 06). *На Чернігівщині розпочався навчально-методичний збір з керівниками НМЦ ЦЗ та БЖД*. [Електронний ресурс] Доступно: <https://iducz.dsns.gov.ua/ua/Nadzvichayni-podiyi/1756.html>
- [10] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII «Про освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; *Голос України* № 178/179, 27 вересня, 2017.
- [11] В. Купрієвич, «Підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти як педагогічна проблема», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 26–28, 2016.
- [12] Кабінет Міністрів України. (2017, Січ. 25). *Розпорядження № 61-р «Про схвалення Стратегії реформування системи Державної служби України з надзвичайних ситуацій»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80>; Урядовий кур'єр, № 22, 04 лютого, 2017.
- [13] Інститут державного управління у сфері цивільного захисту, *Дистанційне навчання* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://iducz.dsns.gov.ua/ua/Distanciune-navchannnya.html>
- [14] В. А. Гошовська, Л. А. Пашко, Л. М. Фугель, *Кадровий менеджмент як складова управління людськими ресурсами в системі державного управління: навч.-метод. матеріали*. Київ, Україна: НАДУ, 2013, 96 с.
- [15] П. Волянський, Ю. Ковровський, В. Михайлов, «Застосування інтерактивних освітніх технологій у навчанні керівного складу і фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією та здійсненням заходів з питань цивільного захисту», *Молодь і ринок*, № 5(172), с. 29–38, 2019.

- [16] А. М. Демків, Ю. П. Переверзін, Є. Ю. Литвиновський, Р. С. Кропивницький, В. В. Павленко, «Шляхи удосконалення системи навчання за рахунок підвищення ефективності наукової діяльності», *Науковий збірник ІДУЦЗ*, № 4, с. 32–39, 2016.

NATIONAL PEDAGOGIC PUBLICATIONS AS REGARDS ADVANCED VOCATIONAL TRAINING IN THE ISSUES OF CIVIL SECURITY FOR THE HEADS OF AUTHORITIES' STRUCTURAL DIVISIONS

Victor Mikhailov,

Professor at the Department of Public Service, Administration and Training under International Projects, Deputy Head (on research) Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection, PhD in Public, Administration, Associate Professor. Kyiv, Ukraine.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5629-1500>
mvn2006@ukr.net

Abstract. Emergency situations are growing in scale and become yet more dangerous for the population, environment and sustainable economy. Due to emergency situations a large number of people get killed every year, while liquidation of their consequences requires substantial investments, thus, causing large-scale material losses both to the country economy and its citizens. Modern sources of danger create new requirements to the advanced vocational training of Managers and specialists whose activity is connected with arrangement and implementing of civil security measures. Advanced vocational training is supposed to get the Managers ready for implementing complicated functions in the field of civil security and envisages new theoretic and special technical knowledge, along with relative upskilling. Society needs highly-qualified managers capable to ensure civil security progress, to develop and implement organizational and technical measures for safe activities of daily living.

The article, based on logic analysis, describes the peculiarities of advanced vocational training for heads of authorities' structural divisions in the field of civil security in modern conditions, includes well-substantiated propositions as regards improvements to be introduced into the advanced vocational training process.

The research allows to reach the following conclusion: improvements in advanced vocational training for the indicated category of managers working in the field of civil security are to be implemented as a natural blend of various forms, methods and contents depending on the capacities and needs; rational upbuilding of universal educational design in the high

education establishments, civil protection establishments. In modern conditions advanced vocational training system for heads of authorities' structural divisions in the field of civil security shall continuously improve and get adapted to the changes, taking into account already available achievements in the field.

Keywords: heads of authorities' structural divisions; advanced vocational training; civil security; protection of the population; emergency.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНОВ ВЛАСТИ ПО ВОПРОСАМ ГРАЖДАНСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Михайлов Виктор Николаевич,

кандидат наук по государственному управлению, доцент,
профессор кафедры государственной службы, управления
и обучения по международным проектам,
заместитель начальника по научно-исследовательской работе
Института государственного управления в сфере гражданской защиты.
Киев, Украина.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5629-1500>
mvn2006@ukr.net

Аннотация. Чрезвычайные ситуации становятся все более масштабными и опасными для населения, природной среды и устойчивого функционирования экономики. Из-за чрезвычайных ситуаций ежегодно гибнет большое количество людей, а ликвидация последствий требует больших затрат, поэтому экономика страны и граждане несут немалые материальные убытки. Современные источники опасностей выдвигают новые требования к системе повышения квалификации лиц руководящего состава и специалистов, деятельность которых связана с организацией и осуществлением мероприятий по гражданской защите. Повышение квалификации способствует формированию готовности управленческих кадров для выполнения сложных функций в сфере гражданской защиты и предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков. Обществу нужны высококвалифицированные управленческие кадры, способные обеспечивать развитие сферы гражданской защиты, разрабатывать и реализовывать организационно-технические мероприятия безопасной жизнедеятельности людей.

В статье на основе логического анализа раскрываются особенности повышения квалификации руководителей структурных подразделений органов власти по вопросам гражданской безопасности в современных условиях, обосновываются предложения по совершенствованию процесса повышения их квалификации.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что усовершенствование повышения квалификации управленческих кадров по вопросам гражданской безопасности видится в органическом сочетании различных форм, методов и содержания обучения, в зависимости от возможностей и потребностей личности; рациональном построении универсального дизайна в сфере обучения в образовательных учреждениях. В современных условиях система повышения квалификации руководителей структурных подразделений органов власти по вопросам гражданской защиты должна постоянно совершенствоваться и адаптироваться к изменениям, учитывая уже имеющиеся достижения в этой сфере.

Ключевые слова: руководители структурных подразделений органов власти; повышение квалификации; гражданская безопасность; защита населения; чрезвычайные ситуации.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Derzhavna sluzhba Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii, Dovidka pro osnovni nadzvychaini sytuatsii tekhnohennoho, pryrodnoho ta inshoho kharakteru na terytorii Ukrainy [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.dsns.gov.ua>.
- [2] V. G. Onushkin, E. I. Ogarev, *Obrazovanie vzroslykh: mezhdisciplinarnyj slovar' terminologii*. Sankt-Peterburg; Voronezh, Rossiya, 1995, 232 s.
- [3] V. V. Sydorenko, V. P. Andrushchenko, V. P. Bekh, O. V. Aleinikova ta in., «Reformuvannia systemy pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv navchalnykh zakladiv v umovakh realizatsii Kontseptsii "Nova ukrainska shkola"», *Kerivnyk novoi ukrainskoi shkoly: svitohliadno profesiini oriientyry: zb. nauk. prats.* Kyiv, Ukraina: NPU im. M. P. Drahomanova, 2017, s. 148–153.
- [4] V. Suprun, «Teoretyko-metodolohichni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi profesiinoi osvity Ukrainy», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 34–41, 2017.
- [5] M. M. Koziar, «Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky osobovoho skladu pidrozdiliv z nadzvychainykh sytuatsii: avtoref. dys. d-ra nauk»; *APN Ukrainy, In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity*. Kyiv, Ukraina, 2005, 41 s.

- [6] Verkhovna Rada Ukrainy. (2012, Zhovt. 02). «Kodeks tsyvilnoho zakhystu Ukrainy № 5403-VI». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>
- [7] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2013, Zhovt. 23). Postanova № 819, «Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia navchannia kerivnoho skladu ta fakhivtsiv, diialnist yakykh poviazana z orhanizatsiieiu i zdiisnenniam zakhodiv z pytan tsyvilnoho zakhystu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/npas/246850500>; Uriadovy kurier, № 219, 27 zhovtnia, 2013.
- [8] Ministerstvo vnutrishnikh sprav Ukrainy. (2017, Zhovt. 10). Nakaz № 1112 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu z funktsionalnoho navchannia», zareiestrovano v Ministerstvi yustytsii Ukrainy 05 lystopada 2014 r. za № 1398/26175, iz zminamy i dopovnenniamy, vnesenymy nakazom Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy vid 23 kvitnia 2019 roku № 302. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1398-14>
- [9] Instytut derzhavnoho upravlinnia u sferi tsyvilnoho zakhystu (2017, Hrud. 06). Na Chernihivshchyni rozpochavsia navchalno-metodychnyi zbir z kerivnykamy NMTs TsZ ta BZhD. [Elektronnyi resurs] Dostupno: <https://iducz.dsns.gov.ua/ua/Nadzvichayni-podiyi/1756.html>
- [10] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; Holos Ukrainy № 178/179, 27 veresnia, 2017.
- [11] V. Kuprievych, «Pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv zakladiv profesiinoi osvity yak pedahohichna problema», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 26–28, 2016.
- [12] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2017, Sich. 25). Rozporiadzhennia № 61-r «Pro skhvalennia Stratehii reformuvannia systemy Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/61-2017-%D1%80>; Uriadovy kurier, № 22, 04 liutoho, 2017.
- [13] Instytut derzhavnoho upravlinnia u sferi tsyvilnoho zakhystu, Dystantsiine navchannia [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://iducz.dsns.gov.ua/ua/Distanciynе-navchannya.html>
- [14] V. A. Hoshovska, L. A. Pashko, L. M. Fuhel, Kadrovyi menedzhment yak skladova upravlinnia liudskymy resursamy v systemi derzhavnoho upravlinnia: navch.-metod. materialy. Kyiv, Ukraina: NADU, 2013, 96 s.
- [15] P. Volianskyi, Yu. Kovrovskyi, V. Mykhailov, «Zastosuvannia interaktyvnykh osvitnikh tekhnolohii u navchanni kerivnoho skladu i

fakhivtsiv, diialnist yakykh poviazana z orhanizatsiieiu ta zdiisnenniam zakhodiv z pytan tsyvilnoho zakhystu», *Molod i rynek*, № 5(172), s. 29–38, 2019.

- [16] A. M. Demkiv, Yu. P. Pereverzin, Ye. Yu. Lytvynovskyi, R. S. Kropyvnytskyi, V. V. Pavlenko, «Shliakhy udoskonalennia systemy navchannia za rakhunok pidvyshchennia efektyvnosti naukovoï diialnosti», *Naukovyi zbirnyk IDUTsZ*, № 4, s. 32–39, 2016.

*Стаття надійшла
до редакції 10 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-136-153](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-136-153)

УДК 37.013.42 : 37.018.1

Протас Оксана Любомирівна,

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

Івано-Франківськ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4176-8353>

O_C@ukr.net

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНСТИТУТУ СІМ'Ї ЯК ЧИННИК УМОВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Анотація. У статті наголошується про те, що зміни в сучасному суспільстві позначаються на трансформації інституту сім'ї, умовах її розвитку. Висвітлено тенденції розвитку сучасної української сім'ї та трансформації у сфері сімейних стосунків, основними серед яких є: зміна традиційного способу сімейного життя, менш жорсткі форми його організації; більш пізні шлюби; нетрадиційні види шлюбів; низька народжуваність; розвиток нових типів сімей; розлучуваність; позашлюбна народжуваність; трансформація моделі шлюбної та сімейної поведінки; розмитість усталених виховних традицій; соціальна відчуженість між батьками та дітьми; зміна ціннісних орієнтацій, нестабільність сімей, недостатнє виконання ними функцій тощо. Встановлено, що трансформації інституту сім'ї позначаються на умовах сімейного виховання, нестабільності сім'ї, якості виконання нею функцій. Трансформація умов сім'ї найчастіше виявляється у таких видах змін: структурних, мотиваційних, ціннісно-орієнтаційних, міжособистісних, процесуальних, субкультурних. Розкрито основні чинники процесу трансформації інституту сім'ї та сімейних стосунків, серед яких: криза сім'ї, переважання індивідуалістичних цінностей над сімейними, девальвація сімейного способу життя в суспільстві, антицінність материнства і батьківства, перехід багатьох сімейних функцій до соціальних інститутів; прийняття молоддю соціальною нормою зміну традиційної моделі шлюбності, прагнення до свободи у виборі форм спільних стосунків, управління своїм життям. Виявлено проблеми, які найчастіше виникають в українських сім'ях. Зазначено, що аналіз основних чинників, які впливають на трансформацію сімейних умов, має стати передумовою для визначення напрямів

державної сімейної політики щодо зміцнення цінності сім'ї в українському суспільстві.

Ключові слова: сім'я; трансформація сучасної сім'ї; функції сім'ї; сімейне виховання; державна сімейна політика.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві відбуваються трансформації в інституті сім'ї, що виявляються в тенденції до зміни традиційного способу сімейного життя, розвитку нових типів сімей, зростанні кількості позашлюбних народжень, розлучуваності. На функціонуванні сім'ї позначаються економічна, соціокультурна ситуація та державна сімейна політика. Сучасні зміни вплинули на умови розвитку сім'ї як соціального інституту. Молодих людей перестала вдовольняти традиційна модель шлюбу і сім'ї, вони шукають менш жорсткі форми організації свого особистого життя в нових соціально-економічних умовах, що відрізняються від тих, в яких тисячоліттями існувала традиційна сім'я. Трансформації сімейних стосунків позначаються і на умовах сімейного виховання: недостатньому виконанні нею функцій, розмитості усталених виховних традицій, соціальній відчуженості між батьками та дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню сутності сім'ї та сімейного виховання присвятили свої праці філософи (С. Васильєв, А. Муронов та ін.), психологи (Т. Андрєєва, І. Бех, Я. Коломінський, В. Кравець та ін.), соціологи (А. Антонов, І. Кон, А. Харчев та ін.), педагоги (О. Вишневський, Б. Ковбас, В. Костів, В. Постовий, М. Стельмахович та ін.), соціальні педагоги (І. Зверєва, Г. Лактіонова, А. Мудрик, І. Трубавіна та ін.).

Різні аспекти сімейних взаємин та сімейного виховання розглядали вітчизняні та зарубіжні вчені (О. Безпалько, І. Братусь, І. Гребенніков, О. Захаров, С. Ковальов, Д. Райгородський, Г. Лактіонова, Р. Овчарова та ін.). Низка вчених розглядають особливості різних типів сімей: неповної (М. Докторович, В. Костів), розлученої (О. Максимович), прийомної (Г. Бевз, І. Зверєва), патронатної (З. Кияниця, Ж. Петрочко), дистантної (Н. Куб'як, Л. Шпільчак), молодой (С. Ковальов, В. Меншутін, І. Трубавіна).

Проте, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, потребують дослідження тенденції розвитку сучасної української сім'ї, проблеми трансформації сімейних стосунків та їх вплив на умови сімейного виховання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є виявлення тенденцій розвитку сучасної української сім'ї та їх вплив на трансформацію умов сімейного виховання.

Відповідно до зазначеної мети поставлено такі **завдання**:

- здійснити аналіз сучасних наукових досліджень стосовно тенденцій розвитку сучасної сім'ї в Україні;
- вивчити статистичні звіти та аналітичні документи державних, наукових та громадських установ, що стосуються сучасних тенденцій розвитку інституту сім'ї;
- виявити трансформаційні зміни в умовах сучасної української сім'ї;
- виявити чинники трансформації інституту сім'ї та сімейних взаємин, їх вплив на умови сімейного виховання.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичну основу дослідження визначають концептуальні положення про виховання (І. Бех, І. Підласий, В. Сухомлинський); сімейне виховання (Т. Кравченко, В. Постовий, В. Сатір); сімейне середовище (С. Мінухін, М. Стельмахович, Г. Фішман); виховний потенціал різних типів сімей (Г. Бевз, Н. Куб'як, О. Максимович, О. Трубавіна); відповідальне батьківство (О. Безпалько, І. Братусь, Г. Лактіонова, Р. Овчарова); фактори впливу на особистість (А. Мудрик); соціальну підтримку сімейного виховання (О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, Ж. Петрочко), а також праці вчених щодо впливу умов соціального середовища на виховний потенціал сім'ї, вивчення статистичних звітів та аналітичних документів державних, наукових, громадських установ, які висвітлюють статистичні дані окресленої проблеми.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використовувалися теоретичні методи (вивчення, аналіз, систематизація й узагальнення соціологічної та психолого-педагогічної літератури з проблеми); статистичні звіти й аналітичні документи державних, наукових, громадських установ, що стосуються сучасних тенденцій розвитку інституту сім'ї.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Поняття «сім'я» має різні, проте близькі визначення, які ґрунтуються на уявленні про неї як про фундаментальну цінність особистості і суспільства, малу соціальну групу, засновану на офіційному чи громадському шлюбі або кровному родстві, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками і взаємними юридичними та моральними зобов'язаннями, родинними традиціями [9].

У сучасній Україні, де особисте життя людини звільнилося від жорсткої державної регламентації, діють такі чинники зміни шлюбу і сім'ї, як індивідуалізація, емансипація, плюралізм, свобода. Зважаючи на різновекторність змін, висвітливо їх найбільш виражені аспекти.

В умовах «відкритого суспільства» посилюється і засвоєння молоддю західної моделі шлюбної поведінки. У сучасному українському суспільстві спостерігаються схожі тенденції у розвитку сім'ї, але вони містять національну та регіональну специфіку на рівні певних соціумів. Модель української молоді сім'ї поступово наближається до європейської, особливо це стосується шлюбного віку молоді та її установок щодо народження дітей.

За даними Державної служби статистики України, основною формою організації шлюбних стосунків між чоловіком та жінкою в Україні є *офіційно зареєстрований шлюб*. Останнім часом спостерігається тенденція до зменшення їх кількості (див. табл. 1).

Шлюбні договори укладають майже 1,7–1,9% подружніх пар [14].

Щоб уникнути ризиків розлучення, молодь наважується на нетрадиційні види шлюбів. В Україні законодавчо визнаними є цивільні шлюби, тобто незареєстровані, що ґрунтуються на певній свободі шлюбних партнерів. Їх частка у другому десятилітті ХХІ ст. становить 10–12%. Це свідчить про послаблення соціальних норм щодо сімейного життя [1, с. 28].

За даними обстеження «Сім'я і діти», проведеного Інститутом демографії та соціальних досліджень ім. М. Птухи НАН України, 10 відсотків опитаних, які перебували у шлюбі, не зареєстрували офіційно свої шлюбні стосунки (10,4% чоловіків і 9,4% жінок); за даними обстеження «Сім'я і сімейні відносини» – 12,2% (12% чоловіків і 12,5% жінок) [8, с. 85].

Однією з нових форм шлюбних стосунків, що набувають поширення у розвинутих країнах, є шлюб, у якому подружжя проживає окремо, тобто *гостьовий шлюб, або територіальний*. Однак така форма шлюбу мало поширена в Україні: 95% опитаних осіб, які є заміжніми чи одруженими, проживають разом, 4% – більше часу проводять разом, іноді окремо. Лише майже 1% подружніх пар живе переважно чи постійно окремо [8, с. 84]. У більшості випадків окреме проживання членів подружжя зумовлено характером трудової діяльності, іноді – небажанням ділити свою житлову площу чи прагнення почуватися вільним. Якщо в такому шлюбі народжується дитина, то залишається жити з матір'ю, а батько приходиться до них у гості.

Таблиця 1
 Розподіл одружених за віком та роками в Україні (2014–2018 рр.)

Стать/ Роки	Чоловіки										Жінки										Всього кількість шлюбів за роками			
	Вік/Роки	до 16	до 20	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60 і	до 16	до 20	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49		50-54	55-59	60 і
2014	-	-	5 588	77 655	96 583	47 508	24 954	15 152	9 436	7 292	4 843	5 951	32	28 888	107 471	75 262	34 901	18 612	10 898	7 061	5 241	3 260	3 368	294 962
2015	1	5 266	77 802	97 929	49 073	25 085	15 707	9 956	7 188	4 854	6 178	18	28 656	108 089	75 918	36 615	18 903	11 654	7 363	5 096	3 323	3 421	299 038	
2016	-	4 191	55 606	72 835	39 977	20 085	12 521	8 319	6 030	4 320	5 569	13	21 760	77 986	58 067	29 680	15 757	9 507	6 340	4 313	2 870	3 173	229 453	
2017	-	3 789	56 884	78 608	45 607	22 588	14 412	9 638	6 731	4 941	6 324	8	20 736	82 691	63 072	34 565	18 038	11 273	7 427	4 918	3 222	3 580	249 522	
2018	-	3 076	49 128	69 778	42 202	22 267	14 115	9 667	6 627	4 942	6 609	9	17 617	72 750	56 280	32 626	18 214	11 316	7 583	4 872	3 384	3 769	228 411	

Більш помітною стає тенденція до пізніх шлюбів молодь не поспішає одружуватися, оскільки спочатку прагне здобути освіту, професію, досягти певних успіхів у кар'єрі та матеріальному забезпеченні. Якщо у 2000 році жінки вперше виходили заміж у середньому у 22,6 роки, то у 2018-му – у 24–25. За даними Інституту демографії, середній вік вступу до шлюбу вперше для чоловіків – до 28 років, а в жінок – до 25. За словами експертів, пішли в минуле також ранні шлюби, тобто до 18 років. Якщо в середині 1990-х був досить великий їх відсоток – 8%, навіть до 10%, то зараз – 1% шлюбів [6].

Сьогодні відсутня єдина, нормативна модель сім'ї, натомість вона представлена різними типами. Розширена сім'я все більше поступається нуклеарному типу, тобто сім'ї, яка складається тільки з батьків і дітей. У молодого покоління відбувається трансформація моделі шлюбної та сімейної поведінки, в основі якої – зміна поглядів на шлюб і сім'ю, емансипація, секуралізація, послаблення соціальної регламентації, тобто контролю громади. Спостерігається порушення етапів становлення сім'ї від реєстрації до закріплення стосунків, а також зміщення її змістових характеристик. Прикладом цього є реєстрація шлюбів після народження дитини, а також народження дітей неповнолітніми. Позашлюбна народжуваність дітей також характерна для української молоді. Кількість позашлюбних серед усіх дітей у 2013 році становила майже 20%, тобто позашлюбною є кожна п'ята дитина [13]. Для порівняння: у країнах ЄС поза шлюбом народжується третина дітей [11]. Факти позашлюбного народження засвідчують, що для сучасної молоді офіційні процедури є менш важливими, ніж їхні почуття, хоч такі переконання порушують право дитини на повноцінну сім'ю. Тенденції позашлюбних народжень можуть бути пов'язані із сексуальною революцією та тим, що сучасна молодь не поділяє стереотипи щодо обов'язковості штампу про шлюб при народженні дитини. У вітчизняному досвіді спостерігається поширення фактів юного материнства, дитячих шлюбів, утворення нових типів сімей.

Проблема нестабільності сімей у XXI ст. набула прискорених динамічних характеристик. Унаслідок розлучень, інших структурних порушень сім'ї найбільше страждають діти. Розлучуваність в Україні за останні роки [2] представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Розлучуваність в Україні в 2014–2018 рр.

Роки	2014	2015	2016	2017	2018
Кількість	130 673	129 373	129 997	128 734	153 949

У сучасному суспільстві зростає кількість неповних сімей. За даними обстежень Держкомстату, «неповних сімей» в Україні майже 20%, переважно материнських [7].

Збіднення населення, можливості працевлаштування за кордоном призвели до поширення дистантної сім'ї. Така реальність породжує і проблеми сімейного виховання, зокрема повноцінної участі у виховному процесі обох батьків, позбавлення тісних безпосередніх контактів з батьками, емоційного зв'язку, родинного затишку.

Отже, трансформації інституту сім'ї позначаються на умовах сімейного виховання.

Сімейне виховання – це одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту [3, с. 306].

В українських сім'ях поглиблюються *проблеми взаємин батьків і дітей*, їх розмежованості. Зростає кількість сімей груп ризику та тих, хто перебуває у важких життєвих обставинах. Ознаки дезорганізації сім'ї виявляються у зміні ціннісних орієнтацій, збільшенні кількості збіднілих сімей, розлучень, бездоглядних дітей і дітей-сиріт, правопорушень і злочинів на побутовому рівні. Ці та інші трансформації сім'ї найбільшою мірою виявляються у показниках її стабільності, зміні типологічних характеристик та якості виконання сімейних функцій. Підтвердження цьому знаходимо в офіційній статистиці й аналізі конкретних фактів сучасної сімейної ситуації.

Зростання кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, потреба в реформуванні інтернатних закладів активізували створення нових концептуальних засад соціальної політики України щодо захисту прав дитини та *розвиток сімейних форм виховання дитини*: прийомних (ПС), патронатних (тимчасових) сімей, дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ). Триває тенденція до зменшення чисельності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Дітям, які не мають змоги виховуватися в біологічній родині, держава забезпечує право влаштування до сімейних форм виховання (опіки, піклування, прийомної сім'ї та дитячих будинків сімейного типу). Окремі форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відображено в (див. табл. 3) [12].

За даними державної статистики, станом на кінець 2017 року загальна кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування становила 70 240 осіб, у 1019 дитячих будинках сімейного типу перебувало 6809 вихованців, у 3677 прийомних сім'ях перебувало 6880 прийомних дітей. Усиновлено протягом 2017 року 2925 дітей [12].

В Україні функціонують 692 центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, які надають послуги сім'ям найуразливіших категорій населення. Однак зміна соціальної ситуації в Україні вплинула і на зміну пріоритетів їх діяльності. Серед охоплених послугами переважають: внутрішньо переміщені сім'ї та сім'ї, постраждалі під час військових дій; одинокі мати/батько; сім'ї, де є члени з інвалідністю; сім'ї учасників АТО/ООС; сім'ї опікунів/піклувальників, прийомні сім'ї, ДБСТ; сім'ї, де є ризик соціального сирітства [1].

Таблиця 3

**Окремі форми влаштування дітей-сиріт та дітей,
 позбавлених батьківського піклування**

Дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування				Окремі сімейні форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування								
				ДБСТ, кількість			Прийомні сім'ї, кількість			Усиновлено		
Роки	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Кількість				939	973	1019	3901	3797	3677			
Дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	73183	71178	70240	6169	6415	6809	7187	6993	6880	3212	2963	2925

Трансформаційні процеси, що позначилися на нестабільності сім'ї, впливають і на якість виконання нею функцій. Проте у науковій літературі (Т. Кравченко, О. Харчев, В. Постовий та ін.) наявні розходження щодо назв функцій сім'ї. Тому аналіз якості виконання сім'єю її функцій вважаємо доцільно здійснювати на прикладі базових функцій сім'ї, до яких ми відносимо репродуктивну, виховну, господарсько-побутову, економічну, комунікативну, захисну, статево-рольову. У своїй сукупності вони визначають повноту та якість сімейного життя, але на сучасному етапі набули нових особливостей. Окреслимо зміни у змісті функцій, які мають ознаки сучасних тенденцій.

Репродуктивна функція сім'ї полягає у природному продовженні людського роду завдяки народженню дітей. Для повноцінного самовідтворення населення сім'я має народити не менше двох дітей. Однак сучасні молоді батьки орієнтовані переважно на одну дитину. За даними досліджень, проведених Державним інститутом сімейної та молодіжної

політики України у співпраці з науково-дослідними установами України, що відображені у Щорічних державних доповідях про становище сімей і дітей в Україні, такі установки молоді сім'ї пояснюють матеріальними труднощами, відсутністю окремого житла, соціальною нестабільністю і погіршенням стану репродуктивного здоров'я [8].

Статистичні дані свідчать про те, що за останні п'ять років народжуваність в Україні скоротилася на 40%. Коефіцієнт народжуваності (демографічний показник відношення кількості народжених за рік на 1 тисячу жителів) за п'ять років (2013–2018 рр.) зменшився з 11,1 до 8,7 тобто на 22% [5]. Щороку зростає також кількість *бездітних сімей* (*child-free* (від англ. «вільний від дітей»). За даними Інституту демографії та соціальних досліджень України, за 2008 рік на користь такої моделі сім'ї висловилися 1,2% респондентів [7]. У 2018 р. кількість одnodітних сімей в Україні становила приблизно 75,5% (у міських поселеннях – 77,3%, у селах – 71,3%), сімей з двома дітьми було 20,9% (у містах – 20,1%, у селах – 22,7%) [10]. Багатодітні сім'ї мають троє і більше дітей. Таких, що мають трьох дітей, в Україні є 3,1% (у містах 2,4%, у селах 4,8%), чотирьох – 0,3% (у містах 0,1%, у селах 0,7%), п'ятьох і більше – 0,2% (у містах 0,1%, у селах 0,5%) [10] (див. рис.).

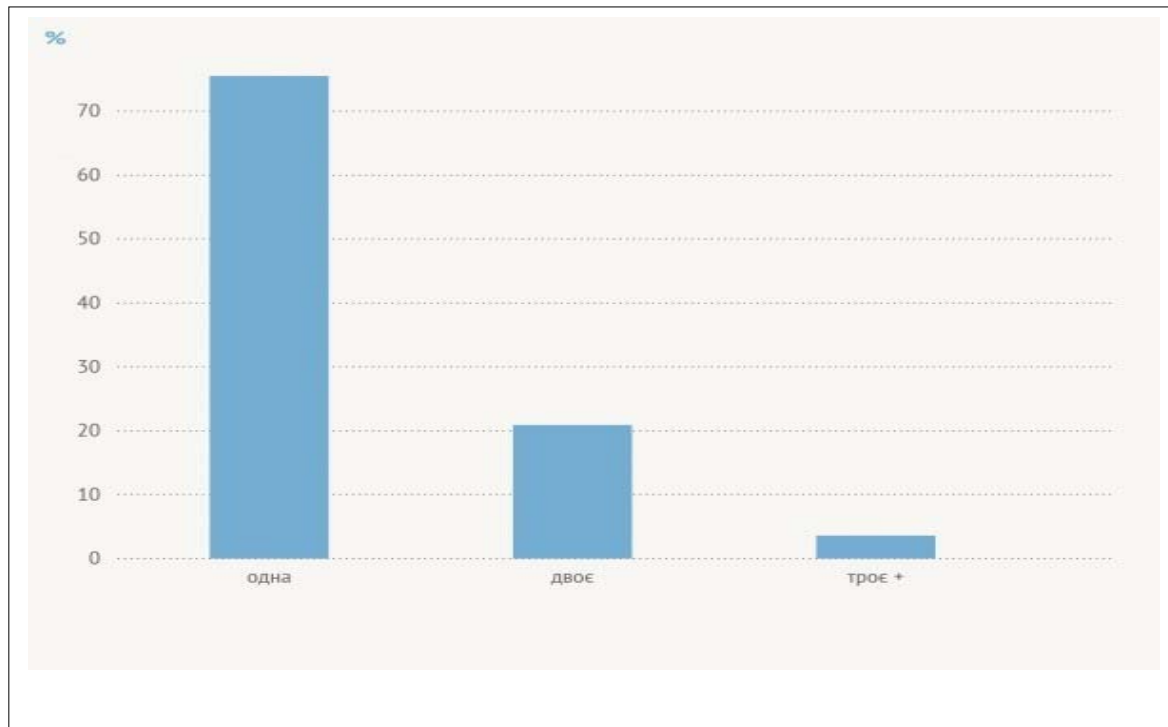


Рис. Кількість дітей в українських сім'ях

За інформацією на сайті Міністерства соціальної політики України, станом на 01.02.2018 в Україні проживають усього 333 187 багатодітних сімей, у яких 1 151 280 дітей. Найбільша кількість багатодітних сімей у Львівській обл. – 28 669 (дітей у них 94 441); у Рівненській обл. – 26 285 (дітей у них 99 361); в Одеській обл. – 23 703 (дітей у них 82 114); у Закарпатській обл. – 21 097 (дітей у них 75 150) [4]. Окрім того, приблизно 20% дітей народжуються в незареєстрованих шлюбах [13, с. 39].

Виховна функція сім'ї полягає у створенні таких умов для виховання і розвитку дітей, які є найбільш сприятливими для їхнього повноцінного фізичного, інтелектуального, морального, емоційного, естетичного, соціального розвитку, враховують вікові можливості та індивідуальні потреби і проблеми. Проте переважна частка сучасних сімей не мають достатніх можливостей для створення потрібних умов, а на виховному процесі сім'ї позначаються соціальні впливи різновекторної дії, деструктивні фактори, що пов'язані із соціокультурними умовами у суспільстві, різними соціальними спокусами, асоціальною поведінкою, культом грошей і сили, утвердженням агресивних стандартів життя, поширенням шкідливих звичок і нездорового способу життя.

Виховною проблемою є недостатність відповідальності та педагогічної культури батьків, невідповідність до материнства та батьківства.

На виконанні сім'єю її виховної функції позначаються процеси стратифікації суспільства, переваги виконання сім'єю інших функцій, заробітчанство (зокрема виїзд за кордон), бажання батьків перекласти свої батьківські обов'язки на державу, інші виховні інституції, інших членів родини, «підміни» безпосереднього виховання дітей грошима, гувернерством. Ускладнюють зміст та умови виховання глобалізаційні, реформаторські перетворення, якими насичене сучасне життя, інші виклики. Ознакою часу є те, що у виховній діяльності батьки більше довіряють рекламі, власним враженням і рекомендаціям інших, успішних людей, ніж старшим членам родини.

Господарсько-побутова функція виявляється у спільному веденні господарства; забезпеченні членів сім'ї усім потрібним для повноцінного життя (житлом, достатнім харчуванням, матеріальними потребами тощо).

Ця функція має свої характерні особливості у *сільських та міських сім'ях*, залежить від матеріальних можливостей і спрямованості ціннісних орієнтацій. У сільських сім'ях дітей залучають до різної праці. У сучасних міських сім'ях діти переважно залучаються до ведення домашнього господарства ситуативно. Високий рівень матеріального забезпечення окремих сімей дає їм змогу використовувати працю найманих робітників. Як наслідок – діти не привчаються до самостійної праці, засвоюють

уявлення про цінність грошей як засобу досягнення соціальної успішності. Такий спосіб життя формує гедоністичні прагнення, споживацьку позицію, некомпетентність у побуті, прагматизм, егоїзм, безвідповідальність, часто безпідставні амбіції.

За даними досліджень, значну частину домашньої роботи виконують жінки. Психофізичне перевантаження їх у шлюбі, що викликає постійну втому, призводить до погіршення, а потім і розриву подружніх стосунків. Жінки не називають відверто цю причину через поширений у суспільстві стереотип «гарної дружини», яка відповідає за всіх у родині і має «встигати все».

Майже 1/3 дітей в Україні виховується самотніми матерями, не відчуваючи у своєму житті турботи батька, що негативно відображається на формуванні їхньої особистості [7].

Економічна функція сім'ї виявляється у розподілі й споживанні матеріальних благ, раціональному використанні сімейного бюджету. У сучасних сім'ях ця функція полягає у прагненні досягти економічної незалежності від держави та батьківської родини. У нещасливих сім'ях трансформація функції виявляється у тому, що батьки з *асоціальною поведінкою та маргінальним способом життя* примушують дітей до жебрацтва, проституції.

Іноді діти з власної ініціативи заробляють кошти для утримання сім'ї (роздають рекламну продукцію, миють автівки тощо), через що пропускають уроки у школі. Значна частина сучасних дітей має обмежені можливості відвідувати гуртки та секції, творчо розвиватися.

Комунікативна функція сім'ї полягає у задоволенні потреб її членів у спілкуванні та взаєморозумінні. Виявляється в особливостях внутрішньосімейного спілкування, морально-психологічному кліматі. На її реалізацію мають вплив мас-медіа та інтернет-технології, які заміщують реальне спілкування віртуальним. Загалом, сімейне спілкування стало більш обмеженим у часі через зайнятість батьків і дітей. Характерними тенденціями у сучасних сім'ях є: зниження контролю за дотриманням культури спілкування, підміна безпосереднього спілкування телефонним.

Захисна функція сім'ї полягає у тому, щоб сприяти зростанню дитини у безпечному середовищі, захистити її від зовнішніх загроз. Реалізується у дотриманні прав дитини, недопущенні жорстокого ставлення і насильства тощо. Основні механізми здійснення цієї функції сім'ї визначають: національне та міжнародне законодавство щодо захисту прав дитини; морально-духовні цінності; правова та психолого-педагогічна компетентність батьків.

Статеворольова функція сім'ї виявляється у поведінці батьків і дітей, яка відповідає традиціям, прийнятим у культурі стосовно ролі чоловіків і жінок у сімейному житті, особливостей підготовки хлопчиків і

дівчаток до майбутнього сімейного життя, у гендерно-рольовій поведінці батьків і дітей.

Соціальні зміни вплинули на *умови розвитку сім'ї*. Якщо на початку 2000-х років сім'я з об'єктивних причин була більш конфліктною за внутрішньосімейною ситуацією, зокрема нетерпимою до дитячого капризування, то в останнє десятиліття стала більш толерантною у взаєминах із соціумом і у ставленні до дітей, налаштованою на створення для них найкращих умов для розвитку та на дружнє, позитивне спілкування. Такі факти є свідченням переоцінювання сутності батьківсько-дитячих взаємин [1].

Сучасні шлюби поступово набувають ознак егалітарності, що передбачає: підвищені вимоги до шлюбних стосунків; здатність до взаємозаміни у виконанні сімейних ролей; більшу гнучкість під час ухвалення рішень і розв'язання сімейних проблем; відповідальність кожного за майбутнє сім'ї. Однак в Україні, мабуть, ще зарано визнавати шлюби егалітарними, доречніше вести мову про біархатність, тобто вирівнювання функцій шлюбних партнерів, що особливо помітно у відходженні від стереотипів у виконанні ролей батька і матері.

Однією з тенденцій розвитку сім'ї є злам гендерних стереотипів. Жінка вийшла за межі традиційної родинної функції, здобуває освіту, професійну кваліфікацію, кар'єру, створює власне підприємство. Жінка стала більш незалежною від чоловіка матеріально, посідаючи високі позиції в соціальній і професійній ієрархіях. Зі змінами становища жінки в суспільстві чоловік втрачає безперечне право бути єдиним годувальником сім'ї, тобто об'єктивно закріплюється перехід до біархальної сім'ї. Для образу сучасної сім'ї характерна присутність ознак різних типів сімейних стосунків – як з традиційним укладом, так і нових, запозичених з інших культур.

Дослідження Т. Алексеєнко [1] засвідчують, що трансформація умов сім'ї найпомітніша у таких видах змін: структурних, мотиваційних, ціннісно-орієнтаційних, міжособистісних, процесуальних, субкультурних (табл. 4).

Таблиця 4

Основні види змін

№ з/п	Характер змін	Зміст змін
1	2	3
1	Структурні	Збільшення кількості неповних сімей; зменшення народжуваності в сім'ях; функціонування нових форм сімейного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; реструктуризація сімей
2	Мотиваційні	Зміни у мотивації батьків до виконання батьківських обов'язків

Продовження табл. 4

1	2	3
3	Ціннісно-орієнтаційні	Зрушення в уявленнях про батьків і дітей, про сім'ю, в ієрархії цінностей сімейного життя. Вироблення нових сімейних традицій
4	Міжособистісні	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія батьків між собою і з дітьми все більше набуває ознак демократизації, партнерства, конкурентності
5	Процесуальні	Якість виконання сімейних функцій і сімейних ролей (неоднозначна)
6	Субкультурні	Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів, інтернет-мережі та ЗМІ на цінності сім'ї та моделі поведінки батьків і дітей

Сучасні вчені мають різні погляди щодо пояснень процесу трансформації сім'ї. Так, представники *теорії інституційної кризи сім'ї* (А. Антонов, Л. Дарський) у її зміні вбачають кризу, а *представники теорії модернізації сім'ї* (А. Вишневський, С. Гавров) зміну розглядають як тривалий історичний процес, пов'язаний із переважанням особистих інтересів над суспільними.

Теорія інституційної кризи сім'ї пояснює зниження рівня народжуваності не фінансовими і житловими труднощами, а девальвацією сімейного способу життя в суспільстві, антицінністю материнства і батьківства, переважанням індивідуалістичних цінностей над сімейними. Поширеність нуклеарної сім'ї теорія пояснює переходом багатьох сімейних функцій до соціальних інститутів: функція виховання перейшла до школи, турботу про літніх людей здійснює система соціального забезпечення. Молодь не бажає одружуватися, мати дітей, прагне особистої свободи і відсутності зобов'язань перед членами сім'ї [8].

Прихильники теорії модернізації сім'ї вважають зміну традиційної моделі шлюбності прийнятною соціальною нормою. Традиційний шлюб не влаштовує молодь, вона шукає нові форми організації особистого життя, які б відповідали сучасним умовам. Шлюб не завжди потребує офіційного оформлення, є більш інтимним, збільшується свобода вибору форм спільних взаємин, управління своїм життям тощо [8].

Учені досліджують також проблеми українських сімей, серед яких: матеріальні труднощі; алкоголізм, пияцтво одного чи кількох її членів; безробіття одного з членів сім'ї; наркоманія; труднощі підліткового віку дітей; подружнє невірність [8].

Отже, у сучасних умовах, коли процеси трансформації сім'ї поєднуються з найгострішими проблемами, соціально-економічними

змінами, виникає потреба в модернізації соціальної роботи стосовно інституту шлюбу та сім'ї.

Вважаємо, що, одними із основних завдань державної сімейної політики, з огляду на демографічну кризу, є підтримка сім'ї, турбота у сфері зайнятості, сприяння збільшенню народжуваності. Допомогу сім'ї нададуть заклади соціального обслуговування населення, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центри допомоги сім'ї та дітям, кризові центри для жінок, телефони довіри тощо. Ці та інші відповідні служби можуть допомогти у важкій ситуації, вчасно надати професійну допомогу й сприяти тому, щоб сім'я вийшла з таких ситуацій і надалі жила автономно та необов'язково за підтримки держави.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Окреслені види трансформацій інституту сім'ї пов'язані з іншими, які утворюють загальну картину сучасних соціокультурних реалій.

Отже, аналіз сучасної ситуації свідчить про потребу в державній підтримці молодого осередку суспільства, створенні сприятливого простору для функціонування сімей, умов для самореалізації їх інтересів, організації дієвих механізмів, що дадуть змогу сучасним сім'ям вирішувати житлові, соціальні, фінансові та інші проблеми.

Перспективи подальших досліджень. Оскільки цим дослідженням було висвітлено тенденції розвитку інституту сім'ї у теперішніх умовах, то *перспективи нашого подальшого дослідження* ми вбачаємо у виявленні тенденцій та окресленні способів для зміцнення цінності сім'ї в українському суспільстві та її соціально-правової підтримки.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Т. Алексеєнко, «Тенденції трансформації виховної функції сім'ї та основні пріоритети сучасної державної політики у захисті прав дитини в Україні», *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, Вип. 20(1), с. 25–35, 2016.
- [2] «Розподіл одружених за віком та дошлюбним станом подружжя», *Банк даних Державної служби статистики України*. [Електронний ресурс]. Доступно: http://database.ukrcensus.gov.ua/Mult/Dialog/varval.asp?ma=000_0312&path=../Database/Population/03/03/&lang=1
- [3] С. Гончаренко, *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь, 1997, 376 с.

- [4] «Діти-проект», *Міністерство соціальної політики України*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.msp.gov.ua/content/simya.html>
- [5] «Народжуваність в Україні – чи можна її збільшити і чи треба це робити?», *Українська правда*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://life.prawda.com.ua/columns/2019/09/5/238117/>
- [6] «Населення України», *Демографічний щорічник*. [Електронний ресурс]. Доступно: www.ukrstat.gov.ua.
- [7] «Сімейні трансформації: Чому ми не повернемося до ідеалу традиційної родини», *WOMO*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://womo.ua/suchasni-transformatsiyi-rodini-ta-batkivstva-yak-sotsiologiya-peremagaye-mifotvorchist/>
- [8] Л. Слюсар, «Плюралізація форм шлюбу та її вплив на дітородні орієнтації», *Демографія та соціальна економіка*, № 1, с. 81-89, 2010.
- [9] *Соціальна педагогіка: словник-довідник* / Т. Алексеєнко [та ін.]; Т. Алексеєнко, Ред. Вінниця, Україна: ООО «Планер», 2009, 548 с.
- [10] «Соціально-демографічні характеристики домогосподарств України у 2018 р.», *Статистичний збірник*. Київ, Україна, 2018, 86 с. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_sdhdu2018pdf.pdf
- [11] «Статистична служба», *Радіо Свобода*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.radiosvoboda.org/>
- [12] «Статистичний щорічник України за 2017 рік», *Державна служба статистики України*; І. Вернера, Ред. Київ, Україна, 2018, 540 с., с. 153-154.
- [13] *Україна – 2013: підсумки року*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://nbnews.com.ua/ua/tema/109318/>
- [14] «Шлюбний контракт: практика застосування в Україні», *Аналітика. Українське право*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://ukrainepravo.com/scientific-thought/legal-analyst/shlyubnyy-kontrakt-praktyka-zastosuvannya-v-ukrayini-/>

TRANSFORMATION OF FAMILY INSTITUTION AS A FACTOR OF CONDITIONS OF FAMILY UPBRINGING

Oksana Protas,
Ph.D., Associate Professor,
Associate Professor Department of Social Pedagogy
and Social Work
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.
Ivano-Frankivsk, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4176-8353>
O_C@ukr.net

Abstract. The article emphasizes that the changes in modern society impact the transformation of family institution and conditions of family development. It describes the development trends of modern Ukrainian family and transformations of family relations. The main of them are: change of traditional family life style, less strictness in its organizations; marriage at older age; non-traditional marriages; low birth rate; development of new types of families; high divorce rate; births out of marriage, transformation of the model of marriage and family conduct; unclear upbringing traditions; social disconnection between the parents and the children; change of values; unstable families, and lower family functional performance. It has been established that family institute transformations impact the conditions of family upbringing, family instability and quality of function performance. Family conditions transformation is most often manifested in such types of changes as structural, motivation, value-oriented, interpersonal, procedural and subcultural. We have revealed the factors impacting family institution transformation and family relations including family crisis, domination of individual values over the family ones, family life style devaluation, loss of value by motherhood and parenthood, passing of a lot of family functions to social institutes; treatment of change of traditional marriage model as a social norm by youth and their striving towards freedom of relationship form and control over their lives. We have revealed problems most often arising in Ukrainian families. We have stated that analysis of main factors impacting family values transformation may become a prerequisite for defining the directions of state family policy regarding the change of family value in Ukrainian society.

Keywords: family; transformation of modern family; functions of family; family upbringing; public family policy.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНСТИТУТА СЕМЬИ КАК ФАКТОР УСЛОВИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Протас Оксана Любомировна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы

ГВУУ «Прикарпатский национальный университет

имени Василия Стефаника».

Ивано-Франковск, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4176-8353>

O_C@ukr.net

Аннотация. В статье отмечается, что изменения в современном обществе сказываются на трансформации института семьи, условиях ее развития. Раскрыты тенденции развития современной украинской семьи и трансформации в сфере семейных отношений, основными из которых являются: изменение традиционного образа семейной жизни, менее жесткие формы ее организации; более поздние браки; нетрадиционные виды браков; низкая рождаемость; развитие новых типов семей; разводы; внебрачная рождаемость; трансформация модели семейного поведения; размытость устоявшихся воспитательных традиций; социальная отчужденность между родителями и детьми; изменение ценностных ориентаций, нестабильность семей, недостаточное выполнение ими функций и т. п. Установлено, что трансформации института семьи сказываются на условиях семейного воспитания, нестабильности семьи, качестве выполнения ею функций. Трансформация условий семьи зачастую оказывается в таких видах изменений: структурных, мотивационных, ценностно-ориентационных, межличностных, процессуальных, субкультурных. Раскрыты основные факторы процесса трансформации института семьи и семейных отношений, среди которых: кризис семьи, преобладание индивидуалистических ценностей над семейными, девальвация семейного образа жизни в обществе, антиценность материнства и отцовства, переход многих семейных функций к социальным институтам; принятие молодежью социальной нормой смену традиционной модели брачности, стремление к свободе в выборе форм совместных отношений, управления своей жизнью. Выявлены проблемы, которые чаще всего возникают в украинских семьях. Отмечено, что анализ основных факторов, влияющих на трансформацию семейных условий, должен стать предпосылкой для определения направлений государственной семейной политики по укреплению ценности семьи в украинском обществе.

Ключевые слова: семья; трансформация современной семьи; функции семьи; семейное воспитание; государственная семейная политика.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Т. Алієксієнко, «Тендентсії трансформатсії виховної функції сім'ї та основні пріоритети сучасної державної політики у захисті прав дитини в Україні», Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, Вип. 20(1), с. 25–35, 2016.
- [2] «Rozpodil odruzhenykh za vikom ta doshliubnym stanom podruzzhzia», Bank danykh Derzhavnoi sluzhby statystyky Ukrainy. [Elektronnyi resurs].

- Dostupno: http://database.ukrcensus.gov.ua/Mult/Dialog/varval.asp?ma=000_0312&path=../Database/Population/03/03/&lang=1
- [3] S. Honcharenko, *Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk*. Kyiv, Ukraina: Lybid, 1997, 376 s.
- [4] «Dity-proekt», Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.msp.gov.ua/content/simya.html>
- [5] «Narodzhuvanist v Ukraini – chy mozhna yii zbilshyty i chy treba tse robyty?», *Ukrainska pravda*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://life.ppravda.com.ua/columns/2019/09/5/238117/>
- [6] «Naselennia Ukrainy», *Demohrafichnyi shchorichnyk*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: www.ukrstat.gov.ua.
- [7] «Simeini transformatsii: Chomu my ne povernemos do idealu tradytsiinoi rodyny», WOMO. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://womo.ua/suchasni-transformatsiyi-rodini-ta-batkivstva-yak-sotsiologiya-peremagaye-mifotvorchist/>
- [8] L. Sliusar, «Pliuralizatsiia form shliubu ta yii vplyv na ditorodni oriientatsii», *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, № 1, s. 81–89, 2010.
- [9] *Sotsialna pedahohika: slovnyk-dovidnyk* / T. Alieksieienko [ta in.]; T. Alieksieienko, Red. Vinnytsia, Ukraina: OOO «Planer», 2009, 548 s.
- [10] «Sotsialno-demohrafichni kharakterystyky domohospodarstv Ukrainy u 2018 r.», *Statystychnyi zbirnyk*. Kyiv, Ukraina, 2018, 86 s. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_sdhdu2018pdf.pdf
- [11] «Statystychna sluzhba», Radio Svoboda. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://www.radiosvoboda.org/>
- [12] «Statystychnyi shchorichnyk Ukrainy za 2017 rik», *Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy*; I. Verner, Red. Kyiv, Ukraina, 2018, 540 s., s. 153–154.
- [13] *Ukraina – 2013: pidsumky roku*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://nbnews.com.ua/ua/tema/109318/>
- [14] «Shliubnyi kontrakt: praktyka zastosuvannia v Ukraini», *Analityka. Ukrainske pravo*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://ukrainepravo.com/scientific-thought/legal_analyst/shlyubnyy-kontrakt-praktyka-zastosuvannya-v-ukrayini-/

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-154-169](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-154-169)

УДК 378.016:811.111

Процько Євгенія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
Умань, Україна.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8806-4919>

janeprotsko@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Анотація. Стаття надає огляд інтернет-ресурсів для використання у процесі підготовки учителя англійської мови нового покоління. Адже тотальна інформатизація сучасного суспільства сприяє широкій популяризації не лише соціальних мереж, а й доступних інтернет-сервісів. Молодь може користуватися соціальними серверами за допомогою будь-якого пристрою (смартфону, персонального комп'ютера, нетбука, планшета), що спрощує й удосконалює процес онлайн спілкування. Це спонукає вчителя переглянути свої методи навчання. У дослідженні звертається увага на можливості використання інтернет-простору під час навчальної діяльності загалом та під час навчання майбутніх учителів англійської мови. Соціальні мережі надають можливість вільного, дешевого, спрощеного та безпосереднього контакту з навчальною аудиторією, допомагають вступати в дискусії, досліджувати нові теми, набувати та закріплювати нові знання й навички, оцінювати свою роботу та роботу колег, критично мислити.

Останні дослідження підтверджують, що соціальна мережа Facebook є найпопулярнішою у світі. Її використання допомагає молоді об'єднуватися за освітніми, пізнавальними інтересами, захопленнями й уподобаннями і навіть за вивченням англійської мови. Усе це розширює можливості звичайного заняття та переносить його на новий щабель стосунків викладач – студент.

Водночас дистанційні форми навчання набувають усе більшої популярності. На прикладі досвіду використання курсу «Практичний курс англійської мови» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини показано його переваги під час підготовки вчителя англійської мови нового покоління у педагогічних закладах вищої освіти.

Ключові слова: підготовка учителя; учитель англійської мови нового покоління; соціальна мережа; навчання англійської мови; дистанційна платформа навчання; Moodle; інтернет-ресурси; новітні засоби навчання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні через зміни, які відбуваються у різних сферах життя, з'являється потреба у розвитку інформаційних технологій. Уже неможливо уявити людину, яка б не зверталася до онлайн сервісів та інтернет-мережі хоча б один раз на день. Особливо це стосується молоді. Тому для того, щоб іти в ногу з часом, залишатися актуальним, сучасним та привабливим осередком якісних освітніх знань, учитель нового покоління має використовувати у своїй практиці сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Це дає змогу створити широкий ілюстративний та інформативний матеріал: текст, графіку, анімацію, відео тощо. Різноманітні інтернет-комп'ютерні програми активізують усі види діяльності людини (розумову, мовну, фізичну), що поліпшує та прискорює процес засвоєння матеріалу.

Мережа Інтернету надає також змогу викладачам англійської мови отримувати доступ до будь-якої інформації для поліпшення продуктивності засвоєння студентами здобутих на заняттях знань. Це вимагає виокремлення актуальності вивчення вибраної теми, зумовленої зростаючими вимогами до рівня володіння іноземною мовою, англійською, зокрема, та пошуку ефективних засобів навчання іноземної мови і міжкультурної комунікації у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам використання засобів медіа освіти та інтернет-ресурсів у навчальному процесі приділяють увагу багато сучасних закордонних та вітчизняних науковців. Американські вчені вивчають становлення соціальних мереж, розглядають основні положення та принципи їх використання [1].

В аспекті нашого дослідження варто відзначити праці українських учених. Зокрема, це дослідження А.Светлорусової (визначення ролі віртуальних мереж у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності учнів) [2], В.Черненко детальне дослідження інтеграції мережевих засобів навчання в освітній процес [3]. Н.Олексюк розглядає використання соціальних мереж у педагогічній діяльності з учнями та здобувачами вищої освіти [4].

Отже, сучасна освіта має на меті використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Тому соціальні мережі розглядаються як віртуальний майданчик, що пов'язує людей у мережеві спільноти за

допомогою програмного забезпечення, комп'ютерів, об'єднаних у мережу Інтернету [5], унаслідок чого виникає інше питання: як найкраще пристосовувати соціальні мережі до освітнього процесу у закладах вищої освіти? У нашому дослідженні цікавим є аспект використання Інтернету на заняттях з англійської мови, як одна з умов успішного її вивчення. Ми поділяємо думку про те, що сучасні інтернет-ресурси мають бути ефективним інструментом, який полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, цікавим, наочним та персоналізованим.

З огляду на аналіз досліджень теми та потребу у зміні методичних прийомів і засобів навчання у вищій школі, виявлено, що проблема використання соціальних мереж та інтернет-технологій у роботі зі студентською молоддю у закладах вищої освіти є нагальною.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мету нашого дослідження вбачаємо в аналізі та виявленні можливостей для використання різних інтернет-ресурсів, онлайн сервісів та інноваційних технологій в освіті загалом та вивченні англійської мови зокрема у педагогічних закладах вищої освіти, визначенні переваг, недоліків, перспектив їх використання в освітньому процесі.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

- указати на можливості використання різних інтернет-ресурсів, онлайн сервісів та інноваційних засобів у педагогічних закладах вищої освіти під час навчання майбутніх учителів англійської мови;
- визначити суть поняття «соціальна мережа»;
- вивчивши передовий досвід провідних вітчизняних та закордонних науковців, виокремити закономірності й особливості використання різних форм, традиційних та новітніх із застосуванням відкритого доступу до інтернет-мережі у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови;
- обґрунтувати нагальність використання інтернет-ресурсів у процесі навчання англійської мови.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Інтернет є осередком потенційних навчальних ресурсів. За його допомогою можна легко знайти багато розробок з методики вивчення будь-якої іноземної мови. Деякі розробники навіть схиляються до думки про те, що вивчити англійську мову можна лише за допомогою зазначеної мережі, без традиційної роботи з підручником [6], [7].

Сьогодні соціальні мережі тісно пов'язані із засобами масової комунікації. Останні традиційно накопичують, потім сортують і поширюють

інформацію. На думку А. Лещенко, соціальні мережі містять безліч цих центрів накопичення та поширення різної інформації, що визначає не лише їх глобальність, а й безконтрольність [8]. Ці характеристики є, безумовно, рушійними силами сучасного комунікативного суспільства.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у педагогічній творчості вітчизняних та зарубіжних науковців, порівняння, спостереження й узагальнення.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Мережа Інтернету надає необмежені можливості викладачам іноземної мови у доступі до будь-якої інформації. Заняття можна зробити цікавішими, а момент підготовки до заняття швидким та ефективним.

В аспекті нашого дослідження ми виокремили кілька предметів аналізу: використання соціальних мереж та Інтернету загалом під час навчання англійської мови здобувачів вищої освіти; застосування платформи Moodle як засобу не лише дистанційного, а й персоналізованого навчання на заняттях англійської мови у конкретному закладі вищої освіти; перехід до деяких нетрадиційних форм організації навчальної діяльності у процесі підготовки вчителів англійської мови.

Аналізуючи нетрадиційні новітні форми та методи навчання із використанням онлайн та інтернет-ресурсів, варто окреслити ті, які не потребують мережевого доступу.

Важливо відзначити лекцію-провокацію, спрямовану на розвиток у студентів уміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію. На початку заняття оголошується тема та кількість помилок різного змісту, які студенти мають назвати наприкінці обговорення. Під час лекції створюються умови, за яких студенти змушені активно працювати, оскільки слід не просто запам'ятати інформацію, а проаналізувати та оцінити її. Цей вид діяльності на заняттях допомагає студентам перевірити себе й продемонструвати знання предмета, уміння орієнтуватися в ньому.

У підготовці майбутніх учителів англійської мови важливою формою організації навчальної діяльності виокремлено моделювання реальних ситуацій. Зазвичай студентам пропонується виконати роль, наближену до їхньої майбутньої професії, або опинитися в змодельованому життєвому середовищі для оперативного ухвалення рішень за допомогою лексичних вправ, діалогів, відео та аудіо. У цьому випадку головна мета полягає не

стільки у правильному граматичному та лексичному оформленні мовлення, скільки в самій комунікації з іншими студентами, у розвитку навичок мовлення [9].

Заклади вищої освіти Європи та України широко використовують таку форму організації самостійної роботи, як домашнє читання, під час якого студенти отримують статті, тексти або художні твори для самостійного читання й опрацювання. Перевірка якості прочитаного відбувається на заняттях. Основне призначення домашнього читання – отримання інформації з текстів іноземною мовою. Існує багато різних класифікацій видів читання. Домашнє читання відіграє головну роль у розвитку вмій та потреб читання, у формуванні психофізіологічних механізмів читання як діяльності, процесу, в удосконаленні мовленнєвих навичок студентів на базі прочитаного.

Щодо мети організації, то ми визначаємо кілька тенденцій: читання з метою зрозуміти текст та читання як підготовка до бесіди за матеріалом прочитаного. Ускладнення читання вправами та завданнями підкреслюється як обов'язкова умова, що мотивує у подальшому мовленнєву діяльність. Разом з організацією домашнього читання має значення і зміст навчального матеріалу, призначеного для читання. Тематика текстів для домашнього читання має хоча б частково збігатися з лексичними темами, які вивчаються на цьому етапі [9]. Ми вважаємо, що повідомлення вчителем інформації студентам саме про епоху та місце подій, зазначені у творі, є незначним недоліком цієї форми навчання, оскільки, не отримавши історичного та політично-культурного фундаменту, досить важко збагнути суть не лише епохи, а й усього твору.

Раніше соціальні мережі використовували здебільшого для спілкування та розваг, але сьогодні ситуація кардинально змінюється. Наявність у їх межах цільової аудиторії, зацікавленої в досягненні вузької конкретної мети (бізнесу, навчання, розваг тощо), та можливість безпосередньо спілкуватися з реальними людьми, зручність та легкість доступу й використання (часто необов'язково навіть залишати комфортне місце роботи або відпочинку) розвиває мережу та визначає її як повноцінний спосіб різноформатної діяльності для певних груп і сфер людей. Мережу часто використовують для роботи бізнесу, розвитку освіти, особистих якостей, наукового потенціалу, навіть досліджень. Адже інтернет-ресурси допомагають своїм користувачам не лише обмінюватися файлами, інформацією у глобальному масштабі, а й ставати членами нового суспільства – мережевого, оскільки мають можливість створювати соціальні спільноти за інтересами: навчальними, професійними тощо [10].

Сьогодні соціальні мережі тісно пов'язані із засобами масової комунікації, які спочатку накопичують, потім сортують і поширюють інформацію. Є багато думок щодо їх цілей та функціонування, що підкреслює неоднозначність та широкоформатність самого поняття «соціальна мережа». Основне широке тлумачення полягає у визначенні його як цілісної структури, яка складається з вузлових елементів і зав'язків між ними – соціальної павутини. Але з появою широкої мережі соціальних сервісів з'явилося дещо вужче значення – веб-сервіс, що забезпечує комунікацію великих груп людей та їхнє об'єднання у віртуальні спільноти за інтересами [11]. Їх особливість – наповнення змісту самими користувачами, можливість вести ділову, політичну чи освітню діяльність – є надзвичайно важливою для досягнення освітніх цілей. Сюди ж можна віднести й наявність різних видів соціальних мереж: публічних (з відкритим доступом) або закритих (лише для працівників окремої організації або студентів окремого закладу освіти, факультету, групи) – оскільки здобувачі вищої освіти можуть не лише обмінюватися інформацією, а й виконувати завдання викладача з конкретного предмета, з англійської мови зокрема.

Ми також підкреслюємо іншу особливість використання соціальних мереж в освітньому процесі – соціабельність – почуття невимушеності під час комунікативної діяльності, в основі якої – довіра, можливість поставити запитання анонімно. Науковці визначають її як «можливість суб'єкта підтримувати певне число контактів, а деяка сумарна сумісність з тими суб'єктами, з якими встановлено контакти, показує оптимальність використання цих контактів – обмін інформацією та ресурсами або конфронтацію» [12].

Використання новітніх технічних засобів навчання, Інтернету та соціальних мереж надає студентові можливість отримувати первинну інформацію під час виконання самостійних завдань, перебувати в режимі постійної консультації з різними джерелами інформації. У ролі консультантів можуть виступати як викладачі, так і найкращі студенти, що збільшує відсоток довіри, невимушеності під час спілкування. Крім того, надання бонусів студентам-експертам стимулює їх до глибшого вивчення матеріалу, закріплення його та поширення серед однокурсників [13].

Статистичними дослідженнями якості освіти в процесі використання соціальних мереж займалася низка зарубіжних та вітчизняних науковців, статистичні центри. На всесвітньовідомому сайті статистичних досліджень підкреслюється, що на 2019 р. кількість користувачів соціальних сайтів зростає до 2,77 млрд осіб, порівняно з 2,46 млрд у 2017 р. За даними цього ж сайту, у

2017 р. 71% усіх світових користувачів Інтернету зареєстровано хоча б в одній соціальній мережі. Звісно, країною-лідером серед користувачів є США [13].

Однією з найпоширеніших та найбільш відвідуваних соціальних мереж світу з кількістю активних користувачів станом на 31 грудня 2019 р. визнано Facebook, яку вважають ще й найбільш популярним інструментом навчання за кордоном [14]. Загальна кількість користувачів соцмережі в нашій країні становить 13 млн (станом на другу половину 2019 р.). Упродовж останніх п'яти років завдяки блокуванню російських соцмереж кількість українських користувачів Facebook істотно збільшилася. Станом на грудень 2018 р. вже 30,95% українців користуються соцмережами, при цьому частка Facebook-користувачів і далі збільшується [15]. Ця мережа утримується на першій позиції в рейтингу (62,18%). Pinterest, що посідає друге місце (16,12%), активно почав набирати популярність, насамперед, завдяки своїй новій можливості пошуку за картинками. Третє місце посів YouTube (8,71%), випередивши за останній рік Twitter, який тепер опинився на четвертому місці (8,17%) [14].

Нині зареєстровано багато аккаунтів університетів не лише Європи, а й світу. Викладачі та студенти разом створили освітнє наповнення для навчання, самостійної роботи, пізнавальної та творчої діяльності, розваг. Останнім часом українські вчені все більше звертають увагу на соціальну мережу Facebook, зокрема, в аспекті допоміжного інструменту для зміцнення інтересів та пізнавальної діяльності академічної спільноти [16].

Багато цікавого та корисного можна знайти в групах і спільнотах цієї мережі: застосування хмарних технологій та різноманітних ІКТ-технологій на уроках англійської мови, використання таких інтернет-спільнот, як «Навчаємося з Google», «Уміти вчитися: спільнота сучасних освітян», «ІТ-компетентність – складова професійної майстерності сучасного вчителя», «Innovative Teachers of English», «Cloud services in education» тощо.

Надзвичайно зручною у використанні є мережа Pinterest, яка надає вчителю можливість легко використовувати різноманітну інфографіку (наприклад, для пояснення граматичного та лексичного матеріалу), малюнки для розвитку діалогічного та монологічного мовлення під час ситуативного обговорення. Перевага ще й у тому, що кожен учень може отримати доступ до матеріалів та працювати з ними на власному гаджеті.

Звичайно, соціальні мережі надають можливість використовувати набуті знання в межах спілкування з іноземцями. Для реального дотику до живої мови можливе проведення Skype-зустрічей зі своїми закордонними друзями, під час яких і відбувається обмін новинами, знаннями та досвідом [17].

В освітній сфері цільовою аудиторією інтернет-мережі є викладачі і студенти, які за допомогою онлайн ресурсів та додатків можуть

здійснювати як дистанційне навчання, так і безпосередню роботу на занятті, створювати закриті цільові групи для виконання конкретних освітніх завдань: 'Biology', 'Geology Rocks', «Інформаційні технології і засоби навчання», «Учитель у соціальних мережах», «Освітні можливості за кордоном», «Аспірант UA», «Усе для вчителя», «Освіта і наука» тощо [18].

Різні соціальні мережі можуть також виступати яскравою платформою для вивчення англійської мови, оскільки сприяють вдосконаленню навичок читання та письма, звуженню соціокультурних прогалів. Виявлено, що студенти, які використовували інтернет-ресурси під час вивчення англійської мови, здатні швидше аналізувати інформацію, вони мають кращі навички спілкування.

Як дистанційний інтернет-засіб у підготовці майбутніх учителів англійської мови, обов'язково слід відзначити платформу Moodle, визнану науковцями безперечним лідером у системі дистанційної освіти. Назва Moodle походить від «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment», що означає «модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання». Зазначена платформа, що є авторизованою системою керування навчанням, базується на комп'ютерних та інтернет-технологіях [19].

Система Moodle широко використовується в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, зокрема для навчання іноземних мов. Ця платформа знаходиться з-поміж тих онлайн ресурсів, які надають викладачам перспективи створення веб-сайтів навчальних курсів з англійської мови, зокрема керування доступом до них так, щоб лише студенти, які на них зареєстровані, мали можливість їх переглядати.

Головна особливість дистанційного навчання англійської мови полягає в його діяльній основі, яка передбачає потребу в наданні студентам достатньої індивідуальної практики щодо мовної діяльності. Беручи до уваги досвід сучасних науковців, можемо зазначити, що вивчення іноземних мов з використанням електронних навчальних курсів є найбільш ефективним, якщо воно спирається на такі вимоги:

- у процесі оволодіння будь-яким видом мовної діяльності слід спиратися на слухомоторні навички, тобто в основі навчання будь-яких видів мовної діяльності мають бути усні вправи (звідси приділяється велика увага звуковій основі у дистанційних курсах);
- вивчення англійської мови передбачає потребу в опорі та аналізі, насамперед, рідної мови, яка забезпечує свідоме міцне засвоєння;
- досвідчений педагог може легко контролювати діяльність кожного студента, що забезпечує принцип інтерактивності;
- індивідуальна робота студентів спирається на систематично здійснений зворотний зв'язок, можливий як під час використання

навчального матеріалу, так і під час роботи в групах, при безпосередньому контакті з викладачем.

Розгляньмо організацію курсу на платформі Moodle на прикладі дистанційного курсу «Practical Course of English», який розроблено викладачами кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Цей курс має на меті допомогти студентам ОС «Магістр» спеціальностей 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) та 035 Філологія денної та заочної форм засвоїти основний матеріал під час вивчення курсу. Він містить матеріали навчально-методичного спрямування, призначені для самостійної роботи студентів, спрямовані на розвиток комунікативних навичок у сферах соціально-зумовленого та професійно-орієнтованого спілкування.

Так, курс дисципліни «Практичний курс англійської мови» складається з таких основних розділів, наповнених відповідним навчально-методичним, наочним та практичним матеріалом: Навчальна програма; Розклад та завдання для практичних занять; Завдання для лабораторних робіт; Завдання для домашнього читання; Базовий підручник; Завдання для модульного контролю; Завдання для підсумкового контролю; Індивідуальне науково-дослідне завдання; Тестові завдання; Електронний журнал.

Дистанційна робота здобувачів вищої освіти з курсом на платформі Moodle має кілька етапів: ознайомлення із загальними правилами користування та відвідування сайту (інструкція, отримання доступу до платформи, укладання особистого кабінету, ознайомлення із навчальною програмою, розкладом та структурою дисципліни) під час інструктажу, який проводить викладач на занятті або персонально; отримання завдань для виконання самостійно або під час заняття з англійської мови; робота студента над виконанням завдань самостійно (дистанційний курс містить різні типи завдань; правильність їх виконання, які мають однозначну, запрограмовану відповідь, перевіряє та оцінює система); обговорення та оцінювання результатів роботи студентів. Відповіді на завдання, які потребують висловлювання своїх думок, творчого підходу, студенти пересилають внутрішньою електронною поштою викладачеві. Усі виставлені викладачем оцінки доступні для перегляду кожному окремому здобувачеві у розділі «Електронний журнал» [20].

Використання платформи Moodle у системі підготовки майбутніх учителів англійської мови передбачає як ряд переваг (можливість використання різних форм роботи зі студентами (форумів, дискусій, голосувань, очного та дистанційного зворотного зв'язку); «доступ» до вчителя без фізичного безпосереднього спілкування з ним; наповнення курсу різноманітним наочним матеріалом (ppt презентацій, документів

різного формату тощо); швидкий доступ до інших онлайн сервісів (YouTube, BBC, онлайн газет та журналів тощо); поширення та обмін відео-, аудіоінформацією; оцінювання кожного окремого студента; легкий доступ до платформи в будь-який час), так і ряд недоліків (мультизаїнятість користувача під час роботи в Інтернеті, відволікання на інші сайти та відкриту інформацію; неможливість безпосереднього швидкого спілкування та консультації з викладачем; відсутність відкритої наочної інформації для кращого засвоєння практичного лексичного й граматичного матеріалу; відсутність контакту «очі-в-очі», що зменшує можливості для викладача використовувати всі принади тім-білдингу, ігрових, рольових діяльностей на занятті).

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Після аналізу доцільності використання інтернет-ресурсів у системі педагогічної підготовки майбутніх учителів англійської мови ми дійшли висновку про те, що важливою метою їх упровадження в освітній процес є залучення молоді до участі у спільнотах та групах, які надають можливість об'єднуватися навколо виконання певного завдання, яке може виникнути під час освітнього процесу, можливість самоаналізу, самонавчання за підтримки однодумців.

Ми наголошуємо на тому, що використання у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови лише засобів дистанційного та опосередкованого навчання є неправильним. Вивчення іноземної мови неможливе без розвитку навичок комунікації, роботи з іншими здобувачами вищої освіти, а отже, без особистісного спілкування.

Сьогодні для виховання вчителя нового покоління не можна обмежувати освітній процес традиційними формами роботи на заняттях, особливо для майбутніх учителів англійської мови, які проявляють себе як інтелектуальні, обізнані творчі особистості. Саме можливості інтернет-ресурсів дають їм змогу досягти належного рівня комунікативних навичок, відповідності поставленим сучасним вітчизняним та зарубіжним вимогам мовознавця та педагога.

Перспективи подальших досліджень. Представлені результати та висновки є лише незначною ланкою у дослідженні використання ІКТ на заняттях англійської мови у педагогічних закладах вищої освіти. У час розвинених та доступних інтернет-ресурсів перспективи подальшого вивчення проблеми очевидні.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. О. Мороз, «Медіа освіта у структурі освітології», *Українсько-польський щорічник. Соціологія*, Вип. 1, с. 117–119, 2012.
- [2] А. В. Светлорусова, «Використання віртуальних спільнот для розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей старшокласників», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, Україна, Вип. 28, с. 212–216, 2011.
- [3] В. Черненко, «Сучасний стан використання мережевих інформаційно-комунікаційних технологій у світовій педагогічній практиці», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Вип. 2(22), 2011. Доступно: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
- [4] Н. В. Олексюк, «Використання електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі зі школярами». [Електронний ресурс]. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 48, № 4, с. 88–102, 2015. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/10440/1/1273-4811-1-PB.pdf>
- [5] *Соціальні мережеві сервіси*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://sites.google.com/site/sdfghiuuytfvbnm/>
- [6] И. С. Москалева, и С. К. Голубева, «Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка», *Иностранные языки в школе*. Киев, Украина. Вип. 1, с. 83–87, 2005.
- [7] Л. А. Подопрigorova, «Использование Интернета в обучении иностранным языкам», *Иностранные языки в школе*. Киев, Украина. Вип. 5, с. 83–87, 2003.
- [8] М. Л. Лещенко, «Социальные сети как механизм конструирования коммуникаций в современном обществе», автореф. дис. канд. наук: 09.00.11. Пятигорск, Россия, 2011. 25 с.
- [9] *Learn English*. [Electronic Resource]. Available at: <http://www.britishcouncil.be/english>. – Title from the screen.
- [10] Т. А. Кравченко, *Становление сетевой парадигмы в эпоху постнеклассической науки*. [Электронный ресурс]. Доступно: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/intelekt/2010_8/Krav-chen.pdf
- [11] О. О. Лобовікова, «Соціальні мережі як феномен інформаційного суспільства», *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. Львів, Україна, Вип. 5, с. 154–160, 2011.
- [12] Ю. А. Данько, «Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку мережевого суспільства». *Вісник Міжнародного Слов'янського університету*. Харків, Україна, Т. XV, № 1/2, с. 53–61, 2012. Серія «Соціологічні науки».

- [13] *Number of Social Media Users Worldwide from 2010 to 2021 (in billions)* [Electronic Recourse]. Available at: <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- [14] 20 + Facebook. *Статистика и факты для 2020*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.websitehostingrating.com/ru/facebook-statistics/>
- [15] *Українська аудиторія Facebook за рік зросла на 3 мільйони осіб (інфографіка)*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.unian.ua/economics/telecom/10445769-ukrajinska-auditoriya-facebook-za-rik-zrosla-na-3-milyoni-osib-infografika.html>
- [16] Т. Л. Архипова, «Социальные сети как средство организации учебного процесса». [Електронний ресурс]. *Информационные технологии в образовании: сб. научных тр.*, Вып. 22, с. 7–8, 2015. Доступно: http://ite.kspu.edu/webfm_send/809
- [17] А. В. Бандюк, Використання соціальних мереж на уроках англійської мови та для професійного розвитку вчителя. [Електронний ресурс]. *XII Хмурівські читання – кафедра ТiМСО, на обласній наук.-практ. конф.* Доступно: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/vykorystannya-sotsialnyh-merezh-na-urokah-anhlijskoji-movy-ta-dlya-profesijnoho-rozvytku-vchytelya/>
- [18] Н. В. Олексюк, Л. В. Лебеденко, «Використання електронних соціальних мереж у соціально-педагогічній роботі зі школярами». [Електронний ресурс]. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Вип. 4, с. 88–102, 2015. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/10440/1/1273-4811-1-PB.pdf>
- [19] *Oxford Advanced Learner's Dictionary. New 8th Edition*. Oxford: Oxford University Press, 2010, 1796 p.
- [20] Є. С. Процько, І. С. Постоленко, «Досвід використання системи Moodle для навчання іноземних мов», *International Multidisciplinary Conference Key Issues of Educationa and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland. Stalowa Wola, Republic of Poland. July 20th-21st*, p. 151–154, 2018.

THE USE OF INTERNET-RESOURCES IN THE PROCESS ENGLISH TEACHERS OF NEW GENERATION TRAINING

Yevheniia Protsko,

PhD in pedagogical sciences,

Associate Professor at English and its Methodology Department

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Uman, Ukraine.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8806-4919>

janeprotsko@gmail.com

Abstract. The article provides an overview of online resources that can be used in English teachers of new generation training. Today total informatization of society is known to lead to widespread popularization not only of social networks, but also of accessible Internet services. Young people are able to use social servers with any possible device (smartphone, personal computer, netbook, and tablet). That simplifies and improves the process of online communication. It prompts the teacher to review their teaching methods. The study draws attention to the possibilities of using the Internet space in educational activities in general and the teaching of would-be English teachers. Social networks provide an opportunity for free, cheap, simplified and direct contact with a teaching audience; help to engage in discussions, explore new topics, acquire and consolidate new knowledge and skills, evaluate their work and the work of their colleagues, think critically.

Recent studies confirm that the social networking site Facebook is the most popular network in the world. It helps young people to unite on educational, cognitive interests, hobbies and preferences, or even on educational aim – learning English. All this extends the possibilities of a regular occupation and transfers it to a new stage of teacher-student relations. At the same time, distance learning is increasingly popular. The experience of the course 'Practical Course of English' use of Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University reveals the structure and necessity of its use in English teachers of new generation training at higher educational pedagogical institutions.

Key words: teacher training; English teachers of new generation; social network; English language teaching; distant teaching platform; Moodle; Internet resources; the newest teaching modes.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Процько Евгения Сергеевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры английского языка и методики его обучения

Уманского государственного педагогического университета

имени Павла Тычины.

Умань, Украина.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8806-4919>

janeprotsko@gmail.com

Аннотация. В статье дается обзор интернет-ресурсов для использования в процессе подготовки учителя английского языка

нового покоління. Вже тотальна інформатизація сучасного суспільства сприяє широкій популяризації не тільки соціальних мереж, але і вільнодоступних інтернет-сервісів. Молодь може користуватися соціальними серверами з допомогою будь-якого пристрою (смартфону, персонального комп'ютера, нетбука, планшета), що спрощує і вдосконалює процес онлайн спілкування. Це спонукає вчителя переглянути свої методи навчання. В дослідженні звертається увага на можливості використання інтернет-простору в час навчальної діяльності в цілому і при навчанні майбутніх вчителів англійської мови. Соціальні мережі надають можливість вільного, дешевого, спрощеного і безпосереднього контакту з навчальною аудиторією; допомагають вступати в дискусії, досліджувати нові теми, набувати і закріплювати нові знання і навички, оцінювати свою роботу і роботу колег, критично мислити. Останні дослідження підтверджують, що соціальна мережа Facebook є найпопулярнішою в світі. Її використання допомагає молоді об'єднуватися в освітніх, пізнавальних цілях, згідно з інтересами і уподобаннями і навіть для вивчення англійської мови. Все це розширює можливості звичайного заняття і переносить його на новий рівень взаємовідносин викладач – студент. В той же час дистанційні форми навчання набувають все більшу популярність. На прикладі досвіду використання курсу «Практичний курс англійської мови» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини показано його переваги при підготовці вчителя англійської мови нового покоління в педагогічних закладах вищої освіти.

Ключові слова: підготовка вчителя; вчитель англійської мови нового покоління; соціальна мережа; навчання англійській мові; дистанційна платформа навчання; Moodle; інтернет-ресурси; новітні засоби навчання.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. O. Moroz, «Media osvita u strukturі osvitolohii», *Ukrainsko-polskyi shchorichnik. Sotsiolohiia*, Vyp. 1, s. 117–119, 2012.
- [2] A. V. Sviatorusova, «Vykorystannia virtualnykh spilnot dlia rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei starshoklasnykiv», *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv, Ukraina, Vyp. 28, s. 212–216, 2011.
- [3] V. Chernenko, «Suchasnyi stan vykorystannia merezhevykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u svitovii pedahohichnii praktytsi»,

- Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, Vyp. 2(22), 2011.
Dostupno: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
- [4] N. V. Oleksiuk, «Vykorystannia elektronnykh sotsialnykh merezh u sotsialno-pedahohichnii roboti zi shkoliaramy». [Elektronnyi resurs]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, T. 48, № 4, s. 88–102, 2015.
Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/10440/1/1273-4811-1-PB.pdf>
- [5] Sotsialni merezhevi servisy. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://sites.google.com/site/sdfghiuytfvbnm/>
- [6] I. S. Moskaleva, i S. K. Golubeva, «Ispol'zovanie komp'yuternykh tekhnologij dlya professional'noj podgotovki uchitelej inostrannogo yazyka», Inostrannye yazyki v shkole. Kiev, Ukraina. Vyp. 1, s. 83–87, 2005.
- [7] L. A. Podoprigrorova, «Ispol'zovanie Interneta v obuchenii inostrannym yazykam», Inostrannye yazyki v shkole. Kiev, Ukraina. Vip. 5, s. 83–87, 2003.
- [8] M. L. Leshchenko, «Social'nye seti kak mekhanizm konstruirovaniya kommunikacij v sovremennom obshchestve», avtoref. dis. kand. nauk: 09.00.11. Pyatigorsk, Rossiya, 2011. 2 s.
- [9] Learn English. [Electronic Resource]. Available: <http://www.britishcouncil.be/english>. – Title from the screen.
- [10] T. A. Kravchenko, Stanovlenie setevoy paradigmy v epohu postneklassicheskoy nauki. [Elektronnyj resurs].
Dostupno: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/intelekt/2010_8/Krav-chen.pdf
- [11] O. O. Lobovikova, «Sotsialni merezhi yak fenomen informatsiinoho suspilstva», Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii sotsiolohichna. Lviv, Ukraina, Vyp. 5, s. 154–160, 2011.
- [12] Yu. A. Danko, «Fenomen sotsialnykh merezh u konteksti stanovlennia i rozvytku merezhevoho suspilstva». Visnyk Mizhnarodnoho Slovianskoho universytetu. Kharkiv, Ukraina, T. XV, № 1/2, s. 53–61, 2012. Serii «Sotsiolohichni nauky».
- [13] Number of Social Media Users Worldwide from 2010 to 2021 (in billions) [Electronic Recourse]. Available at: <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>
- [14] 20 + Facebook. Statistika i fakty dlya 2020. [Elektronnyj resurs].
Dostupno: <https://www.websitehostingrating.com/ru/facebook-statistics/>
- [15] Ukrainska audytoriiia Facebook za rik zrosla na 3 miliony osib (infografika). [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://www.unian.ua/economics/telecom/10445769-ukrajinska-auditoriya-facebook-za-rik-zrosla-na-3-milyoni-osib-infografika.html>

- [16] T. L. Arhipova, «Social'nye seti kak sredstvo organizacii uchebnogo processa». [Elektronnyj resurs]. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: sb. nauchnyh tr., Vyp. 22, s. 7–8, 2015.
Dostupno: http://ite.kspu.edu/webfm_send/809
- [17] A. V. Bandiuk, Vykorystannia sotsialnykh merezh na urokakh anhliiskoi movy ta dlia profesiinoho rozvytku vchytelia. [Elektronnyi resurs]. KhII Khmurivski chytannia – kafedra TiMSO, na oblasnii nauk.-prakt. konf. Dostupno: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura12/2016/10/16/vykorystannya-sotsialnyh-merezh-na-urokah-anhlijskoji-movy-ta-dlya-profesijnoho-rozvytku-vchytelya/>
- [18] N. V. Oleksiuk, L. V. Lebedenko, «Vykorystannia elektronnykh sotsialnykh merezh u sotsialno-pedahohichnii roboti zi shkoliaramy». [Elektronnyi resurs]. Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia. Vyp. 4, s. 88–102, 2015. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/10440/1/1273-4811-1-PB.pdf>
- [19] Oxford Advanced Learner's Dictionary. New 8th Edition. Oxford: Oxford University Press, 2010, 1796 p.
- [20] Ye. S. Protsko, I. S. Postolenko, «Dosvid vykorystannia systemy Moodle dlia navchannia inozemnykh mov», International Multidisciplinary Conference Key Issues of Educationa and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland. Stalowa Wola, Republic of Poland. July 20th-21st, p. 151–154, 2018.

*Стаття надійшла
до редакції 19 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-170-182](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-170-182)

УДК 371.14:378.147

Скиба Юрій Андрійович,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки
Інституту вищої освіти НАПН України.
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2238-8272>

yuri_skiba@ukr.net

Кочерга Євгенія Володимирівна,

старший викладач кафедри природничо-математичної освіти
КЗВО «"Дніпровська академія неперервної освіти"
Дніпропетровської обласної ради»,
аспірантка Інституту вищої освіти НАПН України.
Дніпро, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5593-6346>

blago-2013@ukr.net

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто поняття про здоров'язбережувальну компетентність учителя хімії, як динамічну рису його особистості, засновану на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, що проявляється у здатності здійснювати особистісну та професійну здоров'язбережувальну діяльність на уроках та в позаурочній роботі з хімії. У її структурі ми виокремлюємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Для їх розвитку визначаємо такі педагогічні умови: розвиток стійкої мотивації до здоров'язбережувальної індивідуальної та професійної діяльності, посилення здоров'язбережувальної компоненти змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів хімії та використання інтерактивних технологій навчання на курсах підвищення кваліфікації. Реалізація зазначеного можлива за умови проведення на курсах підвищення кваліфікації занять у формі: коучингових тренінгів (спрямованих на результат, на розвиток особистих можливостей учителів, на розвиток міжособистісних навичок та здатності розуміти інших і співпереживати їм), практичних занять з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та вебінарів (семінарів або тренінгів, які проходять онлайн, забезпечуючи синхронний режим і надаючи інструменти для спільної дистанційної роботи учасників). Під час

проведення цих видів занять на курсах підвищення кваліфікації використовуються такі технології: загальнодидактичні (інтерактивні) та специфічні (здоров'я-збережувальні, оздоровчі, навчання здоров'я, виховання культури здоров'я, екологічні здоров'язбережувальні та забезпечення безпеки життєдіяльності). Основою для використання зазначених видів занять та технологій на курсах підвищення кваліфікації вчителів є інтегрований підхід, який полягає у вивченні питань здоров'язбереження крізь призму цілісності знань про здоров'я в межах хімії, біології, екології, арт-педагогіки, нейропедагогіки, психології та STEAM-освіти.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність учителя хімії; заклади післядипломної освіти; коучинговий тренінг; вебінар; інтерактивні технології; інтегрований підхід.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Про важливість здоров'язбережувальної компетентності засвідчує те, що вона є однією з ключових компетентностей, які подано у ст. 12 Закону України «Про освіту» (2017 р.) та концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) [3] зазначено, що педагогічним працівником може бути особа, фізичний та психічний стан здоров'я якої дає змогу виконувати професійні обов'язки. Отже, учитель має сприяти збереженню та зміцненню здоров'я тих, хто навчається, а також підтримувати та берегти власне здоров'я. Враховуючи стрімкі зміни, якими характеризуються всі сфери сучасного суспільства, процеси глобалізації й інформатизації, закладам післядипломної освіти належить провідна роль. Вони покликані гнучко реагувати на зміни та сприяти професійному зростанню вчителів, зокрема й щодо здоров'язбереження. Тому актуальність проблеми розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя хімії в закладах післядипломної освіти є беззаперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що здоров'язбережувальна компетентність майбутніх учителів є предметом дослідження В. Бобрицької, Т. Бондаренко, Д. Вороніна, Л. Малишевої, М. Миронюк, у працях яких розкриваються суть та процес формування здоров'язбережувальної компетентності під час професійної підготовки. Теоретичні та методичні основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів предмета «Основи здоров'я» розкрито у працях О. Антонової, І. Василяшко, Н. Поліщук, М. Шеян. Проблему формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів хімії розкрито у праці М. Чуркіної.

Проте проблема розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти не знайшла свого відображення у наукових працях вітчизняних учених.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у визначенні педагогічних технологій та розкритті їх потенціалу для реалізації педагогічних умов розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: розкрити суть специфічних здоров'язберезувальних технологій, які можуть використовуватися на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії та в освітньому процесі з хімії; описати види занять, які можуть проводитися на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії для розвитку їхньої здоров'язберезувальної компетентності (коучинговий тренінг, практичні заняття та вебінари здоров'язберезувального змісту).

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

На основі аналізу наукових праць нами сформульовано поняття «здоров'язберезувальна компетентність учителя хімії». Під здоров'язберезувальною компетентністю вчителя хімії ми розуміємо динамічну рису особистості вчителя хімії, засновану на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, яка проявляється у здатності здійснювати особистісну та професійну здоров'язберезувальну діяльність на уроках, у позаурочній та позашкільній роботі з хімії.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз технологій, які можуть використовуватися у здоров'язберезувальній діяльності, синтез та узагальнення результатів дослідження для розкриття потенціалу загальнопедагогічних і специфічних здоров'язберезувальних технологій для реалізації педагогічних умов розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

На нашу думку, під час підвищення кваліфікації вчителів хімії в закладах післядипломної освіти у контексті здоров'язбереження доцільно поєднувати як загальнопедагогічні, так і специфічні здоров'язберезувальні технології. До

загальнопедагогічних технологій відносять інтерактивні технології, тобто колективне, групове навчання у співпраці, де викладач курсів підвищення кваліфікації та слухачі є рівноправними суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності [2]. До специфічних здоров'язбережувальних технологій дослідники відносять: технології забезпечення безпеки життєдіяльності, оздоровчі, навчання здоров'я, виховання культури здоров'я, екологічні здоров'язбережувальні технології.

Здоров'язбережувальні технології – це технології, що створюють безпечні умови для перебування та навчання в закладі освіти, які вирішують завдання раціональної організації освітнього процесу (з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм) (О. Ващенко) [1]. До цієї групи технології належать і технології забезпечення безпеки життєдіяльності, які передбачають визначення і впровадження в навчально-виховний процес рекомендацій фахівців з охорони праці, будівельників, представників комунальних, інженерно-технічних служб, цивільної оборони, пожежної інспекції тощо. В освітньому процесі з хімії вони реалізуються під час вивчення правил поведінки з хімічними речовинами, правил техніки безпеки в кабінеті хімії тощо (С. Лупаренко, О. Попов, П. Потейко, Л. Суханова) [5].

Отже, технології передбачають потребу в безпечному освітньому середовищі у кожному закладі освіти, яке має такі складові: безпечні й комфортні умови праці для педагогічних працівників та навчання для тих, хто навчається. Отже, поняття безпеки у цій групі технологій має фізичні складові: обладнання приміщень закладу освіти, а також кабінетів з хімії відповідно до чинних норм, дотримання санітарно-гігієнічних норм у процесі організації проведення як уроків, так і позаурочної і позакласної роботи з хімії, дотримання правил техніки безпеки під час роботи в хімічному кабінеті, дотримання правил техніки безпеки в процесі проведення хімічних дослідів та демонстрацій, дотримання правил поведінки з хімічними речовинами як в освітньому процесі, так і в побуті. Особливо актуальним є навчання правил поведінки з хімічними речовинами в побуті, оскільки, за даними досліджень, щорічно використовується майже тисяча нових хімічних речовин. Загальна їх кількість, що потрапляє у середовище проживання людини, перевищує 4 млн найменувань, із них понад 40 тис. мають шкідливі властивості.

Оздоровчі технології – це технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я (О. Ващенко) [1]. У контексті навчання хімії зміцнення фізичного здоров'я може відбуватися, на нашу думку, завдяки використанню різноманітних фізичних вправ як фізкультпауз для зняття фізичного й

розумового напруження. Для цього можна використовувати, зокрема, кінезіологічні вправи – спеціальні вправи, які сприяють розвиткові фізичних та розумових здібностей за рахунок активізації роботи лівої та правої півкуль головного мозку та забезпечують підвищення узгодженості в їх роботі. Можна також використовувати елементи музичної терапії, наприклад, виконання вправ під музику. Цікавим елементом такої діяльності, на нашу думку, є програвання ритмів за допомогою власного тіла (*body percussion*) та саморобних музичних інструментів, виготовлених з різноманітних речей (наприклад, пластикових та картонних упаковок, пляшок). До цієї групи технологій ще можна віднести вправи для очей, ароматерапію та самомасаж. Звичайно, використовувати ароматерапію слід з великою обережністю, тільки впевнившись, що в учасників освітнього процесу немає алергічних реакцій або інших протипоказань. Використання фізичних вправ неприпустиме під час лабораторних дослідів з хімії, оскільки зайві рухи можуть спричинити порушення цілісності хімічного обладнання та проливання хімічних реактивів.

Технології навчання здоров'я – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості, керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами (О. Ващенко) [1]. У контексті навчання хімії ці технології розкриваються за рахунок вивчення хімічних процесів, що відбуваються в організмі людини, яка, зокрема, веде малорухливий або активний спосіб життя, а також хімічних процесів, які відбуваються у разі прояву нею певних емоцій (які гормони та біологічно активні речовини виділяються при позитивних емоціях, які при негативних, та як це відображається на роботі органів і систем організму). Профілактика зловживання психоактивних речовин розкривається, наприклад, під час вивчення хімічного складу тютюнового диму та впливу цих небезпечних речовин на організм, під час вивчення впливу алкоголю.

Виховання культури здоров'я – виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я та здоров'я оточуючих (О. Ващенко) [1]. До особистісних якостей, які визначають здоров'язбережувальну діяльність, ми відносимо організаторські та комунікативні здібності, здатність до емпатії, до самоуправління, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Від рівня розвитку цих здібностей залежить, наскільки ефективно здійснюються взаємозв'язки між учасниками освітнього процесу, як вибудовується процес комунікації,

співпраці. А від цього відповідно залежить рівень засвоєних знань та сформованих умінь у сфері здоров'язбереження. До цієї групи технологій належать також технології навчання ведення здорового способу життя, тобто визначення позитивного впливу на здоров'я певних груп хімічних речовин (наприклад, вивчення хімічних основ здорового харчування).

Екологічні здоров'язбережувальні технології – це навчання встановлення гармонійних взаємин з природою, залучення до дослідницької діяльності у сфері екології, ощадливого та свідомого споживання для сталого розвитку суспільства, що, зі свого боку, сприяє зміцненню духовного здоров'я (С. Лупаренко, О. Попов, П. Потейко, Л. Суханова) [5].

У структурі здоров'язбережувальної компетентності нами виокремлено чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний (цінність здоров'я та мотивація до здоров'язбережувальної діяльності), когнітивний (знання про здоров'я, здоров'язбережувальні технології та зв'язок хімії зі здоров'ям); діяльнісний (уміння здійснювати особистісну та професійну здоров'язбережувальну діяльність); особистісний (цінність здоров'я, мотиви особистісної та професійної здоров'язбережувальної діяльності, особистісні якості (моральні, вольові, емоційні, організаторські, рефлексивні, поведінка в конфліктних ситуаціях, які визначають здоров'язбережувальну діяльність).

Уважаємо, що для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії у закладах післядипломної освіти потрібно запроваджувати такі педагогічні умови: розвиток стійкої мотивації до здоров'язбережувальної індивідуальної та професійної діяльності, розширення здоров'язбережувального компонента змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів хімії та використання на цих курсах інтерактивних технологій навчання.

Реалізація зазначених педагогічних умов, на нашу думку, може відбуватися за рахунок проведення на курсах підвищення кваліфікації коучингових тренінгів, практичних занять та вебінарів здоров'язбережувального змісту. Під час вищезазначених навчальних занять вчителі хімії розширюють теоретичні знання з проблеми здоров'язбереження, розвивають уміння використовувати загальнопедагогічні та специфічні здоров'язбережувальні технології в професійній діяльності, а також в особистому житті, для розвитку особистісних якостей та профілактики емоційного вигорання.

Коучинг – це розвивальний підхід до роботи та взаємодії з іншими людьми, який допомагає розвивати особисті можливості, міжособистісні навички, здатність розуміти та співпереживати іншим. Зі свого боку, це може допомогти краще зрозуміти власні виклики та зробити

усвідомлений вибір щодо свого майбутнього. Коучинг може допомогти підвищити власну ефективність [8], [9].

У контексті реалізації вищезазначених педагогічних умов щодо розвитку здоров'язберезувальної компетентності у вчителів хімії на курсах підвищення кваліфікації нами використовувався саме коучинговий тренінг, який відрізняється від традиційного коучингу. Особливістю коучингового тренінгу є орієнтація на результат.

Під час коучингового тренінгу ми створювали для кожного учасника групи максимальні умови для синергії змісту навчального тренування зі здоров'язбереження із життєвим досвідом, використовуючи коучинговий інструментарій (техніки, прийоми, вправи). Учасники коучингового тренінгу беруть на себе відповідальність за результат. Тоді як коуч лише допомагає виявити та реалізувати потенціал особистості, навчити використовувати всі можливі ресурси для досягнення успіху, знайти оптимальний варіант дії, що дає змогу за мінімальних зусиль досягати максимального результату. Коучингова діяльність базується на певних принципах. Суть принципу усвідомлення та відповідальності полягає в тому, що педагог-коуч відповідає за організацію процесу, а той, хто навчається, – за результат. Принцип єдності та взаємодії означає, що позитивні результати в одній сфері діяльності автоматично сприяють зрушенням і в інших сферах: більш успішної соціальної адаптації, інтеграції в колектив. Принцип партнерства – основа комунікативної співпраці, суб'єкт-суб'єктних взаємин, педагогіки життєтворчості. Принцип ієрархічності розвитку засвідчує, що найважливіші проблеми неможливо вирішити на тому самому рівні мислення, на якому ми були, коли їх створювали. Принцип гнучкості передбачає, що разом із коучем той, хто навчається, виробляє індивідуальну освітню траєкторію, життєву стратегію, намічає способи особистісного зростання. Загальними принципами коучингової діяльності вважають також комплексність, ефективність, простоту, соціальне партнерство та об'єктивність [4].

Коучинговий підхід у сфері здоров'язберезувальної освіти передбачає холістичний підхід до здоров'я, тобто розгляд його як системи, яка складається з фізичного, психічного, духовного, соціального та інтелектуального здоров'я. Отже, в освітньому процесі слід приділяти увагу розвитку всіх складових здоров'я.

Під час практичних занять на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії для розвитку здоров'язберезувальної компетентності та здійснення здоров'язберезувальної діяльності нами використовувалися сучасні інформаційно-комунікаційні технології, зокрема веб-сервіси: для створення завдань і вправ з проблеми здоров'язбереження, для перевірки знань та умінь учнів; для створення візуального наповнення освітнього

процесу навчальними матеріалами здоров'язберезувального змісту (сервісів для створення мотиваторів, мемів, ребусів, кросвордів, хмар слів, qr-кодів, інтелект-карт тощо, відео-сервісів та соціальних мереж).

На думку дослідників, використання таких сервісів сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та створенню психологічно комфортної атмосфери під час здійснення освітнього процесу, згуртування колективу, урізноманітненню процесу подачі інформації.

Звичайно, такі сервіси мають позитивний вплив на здоров'язберезувальну діяльність тільки у разі їх свідомого та відповідального використання з освітньою чи розвивальною метою. Якщо в учасників освітнього процесу не буде розвинуто культуру споживання інформаційно-комунікаційних технологій, вони можуть, навпаки, негативно впливати на здоров'я [7].

Вебінари є інноваційною формою організації освітнього процесу. Вебінар (від англ. *web+seminar, webinar*) – це технологія, яка забезпечує проведення інтерактивних навчальних занять у синхронному режимі і надає інструменти для спільної дистанційної роботи учасників. Вебінари мають низку переваг: високий ступінь інтерактивності – слухачі залучені до процесу навчання, ставлять запитання, на які одразу ж отримують відповіді; можливість здійснення запису вебінару, який пізніше можна використовувати для закріплення матеріалу; економія часу та матеріальних ресурсів – ведучому та слухачам немає потреби у фізичній присутності на семінарі чи тренінгу. Недоліками вебінару є менший емоційний зв'язок учасників, порівняно з живим спілкуванням [5]. Використання вебінарів з проблеми здоров'язбереження під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів хімії у закладах післядипломної освіти засвідчив їх високу ефективність щодо розвитку здоров'язберезувальної компетентності.

В основу розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів хімії на курсах підвищення кваліфікації покладено інтегрований підхід, який полягає у вивченні питань здоров'язбереження крізь призму цілісності знань про здоров'я в межах хімії, біології, екології, арт-педагогіки, нейропедагогіки, психології та STEAM-освіти.

Отже, запровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов з чітко визначеними технологіями та сучасними видами навчальних занять у процес підвищення кваліфікації вчителів хімії сприяв розвитку їхньої здоров'язберезувальної компетентності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Здоров'язбережувальна компетентність є однією з ключових компетентностей для вчителя хімії, оскільки зміст навчального предмета «Хімія» має значний здоров'язбережувальний потенціал. Здоров'язбережувальна компетентність учителя хімії є складним поняттям, у якому ми виокремлюємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії на курсах підвищення кваліфікації слід запроваджувати вищезазначені педагогічні умови. Нами встановлено, що найефективнішими на курсах підвищення кваліфікації вчителів хімії є такі види навчальних занять, як коучингові тренінги, практичні заняття та вебінари, на яких поєднуються загальнопедагогічні – інтерактивні технології та специфічні – здоров'язбережувальні, оздоровчі, технології навчання здоров'я, виховання культури здоров'я, екологічні здоров'язбережувальні технології та технології забезпечення безпеки життєдіяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку нових методів і педагогічних технологій розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. Ващенко, С. Свириденко, «Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі», *Здоров'я та фізична культура*, № 8, с. 1–6, 2006.
- [2] С. Гуменюк «Використання інтерактивних педагогічних технологій у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів», *Актуальні аспекти фізичного виховання, спорту і здоров'я людини*. Тернопіль, Україна, 2013, с. 82–88.
- [3] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 38–39, ст. 380 «Про освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [4] Л. Кудрик, А. Бешлей, У. Мельник, *Самокоучинг. Як запобігти професійному вигоранню*. Київ, Україна, 2019, 216 с.
- [5] С. Є. Лупаренко, О. І. Попов, П. І. Потейко, Л. А. Суханова, «Сутність, види та особливості здоров'язберігаючих технологій у дітей в умовах сучасного навколишнього середовища», *Гігієна населених місць*, № 55, с. 382–386, 2010.
- [6] Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян, Л. О. Варченко-Троценко, «Вебінари як засіб підвищення кваліфікації викладачів», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 42, № 4, с. 118–130, 2014.

- [7] О. Шинкарук, Є. Імас, Л. Денисова, В. Костюкевич, «Вплив інформаційно-комунікативних технологій на фізичне та психічне здоров'я людини», *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, № 2(42), с. 5–12, 2018.
- [8] *Coaching Learning Resource* [Електронний ресурс].
Доступно: <http://www.stepintoleadership.info/assets/pdf/SSSC%20Coaching%20Aug%2016%20master.pdf>.
- [9] *Coaching in education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents*; Edited by Christian van Nieuwerburgh. London, 2012, 245 p.

THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS WHICH FORM HEALTH-SAVING COMPETENCE OF CHEMISTRY TEACHERS WHO WORK IN POSTGRADUATE EDUCATION INSTITUTIONS

Yurii Skyba,

Associate Professor, Head of Department for Integration of Higher Education and Research,
Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2238-8272>
yuri_skiba@ukr.net

Yevheniia Kocherha,

Senior Lecturer in the Department of Natural and Mathematical Education,
Dnipro Academy of Continuing Education,
Dnipro, Ukraine.
Postgraduate, Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5593-6346>
blago-2013@ukr.net

Abstract. The article observes the aspects of a Chemistry teacher's health saving competence as a dynamic trait of a teacher's individuality which is based on the integration of knowledge, skills, values, and experience. This results in the ability to provide personal and professional health saving activities on the lessons and out of class Chemistry work. Its structure comprises value-motivational, cognitive, active and individual aspects. For their development we may suggest following pedagogical conditions: development of strong motivation for individual and professional health saving activities, reinforcement of health saving aware component in continuing education courses for Chemistry teachers and usage of interactive

technologies. The implementation of these pedagogical conditions is possible if continuing education courses include coaching trainings (the training which is targeted for result, for the development of teacher's personal skills. It also aims to develop interpersonal skills and the ability to understand and sympathise others while performing health saving activities). We also suggest practical classes with the use of modern informational-communicative technologies and webinars (an online seminar or a training which has simultaneous translation and provides tools for common distant work of its members). While performing this kind of classes within continuing education courses, following technologies are used: general didactic (interactive) and specific technologies (health saving, sanitary, technologies of health aware, ecological health saving technologies and the ones to ensure the safety of life). Integrative approach is the basis to use the types of activities mentioned above. It means research of the issues of health saving through the perspective of integral health knowledge within Chemistry, Biology, Ecology, Art-pedagogics, Neuropedagogy, Psychology, and STEAM education.

Keywords: chemistry teacher's health-saving competence; postgraduate education institutions; coaching training; webinar; interactive technologies; integrative approach.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Скиба Юрий Андреевич,

доктор педагогических наук, доцент,
заведующий отделом интеграции высшего образования и науки
Института высшего образования НАПН Украины.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2238-8272>
yuri_skiba@ukr.net

Кочерга Евгения Владимировна,

старший преподаватель кафедры
естественно-математического образования
КУВО «"Днепровская академия непрерывного образования"
Днепропетровского областного совета»,
аспирантка Института высшего образования НАПН Украины.
Днепр, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5593-6346>
blago-2013@ukr.net

Аннотация. В статье рассматривается понятие о здоровьесберегающей компетентности учителя химии, как динамической черте личности учителя химии, которая основана на интеграции знаний, умений, навыков, ценностей и опыта, которые проявляются в способности осуществлять личностную и профессиональную здоровьесберегающую деятельность на уроках и во внеурочной работе по химии. В ее структуре мы выделяем ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Для их развития определяем следующие педагогические условия: развитие устойчивой мотивации к здоровьесберегающей индивидуальной и профессиональной деятельности, усиление здоровьесберегающего компонента содержания курсов повышения квалификации учителей химии и использование интерактивных технологий обучения на курсах повышения квалификации. Реализация указанных педагогических условий возможна при проведении на курсах повышения квалификации занятий в форме: коучинговых тренингов (направленных на результат, на развитие личных возможностей учителя, на развитие межличностных навыков и способности понимать других и сопереживать им), практических занятий с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и вебинаров (семинаров или тренингов, которые проходят онлайн, обеспечивая синхронный режим и предоставляя инструменты для совместной дистанционной работы участников). При проведении этих видов занятий на курсах повышения квалификации используются следующие технологии: общедидактические (интерактивные) и специфические (здоровьесберегающие, оздоровительные, обучения здоровью, воспитания культуры здоровья, экологические здоровьесберегающие и обеспечения безопасности жизнедеятельности). Основой для использования указанных видов занятий и технологий на курсах повышения квалификации учителей является интегрированный подход, который заключается в изучении вопросов здоровьесбережения сквозь призму целостности знаний о здоровье в пределах химии, биологии, экологии, арт-педагогике, нейропедагогике, психологии и STEAM-образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность учителя химии; заведения последипломного образования; коучинговый тренинг; вебинар; интерактивные технологии; интегрированный подход.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. Vashchenko, S. Svyrydenko, «Hotovnist vchytelia do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi», *Zdorovia ta fizychna kultura*, № 8, s. 1–6, 2006.
- [2] S. Humeniuk «Vykorystannia interaktyvnykh pedahohichnykh tekhnolohii u formuvanni zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv», *Aktualni aspekty fizychnoho vykhovannia, sportu i zdorovia liudyny*. Ternopil, Ukraina, 2013, s. 82–88.
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 38–39, st. 380 «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- [4] L. Kudryk, A. Beshlei, U. Melnyk, Samokouchynh. *Yak zapobihyty profesiinomu vyhoranniu*. Kyiv, Ukraina, 2019, 216 s.
- [5] S. Ye. Luparenko, O. I. Popov, P. I. Poteiko, L. A. Sukhanova, «Sutnist, vydy ta osoblyvosti zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u ditei v umovakh suchasnoho navkolyshnoho seredovyscha», *Hihiena naselenykh mist*, № 55, s. 382–386, 2010.
- [6] N. V. Morze, A. B. Kocharian, L. O. Varchenko-Trotsenko, «Vebinary yak zasib pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv», *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, T. 42, № 4, s. 118–130, 2014.
- [7] O. Shynkaruk, Ye. Imas, L. Denysova, V. Kostiukevych, «Vplyv informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii na fizyчне ta psykhyчне zdorovia liudyny», *Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, № 2(42), s. 5–12, 2018.
- [8] Coaching Learning Resource [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://www.stepintoleadership.info/assets/pdf/SSSC%20Coaching%20Aug%2016%20master.pdf>.
- [9] *Coaching in education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents*; Edited by Christian van Nieuwerburgh. London, 2012, 245 p.

*Стаття надійшла
до редакції 12 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-183-198](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-183-198)

УДК 377

Стойчик Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

заступник директора з навчально-виробничої роботи

Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею.

Кривий Ріг, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6106-9007>

stoychyk_t@ukr.net

ОСВІТНІЙ КЛАСТЕР ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Анотація. Актуальність статті визначається вимогами сьогодення, де освіта стає важливою складовою соціально-економічного зростання країни та вимагає від фахівців високого рівня професійних компетентностей. На підставі досвіду європейських країн обґрунтовано, що у забезпеченні якості підготовки фахівців та рівня їхньої конкурентоздатності особливої уваги набуває кластерний підхід, який є перспективним для освіти в умовах децентралізації управління.

У статті розкрито поняття кластера, його характерні ознаки, проаналізовано сутність поняття «освітній кластер» та визначено його місце у системі професійної (професійно-технічної) освіти. Розкрито основні переваги та принципи кластерного підходу в розвитку професійної (професійно-технічної) освіти; сформульовано основоположні принципи при створенні й функціонуванні кластерів. Визначено, що сучасний кластерний підхід передбачає багаторівневе управління, співробітництво суб'єктів різних галузей та формування сприятливого середовища для співробітництва і розвитку.

На прикладі освіти, яка лише набуває досвіду підприємництва, встановлено, що кластерний підхід – це об'єднання закладів освіти з бізнес-структурами та суб'єктами громадянського суспільства (громадськими організаціями, політичними партіями тощо) на відповідних нормативно-правових засадах. Розглядаючи питання освітніх кластерів як однієї з форм соціального партнерства, з'ясовано, що важливими умовами для неї є рівноправність, прозорість та довіра між партнерами.

Кластерний розвиток економіки країни – одна з характерних ознак сучасної інноваційної економіки і для професійної освіти має значні переваги. Серед основних виділено: підвищення якості навчання; розроблення нових технологій навчання; забезпечення неперервності та доступності навчального процесу; перевірка отриманих знань на

практиці; незалежне оцінювання якості навчання, рівня викладання, якості навчальних програм та матеріалів.

З урахуванням досвіду європейських країн наведено приклади освітніх кластерних інституцій, зроблено порівняльний аналіз, який дав можливість зробити висновки про те, що в Україні освітні інноваційні кластери, як правило, об'єднують: заклади вищої освіти (вони є їх ядром) з науково-дослідними центрами та підприємствами; заклади та установи професійної освіти, об'єднані за галузевою ознакою і партнерськими відносинами з підприємствами галузі; освітні установи і підприємства роботодавців, що забезпечують підвищення якості, скорочення термінів підготовки, створення гнучкої системи підвищення кваліфікації фахівців для підприємств з урахуванням поточних і прогнозних вимог виробництва. З'ясовано поняття процесу кластеризації на прикладі системи професійної (професійно-технічної) освіти. Незважаючи на багатогранність освітніх кластерів, зокрема як однієї з форм соціального партнерства, невирішеними залишаються питання створення дуальної корпоративної моделі об'єднання роботодавців, закладів професійної (професійно-технічної) освіти та наукових установ задля підвищення якості підготовки фахівців та забезпечення їх конкурентоздатності.

Ключові слова: кластер; освітній кластер; кластерний підхід; кластеризація; заклад професійної (професійно-технічної) освіти; конкурентоздатний фахівець.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Починаючи з 2001 року, освіта визнається суб'єктом економічної діяльності, її результати включені до складу вартості всіх товарів і послуг, а додана вартість, вироблена за видом економічної діяльності «Освіта», – до валового внутрішнього продукту (далі – ВВП) і валової доданої вартості (далі – ВДВ) країни. За даними Державної служби статистики України, частка ВДВ за цим видом діяльності у 2010 р. склала 5,6%; 2013 р. – 6,1%; 2017 р. – 5,1% [1].

Ці показники свідчать про вагомі результати діяльності закладів освіти в економіці країни. Адже, згідно з вимогами ринкової економіки країн Європейського Союзу (далі – ЄС), «послуга освіти виступає її об'єктом і є невід'ємною складовою ВВП, а її вартість обов'язково розраховується за допомогою Системи національних рахунків 2008» [2]. Проте, ці результати не є сталими і потребують покращення. Вони можуть бути набагато

вищими за умов більш активного застосування освітніх кластерів, зокрема, у професійній (професійно-технічній) освіті (далі – П(ПТ)О).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Кластерний підхід у педагогічній науці й практиці не є новим. Перші спроби визначення поняття «кластер» можна зустріти у науковців А. Берлі та Г. Мінза. У подальшому відповідні дослідження розвинули М. Портер, У. Батнер, С. Розенфельд, Д. Тобін, М. Хессель, В. Фельдман та інші. Основоположником поняття «кластер» вважають М. Портера, в теорію якого покладено ідею про те, що однією з економічних переваг є об'єднання підприємств і організацій навколо спільної мети у відповідних галузях діяльності та на відповідних територіях. Вона розглядається як «спосіб реалізації інтегративного потенціалу підприємств, установ та організацій території способом застосування комплексу організаційно-економічних заходів, що здійснюються державними, приватними або громадськими інститутами з метою об'єднання підприємств, установ та організацій навколо спільних інтересів, встановлення між ними формальних і неформальних взаємовідносин, мережевої економічної співпраці» [3, с. 7].

Дослідження українського вченого С. Соколенка в галузі кластеризації спираються на фундаментальні роботи більш раннього періоду, а саме: «теорію економічного розвитку» Й. Шумпетера, за якою необхідною умовою успіху в бізнесі є гнучкість, а головним рушієм прогресу – підприємець, який ініціює інновації, що знищують стару систему й створюють нову, економічно більш прогресивну; «теорію промислового розміщення» А. Вебера, за якою найбільші вигоди утворюються агломеративною економікою, при цьому фірми досягають ефекту економії витрат завдяки кооперуванню в межах певного простору; «теорію індустріальних округів» А. Маршалла, який стверджував, що успіх національної економіки залежить, зокрема, від розвитку локалізованих угруповань профільної індустрії або від концентрації спеціалізованих галузей у певних місцевостях.

Вивченням процесів формування кластерів в регіональному масштабі займаються також українські вчені, зокрема М. Долішній, Л. Козак, В. Новицький, І. Войнович, які ґрунтовно досліджують питання поширення науково-виробничої кооперації підприємств у регіональному масштабі.

Серед вітчизняних вчених варто зазначити і праці Р. Гуревича, Ю. Ковбасюка, В. Куценко, О. Жука, Є. Чернишової, О. Корчинської, Н. Любченко та інших, які стверджують, що розвиток ринкових відносин у всіх сферах діяльності, зокрема, в освітній, стає причиною появи кластерного підходу до підготовки конкурентоспроможних випускників.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – уточнення сутності поняття кластера, його характерних ознак, аналізу понять «освітній кластер», «кластеризація», «кластерний підхід» та визначення їх місця у системі П(ПТ)О.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. На основі аналізу фахових, психологічних та педагогічних джерел уточнити зміст основних дефініцій дослідження.
2. Сформулювати принципи, які є основоположними при створенні й функціонуванні кластерів.
3. Визначити місце освітнього кластера у системі П(ПТ)О.
4. Обґрунтувати основні переваги кластерного підходу у розвитку П(ПТ)О;
5. З'ясувати поняття процесу кластеризації та дослідити на прикладі системи П(ПТ)О.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці М. Портера, М. Енрайта, М. Сторпера, А. Вебера, А. Маршалла, Й. Шумпетера, І. Толенадо, Д. Сольє (сутність та зміст кластеру, обґрунтування логічності й доцільності кластеризації); Е. Бергмана, Е. Фезера (класифікація кластерів); Л. Ван ден Берга (характеристика кластерів); Й. Шумпетера (економічна роль інновацій), Дж. М. Кейнса (потреба, значення кластерів); І. Вишнякова (становлення кластерів в окремих країнах Європи); В. Наумова, Р. Некрасова (формування регіональних кластерів); В. Бакума, Д. Крисанова, М. Кропивка, Н. Морозова, Л. Мясникова, П. Саблука, В. Федоренка (вплив кластерів на економіку).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використано комплекс **методів**:

- *емпіричні* – обсерваційні (безпосереднє та опосередковане спостереження, експертне оцінювання) для визначення основних переваг кластерного підходу у розвитку П(ПТ)О та місця освітнього кластера у системі П(ПТ)О;
- *теоретичні* – аналіз та узагальнення концептуальних положень соціологічної та психолого-педагогічної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження, його понятійно-категоріального апарату (кластер, освітній кластер, кластерний підхід, кластеризація) та стану теоретичної розробленості проблеми;

систематизація, узагальнення для розкриття сутності та структурних компонентів досліджуваного феномену.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Дослідження сутності та змісту освітнього кластеру як форми соціального партнерства потребує попереднього уточнення сутності понять «кластер», «освітній кластер», «партнерство».

Економічною наукою поняття «кластер» розглядається як «сконцентрована за географічними ознаками група взаємопов'язаних компаній, спеціалізованих постачальників і виробників послуг; фірм у відповідних галузях, а також пов'язаних з їхньою діяльністю організацій (наприклад, університетів, агенцій зі стандартизації, а також торгових об'єднань) у певних галузях, що конкурують, але разом з тим ведуть спільну діяльність» [4, с. 206]. До основних ознак кластера відносять такі характеристики: наявність підприємства-лідера, що визначає довгострокову спільну стратегію; системи управління, що забезпечують централізований контроль і аналіз; виробничий ланцюжок, який забезпечує стійкість кластера як системи; стійкість стратегічних господарських зв'язків у межах кластерної системи, включаючи її міжрегіональні та міжнародні зв'язки; спеціалізація у виробництві товарів і послуг, чітко виражений фактор лідируючого (інтегруючого) продукту або послуги; критична маса (обсяг діяльності, за яким кластер стає стійким і впливовим); сприятливе середовище для розвитку інновацій; наявність спільної сировинної бази; спільність моделей виробничо-коопераційних та інших взаємодій суб'єктів господарювання [3].

Отже, до основних учасників кластера відносять: організації, які ним управляють, підприємства та індивідуальних підприємців, які спеціалізуються на профільних видах діяльності; підприємства та індивідуальних підприємців, які постачають продукцію або надають послуги; організації, що забезпечують функціонування транспортної, енергетичної, інженерної, природоохоронної, інформаційно-телекомунікаційної та іншої інфраструктури; підприємства та індивідуальних підприємців, які надають відповідні послуги ринкової інфраструктури (аудиторські, консалтингові, кредитні, страхові, лізингові, логістики, торгівлі, операцій з нерухомістю); наукові організації та установи; ЗП(ПТ)О, середньої спеціальної, вищої і післядипломної освіти; некомерційні, громадські організації, зокрема, об'єднання юридичних осіб та (або) індивідуальних підприємців (асоціації та спілки); торгово-промислові палати; суб'єкти інноваційної інфраструктури та інфраструктури підтримки малого і середнього підприємництва та ін. [3].

При цьому зазначимо, що кластер розглядається в науці не лише як економічне утворення, а й як соціальне, що існує та функціонує у певному соціальному середовищі та залежить від його учасників і мети добровільного об'єднання.

Як зазначають вітчизняні вчені, «у старій моделі держава зосереджує свою увагу на прямій підтримці окремих підприємств і галузей, а сучасний кластерний підхід передбачає багаторівневе управління в певній сфері, співробітництво суб'єктів різних галузей та формування сприятливого середовища для співробітництва і розвитку» [3, с. 12].

Тому ми погоджуємося з більшістю сучасних науковців в тому, що кластерний підхід є перспективним для освіти в умовах децентралізації управління. Адже, як свідчить статистика, «структура видатків Зведеного бюджету України на освіту за освітніми рівнями в 2000–2017 рр. усереднено характеризується такими показниками: дошкільна освіта – 13,7%, загальна середня – 42,3%, професійно-технічна – 4,8%, вища – 28,2%. Розподіл видатків на освіту у ці ж роки за видами бюджетів виглядає так: 28,2% – державний бюджет, 71,8% – місцеві бюджети. Тобто, процеси бюджетної децентралізації, розпочаті у 2015 році, мають визначені тренди на зменшення питомої ваги видатків на освіту у державному бюджеті України і відповідне збільшення у видатках місцевих бюджетів за всіма освітніми рівнями розвитку» [1].

Кластерний розвиток економіки країни є однією з характерних ознак сучасної інноваційної економіки і має для освіти значні переваги. Серед них: «підвищення якості навчання та підготовки фахівців з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; розроблення нових технологій навчання, що сприяють підвищенню мотивації та активізації пізнавального процесу під час навчання; забезпечення неперервності та доступності навчального процесу; перевірка отриманих знань на практиці, моделювання реальних ситуацій; покращення розроблення, новизни й доступності навчальних матеріалів; автоматизація навчального процесу, перевірка знань, контролю відвідуваності та дотримання навчальних програм; надання батькам інформації про відвідування та успішність учнів у реальному часі; незалежне оцінювання якості навчання, рівня викладання, якості навчальних програм та матеріалів; автоматизоване врахування та аналіз використання нових напрямів і методів у навчальному процесі» [5].

Відповідно до проведеного аналізу досліджень науковців М. Портера, Т. Красікової, В. Шевчука, Н. Корчагіної, А. Смірнова, В. Куценко, О. Жук, Л. Дроздовської, А. Старевої, О. Повстин, Є. Чернишової, В. Федорової, поняття «освітній кластер» доцільно узагальнити як сукупність установ освіти

(зокрема, професійної) та інших суб'єктів господарювання, що добровільно об'єдналися для досягнення конкурентних переваг, спільних взаємовигідних цілей за галузевою ознакою та територіальною близькістю розміщення. У цьому визначенні ми акцентуємо увагу не лише на двох основних характеристиках освітнього кластера – територія та добровільне об'єднання, а й на таких, як спільна, взаємовигідна мета та способи її досягнення. Освітній кластер – це явище, яке виникає на ґрунті добровільного об'єднання суб'єктів господарювання, що мають близьке територіальне розміщення задля досягнення спільних взаємовигідних цілей з метою здобуття конкурентних переваг та довгострокового партнерства.

Партнерство – форма організації підприємницької діяльності, що ґрунтується на об'єднанні (зазвичай пайовому) майна різних власників. «При партнерстві двоє або більше суб'єктів об'єднують своє майно, стають співвласниками створеного підприємства, спільно керують виробництвом і власністю, розподіляють прибуток і несуть відповідальність за свої зобов'язання» [6]. В освіті, яка лише набуває досвіду підприємництва, *партнерство* є доволі новим явищем. Воно передбачає об'єднання закладів освіти з бізнес-структурами та суб'єктами громадянського суспільства (громадськими організаціями, політичними партіями тощо) на відповідних нормативно-правових засадах. А саме – підписанні угод, договорів, правочинів, меморандумів, спільних постанов, спільних рішень, спільних наказів, інших підзаконних локальних нормативно-правових актів, передбачених чинним законодавством. Освітні заклади мають стати рівноправними учасниками партнерських домовленостей. Це нове завдання для керівників системи освіти, зокрема, ЗП(ПТ)О.

У зв'язку з тим, що метою будь-якого освітнього кластера є «об'єднання, інтенсифікація зусиль, можливостей, потенціалу суб'єктів інноваційної структури задля формування взаємоузгоджених дій, спрямованих на покращення якості регіональної освіти, її конкурентоспроможності на вітчизняному та світовому рівнях» [7], то для її досягнення важливий процес кластеризації.

Під процесом кластеризації мається на увазі «реалізація загальнодержавної політики, спрямованої на підтримку інноваційного розвитку, здійснення фінансово-економічних, адміністративних, регуляторних реформ та розроблення стратегії розвитку регіонів» [8].

Особливості реалізації процесу кластеризації у країнах-учасницях ЄС полягають у *різноманітності* існуючих моделей управління ПОН в освітньому кластері, у суб'єктності управління та координації діяльності учасників освітнього кластеру, об'єктах освітньої діяльності з надання послуг професійної освіти. І, навпаки, об'єднуючими факторами виявилися

нові тенденції, такі, як розповсюдження дуальної корпоративної моделі; політики надання державної фінансової дотації на підтримку ПОН; різноманітних видів соціального партнерства; конкурентних переваг базових моделей управління ПОН; інформації про участь соціальних і бізнес-партнерів в управлінні ПОН; системи професійної освіти повного дня та професійного навчання на підприємстві; ідей та концепцій європейської освітньої політики.

Варто наголосити і на практичних результатах щодо привабливості та доступності сфери ПОН, зокрема, найкращий позитивний імідж сфери ПОН має на Мальті (89% респондентів відзначили його як позитивний порівняно з іміджем повної середньої освіти), у Фінляндії (84%), в Чехії (77%). Середній рівень привабливості сфери ПОН (60–68%) було продемонстровано в Болгарії, Румунії, Швеції, Словаччині. Найнижчий рівень привабливості сфери ПОН є характерним для Нідерландів (53%), Франції (51%), Угорщини (49%) [9], де пріоритетною є вища освіта, яка впливає на рівень ВВП країни та її основних показників сталого розвитку.

В Україні, на наш погляд, створено достатні передумови для реалізації процесу кластеризації, що регулюється низкою нормативно-правових актів різної юридичної сили – від законів до локальних нормативно-правових актів. Однак, у чинному Законі України «Про П(ПТ)О» [10] відсутня вимога щодо формування кластерів. І лише у ст. 25 «Форми організації навчального процесу» чинного Закону України йдеться про професійно-практичну підготовку учнів, слухачів, яка «здійснюється у тісному поєднанні з виготовленням корисної продукції, наданням послуг, що оплачуються згідно з законодавством».

На відміну від чинного Закону України, у проекті Закону України «Про П(ПТ)О» [11] у ст. 4 чітко зазначено, що формами здобуття П(ПТ)О є, зокрема, дуальна форма здобуття освіти. Ця форма організації навчання передбачає: організацію та провадження освітнього процесу спільно з роботодавцями, які забезпечують відповідну практичну підготовку здобувачів для виконання практичної частини освітньої програми; розроблення спільно з роботодавцями освітніх і робочих програм, навчальних планів, що забезпечують відповідну практичну підготовку здобувачів для виконання практичної частини освітньої програми; поєднання навчання у ЗП(ПТ)О з практичною підготовкою на підприємствах, в установах, організаціях на основі договору; участь роботодавців у процесі оцінювання результатів навчання здобувача освіти; отримання здобувачем освіти грошової винагороди за виконану роботу під час практичної підготовки на підприємствах, в установах, організаціях.

Аналізуючи запропонований законопроект, відзначаємо його актуальність, зокрема, у запровадженні процесу кластеризації у систему П(ПТ)О. Його прийняття сприятиме, на наш погляд, пришвидшенню формування різноманітних *освітніх кластерів*, які є «об'єднанням роботодавців і освітніх установ за допомогою комплексу наскрізних програм» [12].

Для системи П(ПТ)О *освітні кластери* – нова форма об'єднання ЗП(ПТ)О, бізнесу та громадських організацій, у якій значну роль має відігравати роботодавець.

Однак зауважимо, що, наприклад, у США пріоритетною визнається взаємодія між дослідницькими (Research Partner(s)), освітніми (Education Partner(s)) та комерційними (Commercial Partner(s)) партнерами [13], і основну роль в освітніх кластерах відіграють дослідницькі центри, а не освітні чи комерційні.

Аналогічна ситуація і в країнах Європи. Як зазначають вітчизняні вчені, значну за своїми масштабами дослідницьку діяльність проводять такі інституції ЄС, як Європейський Центр розвитку ПОН (CEDEFOP), Європейський фонд освіти (ETF), Федеральний Інститут ПОН Німеччини (BIBB) та ін. [9].

В Україні, зазвичай, освітні інноваційні кластери об'єднують: заклади вищої освіти (вони є їх ядром) з науково-дослідними центрами, підприємствами за допомогою «створення локальних зон з певними перевагами, де усі учасники ланцюжка від початку розроблення до інноваційного готового продукту (наукові установи, малі інноваційні компанії, центри випробувань, центри колективного користування дорогим обладнанням, спеціалізовані сертифіковані лабораторії, виші та центри навчання, які готують потрібних саме цим компаніям фахівців, патентні контори) перебували б у постійній взаємодії [14]; заклади та установи професійної освіти, об'єднані за галузевою ознакою і партнерськими відносинами з підприємствами галузі [15]; освітні установи і підприємства роботодавців, які забезпечують підвищення якості, скорочення термінів підготовки, закріплення випускників на підприємствах, створення гнучкої системи підвищення кваліфікації фахівців для підприємств з урахуванням поточних і прогнозних вимог виробництва [16].

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Досвід функціонування систем ПОН у базових країнах Європи є надзвичайно цінним для реформування вітчизняної системи П(ПТ)О, зокрема в частині: управління із залученням соціальних партнерів; створення нових типів ЗП(ПТ)О з навчальними дільницями,

дослідницькими та лабораторними центрами; запровадження нових кваліфікацій, професійних і освітніх стандартів, програм професійної освіти, розроблення нормативно-правової бази професійного навчання учнівської молоді й дорослих на засадах кластерного підходу, зокрема, дуальної моделі організації навчального процесу.

З'ясовано, що освітній кластер – одна з форм соціального партнерства, що здійснюється на загальнодержавному та місцевому рівнях, в якій важливою умовою є рівноправність, прозорість та довіра між партнерами. В Україні керівники закладів системи П(ПТ)О лише оволодівають навичками складання таких відносин, де кожен учасник кластера – рівноправний партнер, без участі якого неможливе досягнення спільної мети, зокрема, у підготовці конкурентоздатних фахівців.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на багатогранність освітніх кластерів, зокрема, як однієї з форм соціального партнерства, подальші дослідження слід спрямувати на створення дуальної корпоративної моделі об'єднання роботодавців, ЗП(ПТ)О та наукових установ для підвищення якості підготовки фахівців та забезпечення їх конкурентоздатності.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. А. Корчинська, Ринок освітніх послуг в Україні: економічні аспекти. *Ринок освітніх послуг: виклики сучасності: на наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 11 черв. 2019 р.)* / уклад.: Т. Семигіна, О. Корчинська, О. Жук. Київ, Україна: АПСВТ, 2019, с. 40–41.
- [2] Система национальных счетов, 2008. *Европейская комиссия, Международный валютный фонд, Организация экономического сотрудничества и развития, Организация объединенных наций, Всемирный банк, Нью-Йорк, 2009.* [Електронний ресурс]. Доступно: <http://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/sna2008.asp/>
- [3] Ю. В. Ковбасюк, І. О. Дегтярьова, *Кластерний підхід до регіонального економічного розвитку в країні: навч.-метод. матеріали.* Київ, Україна: НАДУ, 2015, 52 с.
- [4] М. Портер, *Международная конкуренция.* Москва, Россия: Международные отношения, 1993, 896 с.
- [5] Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті;* Р. С. Гуревича, Ред. Львів, Україна: Сполом, 2012, 506 с.
- [6] «Партнерство», *Вікіпедія: вільна енциклопедія.* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

- [7] А. М. Старєва, «Регіональний соціокультурний освітній кластер як організаційна умова вирішення проблеми оптимізації навчальних закладів», *Народна освіта*, Вип. 2(17), с. 34–41, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm.
- [8] І. В. Вишнякова, «Досвід становлення та розвитку кластерів в окремих країнах Північно-східної та Центральної Європи», *Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки*, № 1, с. 184–194, 2011.
- [9] *Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія* / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу, В. В. Артемчук; В. О. Радкевич, Ред. Київ, Україна: ІПТО НАПН України, 2018, 223 с.
- [10] Верховна Рада України. (1998, Лют. 10). *Закон № 103/98-ВР «Про професійну (професійно-технічну) освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://kodeksy.com.ua/pro_profesijno-tehnicnu_osvitu/25.htm.
- [11] Кабінет Міністрів України. (2019, Лип. 10). *Закон (проект) № 40011920943704001. «Про професійну (професійно-технічну) освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.rbc.ua/ukr/news/kabmin-predlagaet-rade-povuuz-zakon-professionalno-1562749478.html>.
- [12] Н. Н. Анисцына, «Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе», *Креативная экономика*, № 440, с. 91–97, 2010.
- [13] Н. В. Любченко, «Потенціал освітнього кластера як ресурс інноваційного розвитку системи освіти в умовах суспільних трансформацій», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 84–91, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2017/%D0%9B%D0%AE%D0%91%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf.
- [14] Е. М. Терешин, В. М. Володин, «Современная дефиниция понятия «кластер» и подходы к формализации этого явления», *Экономические науки*, № 2(63), с. 164–167, 2010.
- [15] Е. И. Куценко, Феномен образовательного кластера. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://evg-ko.livejournal.com/category/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
- [16] С. Н. Растворцева, Н. А. Череповская, «Идентификация и оценка региональных кластеров», *Экономика региона*, № 4, с. 123–133, 2013.

EDUCATIONAL CLUSTER AS A FORM OF SOCIAL PARTNERSHIP

Tetyana Stoychyk,

PhD in Pedagogy Vice Headmaster in Productional Training

Kryvyi Rih Professional Mining and Technology Lyceum.

Kryvyi Rih, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6106-9007>

[stoychyk t@ukr.net](mailto:stoychyk_t@ukr.net)

Abstract. The relevance of the article is determined by the requirements of the present, where education is becoming an important component of the socio-economic growth of the country and requires a high level of professional competence. Based on the experience of European countries, it is substantiated that, in ensuring the quality of training of specialists and the level of their competitiveness, the cluster approach, which is promising for education in the conditions of management decentralization, is of particular importance.

In the article the concept of a cluster is revealed, its characteristic features, the essence of the concept «educational cluster» is analyzed and its place is established in the system of professional (vocational-technical) education. The main advantages and principles of the cluster approach in the development of vocational (vocational-technical) education are revealed; the principles that are fundamental for the creation and operation of clusters are formulated. It is determined that the modern cluster approach involves multilevel governance, cooperation of subjects of different industries and creation of favorable environment for cooperation and development.

The example of education, which is only gained by the experience of entrepreneurship, shows that the cluster approach is the union of educational institutions with business structures and civil society entities (social organization, political parties, etc.) on the relevant legal framework. Considering the issues of educational clusters, as one of the forms of social partnership, it has been found that important conditions are: equality, transparency and trust between partners.

It is established that the cluster development of the country's economy is one of the characteristic features of the modern innovative economy and has significant advantages for vocational education. Among the main ones are: improving the quality of training; development of new learning technologies; ensuring the continuity and accessibility of the educational process; testing of acquired knowledge in practice; independent evaluation of the quality of teaching, the level of teaching, the quality of curricula and materials.

Taking into account the experience of European countries, examples of educational cluster institutions are given, a comparative analysis is made,

which made it possible to conclude that in Ukraine, as a rule, educational innovation clusters combine: higher education institutions (they are their core) with research centers and businesses; Vocational educational institutions and institutions united by industry and partnership with industry enterprises; educational establishments and enterprises of employers providing quality improvement, shortening of training periods, creation of a flexible system of professional development of specialists for enterprises, taking into account current and forecast production requirements. The concept of the clustering process is clarified and investigated on the example of the system of vocational (vocational-technical) education. Despite the multifaceted nature of educational clusters, including as a form of social partnership, the issues of creating a dual corporate model of association of employers, vocational (vocational-technical) education and scientific institutions remain to be solved in order to improve the quality of specialist training and provision their competitiveness.

Keywords: cluster; educational cluster; cluster approach; clustering; vocational (vocational-technical) educational institution; competitive specialist.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Стойчик Татьяна Ивановна,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по учебно-производственной работе
Криворожского профессионального горно-технологического лицея.
Кривой Рог, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6106-9007>
[stoychuk t@ukr.net](mailto:stoychuk_t@ukr.net)

Аннотация. Актуальность статьи определяется требованиями современности, где образование становится важной составляющей социально-экономического роста страны и требует от специалистов высокого уровня профессиональных компетенций. На основании опыта европейских стран сделан вывод о том, что в обеспечении качества подготовки специалистов и уровня конкурентоспособности особое значение имеет кластерный подход, который является перспективным для образования в условиях децентрализации управления.

В статье раскрыты понятие кластера, его характерные признаки, проанализирована суть понятия «образовательный кластер» и определено его место в системе профессионального (профессионально-технического) образования. Раскрыты основные преимущества и

принципы кластерного подхода в развитии профессионального (профессионально-технического) образования; сформулированы основополагающие принципы при создании и функционировании кластеров. Определено, что современный кластерный подход предполагает многоуровневое управление, сотрудничество субъектов различных отраслей и формирование благоприятной среды для сотрудничества и развития. На примере образования, которое только приобретает опыт предпринимательства, установлено, что кластерный подход – это объединение учебных заведений с бизнес-структурами и субъектами гражданского общества (общественными организациями, политическими партиями и т.д.) на соответствующих нормативно-правовых началах.

Рассматривая вопрос образовательных кластеров как одной из форм социального партнерства, выяснено, что важными условиями для нее являются равноправие, прозрачность и доверие между партнерами. Установлено, что кластерное развитие экономики страны – одна из характерных черт современной инновационной экономики, имеющая для профессионального образования значительные преимущества. Среди основных выделены такие: повышение качества обучения; разработка новых технологий обучения; обеспечение непрерывности и доступности учебного процесса; проверка полученных знаний на практике; независимое оценивание качества обучения, учебных программ и материалов, уровня преподавания.

С учетом опыта европейских стран приведены примеры образовательных кластерных институтов, проведен сравнительный анализ. Это позволило сделать выводы о том, что в Украине, как правило, образовательные инновационные кластеры объединяют: высшие учебные заведения (они – ядро) с научно-исследовательскими центрами и предприятиями; заведения и учреждения профессионального образования, объединенные по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; образовательные учреждения и предприятия работодателей, обеспечивающие повышение качества, сокращение сроков подготовки, создание гибкой системы повышения квалификации специалистов для предприятий с учетом текущих и прогнозных требований производства. Выяснено понятие процесса кластеризации и исследовано на примере системы профессионального (профессионально-технического) образования.

Несмотря на многогранность образовательных кластеров, в т.ч., как одной из форм социального партнерства, нерешенными остаются вопросы создания дуальной корпоративной модели объединения работодателей, учреждений профессионального (профессионально-технического) образования и научных учреждений для повышения качества подготовки специалистов и обеспечения конкурентоспособности.

Ключевые слова: кластер; образовательный кластер; кластерный подход; кластеризация; заведение профессионального (профессионально-технического) образования; конкурентоспособный специалист.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. A. Korchynska, Rynok osvity v Ukraini: ekonomichni aspekty. Rynok osvity: vyklyky suchasnosti: na nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (m. Kyiv, 11 cherv. 2019 r.) / uklad.: T. Semyhina, O. Korchynska, O. Zhuk. Kyiv, Ukraina: APSVT, 2019, s. 40–41.
- [2] Sistema nacional'nyh schetov, 2008. Evropejskaya komissiya, Mezhdunarodnyj valyutnyj fond, Organizaciya ekonomicheskogo sotrudnichestva i razvitiya, Organizaciya ob"edinennyh nacij, Vsemirnyj bank, N'yu-Jork, 2009. [Elektronnij resurs]. Dostupno: <http://unstats.un.org/unsd/nationalaccount/sna2008.asp/>
- [3] Yu. V. Kovbasiuk, I. O. Dehtiarova, Klasternyi pidkhid do rehionalnoho ekonomichnoho rozvytku v kraini: navch.-metod. materialy. Kyiv, Ukraina: NADU, 2015, 52 s.
- [4] M. Porter, Mezhdunarodnaya konkurenciya. Moskva, Rossiya: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1993, 896 s.
- [5] R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia, M. M. Koziar, Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti; R. S. Hurevycha, Red. Lviv, Ukraina: Spolom, 2012, 506 s.
- [6] «Partnerstvo», Vikipediia: vilna entsyklopediia. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
- [7] A. M. Starieva, «Rehionalnyi sotsiokulturnyi osviti klaster yak orhanizatsiina umova vyrishennia problemy optymizatsii navchalnykh zakladiv», Narodna osvita, Vyp. 2(17), c. 34–41, 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm.
- [8] I. V. Vyshniakova, «Dosvid stanovlennia ta rozvytku klasteriv v okremykh krainakh Pivnichno-skhidnoi ta Tsentralnoi Yevropy», Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Ekonomichni nauky, № 1, s. 184–194, 2011.
- [9] Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid: monohrafiia / V. O. Radkevych, L. P. Pukhovska, O. V. Borodiienko, O. P. Radkevych, N. V. Bazeliuk,

- N. M. Korchynska, S. O. Leu, V. V. Artemchuk; V. O. Radkevych, Red. Kyiv, Ukraina: IPTO NAPN Ukrainy, 2018, 223 s.
- [10] Verkhovna Rada Ukrainy. (1998, Liut. 10). Zakon № 103/98-VR «Pro profesiinu (profesiino-tehnichnu) osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://kodeksy.com.ua/pro_profesijno-tehnichnu_osvitu/25.htm.
- [11] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019, Lyp. 10). Zakon (proekt) № 40011920943704001. «Pro profesiinu (profesiino-tehnichnu) osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.rbc.ua/ukr/news/kabmin-predlagaet-rade-novyy-zakon-professionalno-1562749478.html>.
- [12] N. N. Aniscyna, «Innovacionnyj nauchno-obrazovatel'nyj klaster kak sposob organizacii innovacionnoj deyatel'nosti v vuze», Kreativnaya ekonomika, № 440, s. 91–97, 2010.
- [13] N. V. Liubchenko, «Potentsial osvitnoho klastera yak resurs innovatsiinoho rozvytku systemy osvity v umovakh suspilnykh transformatsii», Pisliadyplomna osvita v Ukraini, № 1, s. 84–91, 2017. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyp_lom_osvina/1_2017/%D0%9B%D0%AE%D0%91%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf.
- [14] E. M. Tereshin, V. M. Volodin, «Sovremennaya definiciya ponyatiya «klaster» i podhody k formalizacii etogo yavleniya», Ekonomicheskie nauki, № 2(63), s. 164–167, 2010.
- [15] E. I. Kucenko, Fenomen obrazovatel'nogo klastera. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://evg-ko.livejournal.com/category/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
- [16] S. N. Rastvorceva, N. A. Cherepovskaya, «Identifikaciya i ocenka regional'nyh klasterov», Ekonomika regiona, № 4, s. 123–133, 2013.

*Стаття надійшла
до редакції 16 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-199-225](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-199-225)

УДК 378.147:796.011.3

Федорець Василь Миколайович,

кандидат медичних наук Інституту вищої освіти НАПН України,

Вінницька академія неперервної освіти, докторант.

Київ, Вінниця, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>

bruney333@yahoo.com

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ДЗЕРКАЛІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІДЕЙ РОЗУМУ

Анотація. У статті на основі гуманістичних ідей «Нової української школи» й європоцентричних трансформацій української освіти, з урахуванням практично орієнтованої освітньої специфіки післядипломної освіти проводиться концептуалізація інтелектуально-ціннісного (когнітивного) компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Вказана концептуалізація здійснюється на основі антропологічно-ціннісної рефлексії та рецепції значущих еліністичних концептів розуму, а також методологічного потенціалу когнітивної, феноменологічної й екзистенційної педагогік, утіленої когнітивістики, концепції аутопоезису, енактивізму та теорії тілесного розуму. На основі осмислення ідей розуму Анаксагора, когнітивної педагогіки та сучасних когнітивних учень розробляються концепти інтелектуально-ціннісно-здоров'яорієнтованої життєтворчості та інтелектуально-ціннісної здоров'яорієнтованої організації тренувального процесу («Інтелектуальної здоров'ятворчості» та «Здоров'ятворчої інтелектуалізації рухової активності»). Указані концепти сформовано на основі провідної інтелектуальної стратегії життєтворчості, тренувального процесу та збереження здоров'я, репрезентованої як професійна інтелектуальна антропопрактика. У цих концептах втілено ідеї гуманізації, інтелектуалізації і професіоналізації здоров'язбережувальної компетентності й освітнього процесу. Осмислюючи і рецептуючи ідеї розуму Платона та використовуючи сучасні когнітивні теорії й екзистенційний, когнітивний та діалогічний напрями педагогіки, ми формуємо концепти онтологізації здоров'язбережувальних знань і мислення. Онтологізація здоров'язбережувальних знань нами визначається як компетентісно й онтологічно орієнтована їх трансформація, унаслідок якої в них привносяться буттєві аспекти, що проявляється в структурі, змісті,

смыслах, способах репрезентації і проблематизації, у зв'язках із життям, практиками й особистістю, а також у цінностях та інтенціях.

Ключові слова: інтелектуально-ціннісний компонент здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури; післядипломна освіта; педагогіка здоров'я; методологія; методика; знання; когнітивні концепції; трансфер знань; гуманізація; педагогічна антропологія; онтологізація; професіоналізація; аксіологізація.

Mens cuiusque is est cuiusqu¹

Я помічав у деяких благочестивих людей ненависть до розуму...

Ф. Ніцше 23, с. 516

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Здоров'язберезувальна компетентність учителя фізичної культури [36], як системний, інтегративний, цільовий і професійно-особистісний феномен, містить у своєму складі когнітивну складову, яку ми, керуючись аксіологічними інтерпретаціями, визначаємо як інтелектуально-ціннісну. Значущим є те, що інтелект учителя, «убудовуючись» у структуру зазначеної компетентності, цілеспрямовано піддається певним системним трансформаціям, кінцевою метою яких є забезпечення ефективної здоров'язберезувальної діяльності. Тобто відбуваються не тільки накопичення певних переважно спеціальних знань і когнітивних схем та навичок, а й системні і глибинні метаморфози мислення, когнітивних установок, професійного світогляду тощо.

Традиційно вказані компетентнісно орієнтовані «метаморфози» інтелектуально-мнестичної сфери фахівця формуються на основі цільового підходу, який передбачає насамперед, постановку певних практичних завдань та актуалізацію вимог. Такий підхід є досить ефективним. Водночас за такого підходу не завжди і не повною мірою актуалізуються філософські, культурний та культурно-освітній чинники і контексти, у системі яких наявні методологічно значущі і культурно-історично визначені інтелектуальні традиції, ідеї, когнітивні стереотипи, візії. За вказаного способу розроблення когнітивного компонента компетентності не достатньо враховуються також специфіка певних типів раціональності [9], у межах яких контекстуально і практично орієнтовано використовуються типові і характерні для відповідної епохи та культури уявлення про людину й її ментальну сферу. Тобто у разі зазначеного технологічно і редуційно орієнтованого способу формування когнітивного компонента значущі концепти не актуалізуються, хоч і були

¹ Я помічав у деяких благочестивих людей ненависть до розуму... [Ф. Ніцше, 23, с. 516].

властиві певним епохам та культурам. Водночас вони містять у собі невичерпний інтелектуальний та духовний потенціал, який може бути використаний у процесі формування компетентності.

Такою культурою, покладеною в основу не тільки Західної, а й світової цивілізації, є, зокрема, елліністична [1], [2], [3], [6], [10], [14] – [17], [25], [26], [29, с. 73–82], [33], [35]. Актуальним є те, що для переважної більшості сучасних наукових, освітніх, релігійних, культурних і філософсько-світоглядних концептів та традицій еллінізм є концептуальним джерелом. Тому ми звертаємося до еллінізму як до інтелектуально-етичних витоків (*Ad fontes*²) європейської цивілізації, як до одного з українських шляхів до Європи та ефективного способу інтелектуалізації, аксіологізації, гуманітаризації та декомунізації культурно-освітнього простору, професіоналізації вчителя фізичної культури. Відповідно ми ціннісно осмислюємо методологічний та етичний потенціал інтелектуальних традицій еллінізму, а також рецептуємо в нашу педагогічну систему її базові філософсько-світоглядні концепти.

Важливим аспектом актуальності цієї проблеми є врахування того, що при певному типі раціональності та в уявленнях про ментальну сферу, що домінують, відображено визначальні і констатувальні розуміння антропологічного та образу людини. Тобто яким ми розуміємо людський розум, такою ми і бачимо та визначаємо людину загалом, її образ та місце у світі. Тому ми звертаємося до аналізу і рецепції елліністичних антропологічно орієнтованих холістичних доктрин людського розуму і душі [1, с. 369–450], [2, с. 55], [3, с. 57–60], [7, с. 33], [19, с. 104–161], в яких контекстуально присутні космізм [19, с. 113], гуманізм, етика, естетика, милосердя, вітальність, міра і гармонія.

Наступним аспектом, який визначає актуальність цього дослідження, є методологічна і практична складність проблематики збереження життя та здоров'я дітей в умовах освітнього процесу, зокрема під час рухової активності на заняттях з фізичної культури. Визначальною в цьому аспекті є також співвідносна проблема відповідальності вчителя фізичної культури, насамперед, за життя дітей. Про значущість відповідальності як на рівні вчителя, так і на рівні системи освіти як соціального інституту загалом трагічно «свідчать» випадки гострої кардіологічної патології, які завершилися для деяких дітей, на жаль, летально. Проблема відповідальності зумовлює потребу у спеціальній професійній підготовці з актуалізацією інтелекту вчителя як взагалі, так і цілеспрямовано в життєзберезувальному спрямуванні. Освітня профілактика гострої кардіологічної патології під час фізичного навантаження

² До витоків (лат.).

на заняттях з фізичної культури й юнацьким спортом є актуальною не тільки для України, а й для всіх розвинутих країн, зокрема провідних (США, Ізраїлю, Франції тощо) [41], [42].

Отже, складне і багатомірне завдання збереження життя і здоров'я дітей під час фізичного навантаження вимагає розвинутого, творчого, людяного і ціннісно орієнтованого інтелекту, а не тільки набору когнітивних схем і практичних знань. Сумнівно, що за допомогою «простих» і «доступних» рекомендацій, схем, тестів чи навіть технологій можна радикально вплинути на складні і загрозливі для життя і здоров'я дітей ситуації хоча б тому, що, окрім типових феноменів, завжди є унікальні, ризиковані і складні педагогічні ситуації та сценарії, які потребують творчого, інтелектуально орієнтованого, швидкого і оптимального вирішення. Такі складні практичні питання може вирішити Вчитель, який має бути сильною, багатогранною, милосердною й інтелектуально розвинутою особистістю. На складну і «стохастичну» (у розумінні непередбачувану) специфіку збереження кардіологічного здоров'я і життя дітей під час фізичного навантаження вказують дослідження раптової серцевої смерті S. Van Camp, C. Bloor, F. Mueller, R. Cantu, H. Olson [41], P. Podrid, R. Myerburg [42] та ін. Важливим технологічним і життєвим аспектом є те, що зазначена гостра серцева патологія може виникнути в дітей під час занять юнацьким спортом чи фізичною культурою без попередніх проблем зі здоров'ям.

Для ефективного вирішення вказаних вище складних, багатомірних, неоднозначних і суто професійних завдань збереження життя та здоров'я учнів учитель фізичної культури має бути, насамперед, інтелектуалом. Розвинутий, людиномірний, гармонійний і ціннісно орієнтований розум можна сформулювати, звертаючись до інтелектуального і концептуального потенціалу різних культур, зокрема елліністичної. Тому провідною ідеєю інтелектуалізації здоров'язбережувальної компетентності вчителя є використання культурологічного та педагогічно-історичного підходів. Співвідносно до вказаної проблематики, керуючись культурно-історичною концепцією психіки Л. Вигоцького та культурологічними підходами, можна вказати на такий значущий аспект професійного інтелекту, як його соціокультурна детермінація. Вказані культурно-історично орієнтовані розуміння когнітивної сфери вчителя фізичної культури визначають потребу у тому, щоб у процесі післядипломної підготовки звернутися до актуалізації і рецепції інтелектуального потенціалу людства, а не керуватися тільки ідеєю «зведення» інтелекту фахівця до вирішення суто вузьких професійних завдань, що, зрозуміло, є не менш важливим. Крім того, традиційно у процесі розроблення певних концептів значущим є активне використання першоджерел та глибока повага до творців ідей. Це також є актуальним, оскільки часто, конструюючи щось «нове», ми можемо

побачити, що щось подібне, а то й більш вишукане і досконале було вже давно розроблено ще в античності.

Значущим аспектом розвитку інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури є питання ефективного використання ним свого інтелекту та здатність мислити вільно на основі інтелектуальної свободи [34] і совісті [4], [23, с. 491–720; 515–516], що є конгруентним до європоцентричних трансформацій української освіти та суспільства. Тому виникає потреба в розвитку інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язберезувальної компетентності на основі європейських типів раціональності [9], з урахуванням постнекласичної, яка, по суті, є ліберальною, антропоцентричною, трансдисциплінарною, транс- і полікультурною, «інформаційно насиченою» й інтелектуалізованою.

У науковій педагогічній літературі проблематику інтегративного використання елліністичних та загалом європейських концептів розуму для розроблення, розвитку і реалізації когнітивного компонента здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти висвітлено не повною мірою, що разом зі значущістю вказаного питання для збереження життя та здоров'я дітей в умовах освітнього процесу презентує це дослідження як актуальне.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цьому дослідженні взаємозалежно розглядаються два визначальних аспекти: проблематика формування когнітивного (інтелектуально-ціннісного) компонента здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти та взаємопов'язані з вказаною проблемою питання рецепції античних та інших європейських концептів розуму, мислення, раціональності, пізнання. Відповідно і наш огляд літератури спрямований на розкриття двох вищезазначених напрямів (аспектів).

Проблематика формування когнітивного компонента здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури актуалізується в дисертаційному дослідженні І. Мамакіної [18]. Вказана проблема розроблення когнітивного компонента розкривається при розгляді освітньої феноменології здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури Є. Сливкою і О. Шинн [32]. Автори розглядають питання в контексті реформування системи фізичного виховання та співвідносно до міждисциплінарної інтеграції. І. Омеляненко [24] представила свою концепцію формування здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Проблематика формування здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури, у змістовно-сміслових межах якої висвітлюється питання розроблення когнітивного компонента розкривається в

дослідженнях С. Гаркуші, Є. Кучергана, М. Носко, А. Матусевича, А. Петрова, В. Федорця [36], Н. Бишевец, В. Омеляненко, Н. Мацоли, С. Кодимського, Л. Щура, М. Козуба, В. Лобачева, О. Литвиненко, І. Іваній [11], О. Безкопильного, О. Радіонової, С. Романової, М. Сентизової, В. Данилко, Н. Чайченко, П. Джурицького. Особливе методологічне і практичне значення для нашого дослідження має концепція здоров'яорієнтованого мислення І. Платонової [27], презентована в її дисертаційному дослідженні.

Для розроблення когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури нами використано елліністичні концепти розуму, пізнання, знань, щастя [10, с. 180–196], блага, еросу [29, с. 73–82], [35] і свободи [19, с. 130], представлено в працях: античних авторів – Анаксагора [3, с. 57–60], [7, с. 33], [19, с. 104–161], Сократа, Платона [3, с. 124–188], [6], [15, с. 199–482], [25], Арістотеля [1], [2], [3, с. 189–299], [15, с. 500–537], К. Горація, Прокла, а також у дослідженнях І. Канта [12] і Ф. Ніцше [23], Р. Декарта, Я. Коменського, Е. Гуссерля, В. Вернадського, М. Хайдеггера [39].

Інтелектуальний та етичний потенціал давньогрецької культурно-освітньої системи пайдеї (дав.-гр. *παιδεία*) [10] висвітлено у працях: І. Канта, Г.-Г. Гадамера, Ф. Ніцше, М. Хайдеггера, К. Ясперса, В. Йегера [10], М. Фуко [38], А.-І. Марру, Ф. Кессіді, Г. Пондопуло, І. Гербарта, Ф. Дістервега, І. Кучурадї, В. Асмуса [3], О. Волкова [6], А. Лосєва [15], І. Макарової [16], [17], І. Ребещенкової [29, с. 73–82], В. Соколова [33], А. Толстенко [35] та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою нашого дослідження було розроблення інтелектуально-ціннісного (когнітивного) компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної світи, а також принципів його конституювання та реалізації, проведеного на основі методологічно-ціннісної рефлексії і рецепції елліністичних та європейських ідей розуму.

Завдання дослідження:

1. З метою розроблення інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти представити загальні методологічно-світоглядні розуміння, візії і підходи, спрямовані на інтегративне використання елліністичних та європейських концепцій розуму.

2. На основі рецепції холістичних та антропологічно-ціннісних ідей Нусу (розуму) Анаксагора сформулювати концепти «Інтелектуальної здоров'ятворчості» та «Здоров'ятворчої інтелектуалізації рухової активності».

3. Керуючись ідеями розуму Арістотеля, удосконалити концепт «Здоров'язбережувального мислення» та розглянути інтелект учителя фізичної культури як «діаноетичне арете» (розумова добродієність).

4. Використовуючи уявлення про розум Платона і М. Хайдеггера, розробити концепти «Відповідності знань і мислення онтології здоров'я», «Онтологізації здоров'язбережувальних знань» та «Онтологізації здоров'язбережувального мислення».

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Науково-практичні пошуки в межах цього дослідження проводяться на основі ідеології європоцентризму, антропоцентризму, мультикультуралізму і гуманізму, а також з використанням ліберальних та дитиноцентричних ідей Концепції «Нової української школи». Для нас актуальними є методологічно-світоглядні і методичні аспекти освітньої феноменології компетентності, які розкриваються в дослідженнях Н. Хомського, Д. Равена, Е. Деці, Р. Рюан, В. Лугового, І. Драч, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Лугового, С. Сисоєвої, О. Ярошенко, М. Носко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, І. Зімньої, М. Гриньової, А. Хуторського, О. Пометун, А. Андрєєва, Т. Байбара, П. Бачинського, В. Байденка, В. Болотова, І. Беха, Н. Бібік, С. Бондара, О. Варецької, Р. Гуревича, М. Жалдака, Е. Зеєра, І. Єрмакова, В. Ільченко, С. Калашнікової, П. Сауха, В. Серікова, О. Слюсаренко, А. Субетто, Ж. Таланової, М. Холодної, В. Ягупова та ін.

У процесі конституювання когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми враховуємо методологічні ідеї, бачення та підходи, представлені в працях С. Гаркуші, М. Носко, А. Матусевича, І. Мамакіної [18], А. Петрова, Н. Бишевець, В. Омеляненко, Н. Мацоли, І. Іваній [11], О. Радіонової, С. Романової, М. Сентизової, Є. Сливки [32], О. Шинн [32], І. Омеляненко [24], В. Данилко, С. Кодимського, В. Федорця [36]. Актуальною в методологічному і практичному аспектах є концепція здоров'яорієнтованого мислення І. Платонової [27].

Під час формування когнітивного компонента компетентності ми аналізуємо та використовуємо елліністичні концепти та інтерпретації Нусу (дав.-гр. *Νοῦς* – розуму), представлені: Анаксагором [3, с. 57–60], [7, с. 33], [19, с. 104–161], Платоном [3, с. 124–188], [6], [15, с. 199–482], [25], Арістотелем, який розумів його як «світоносність» [1], [2], [3, с. 189–299], [15, с. 500–537], [16], [19], діаноетичну (дав.-гр. *διανοητικὴ*) (мисленнєву) чесноту (дав.-гр. *ἀρετὴ*) [2, с. 55], фронеzis (дав.-гр. *φρόνησις* – практичну мудрість, розум). Актуальними для цієї методології є також елліністичні ідеї блага (дав.-гр. *ἀγαθόν* – агате, благо, доброта) [10, с. 180–196] та еросу [29, с. 73–82], [35] Платона, які розглядаються ним як первинні і

визначальні в організації буття космосу. Ми використовуємо концепти Арістотеля: телосу (дав.-гр. *τέλειος* – мета) [1, с. 95–97] та вчення про душу, в якому вона постає як суб'єкт пізнання [1, с. 369–450], [16], [17].

Наше дослідження сформоване на основі актуалізації методологічно-ціннісного і концептуального потенціалу античних традицій, зокрема пайдеї (дав.-гр. *παιδεία*) [10], а також елліністичних ідей, а саме: природи людини (дав.-гр. *φύσις του ανθρώπου*) [10, с. 16; 32–37], дельфійського принципу «пізнай себе» (дав.-гр. *γνῶναι ἑμαυτό*) (*gnothi sautou*), турботи про себе (*epimelēsthai sautou*), рефлексії (лат. *reflexio*), софросіне (дав.-гр. *σωφροσύνη* – поміркованість, гармонійність, здоровий глузд) [25, с. 235–251; 241 (в 432)], гармонії (дав.-гр. др.-гр. *ἁρμονία, ακρασις*; лат. *harmonia*), калокагатії (дав.-гр. *καλοκαγαθία*), дотримання міри (дав.-гр. *σύμμετρον μέτριον*) [10, с. 44–45], здорового глузду (*αἴσθησις*), демократії, свободи, техне (дав.-гр. *τέχνη*), арете (дав.-гр. *ἀρετή* – чесноти, переваги, аристократизм); добродійностей тіла (тілесні арете), які в трактуванні Арістотеля представлено здоров'ям, силою, красою.

У своїх методологічних осмисленнях ми застосовуємо концепції здоров'я, представленого як добробут Г. Сігіріста, аутопоезису У. Матурани і Ф. Варели [20] тілесної раціональності (*embodied rationality*) (Дж. Лакоффт) і концептуальної метафори (англ. *conceptual metaphor*) Дж. Лакоффта [40], енактивізму [13], когнітивної педагогіки. Методологічно значущими є ідеї когнітивістики [21] і тілесної (втіленої) когнітивістики. Оскільки компетентнісний підхід, що натеper домінує, має виразну соціокультурну спрямованість, то важливими є ідеї розгляду освіти як інституту формування мислення і свідомості [28], освітньої смислової парадигми [8] та цільових орієнтирів [5]. Відповідно розвиток мислення і свідомості інтерпретуються нами як передумова і як складова збереження здоров'я.

Наша методологія формується за допомогою використання концепцій педагогічної (К. Ушинський, О. Больнов, В. Кремень) і філософської (М. Шеллер) антропології, а також когнітивної педагогіки (Ф. Сергієв) [30], [31], діалогічної педагогіки (М. Бубер), онтопедагогіки (А. Менегетті), онтоінвайроментальної педагогіки (Л. Нечепоренко) [22], екзистенційної педагогіки (М. Бубер, Ф. Бонтендаєк, О. Больнов, Д. Ванденберг, М. Лангевельд, В. Ліппітц, В. Лох, М. Манен, В. Сухомлинський, М. Шелер, Р. Куренкова). Ми застосовуємо ідеї трансдисциплінарності, *knowledge transfer* (трансфер знань) (Н. Нонака, Х. Такеучі) та феноменологічної й екзистенційної філософій (М. Гуссерль, В. Дільтей, М. Мерло-Понті, О. Больнов, М. Бубер, Дж. Серль, М. Хайдеггер, К. Ясперс, А-Т. Тімінескі).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У теоретичному дослідженні ми застосували аналіз наукової літератури та комплекс методів, підходів і методологічно визначених способів осмислення й концептуалізації. У своїй роботі ми використовували такі підходи: компетентнісний, педагогічний, історично-інтерпретативний, культурно-історичний, телеологічний, екзистенційний, системний, цільовий, філософський, антропологічний, культурологічний, феноменологічний, аксіологічний, герменевтичний, онтологічний, рефлексивний, праксеологічний, історично-педагогічний, компаративний, соціологічний, холістичний, проблемний, цивілізаційний, семіотичний, трансдисциплінарний і міждисциплінарний.

У процесі формування інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми використали методично і методологічно значущу систему ідей, серед яких актуальними є: інтенції євроінтеграції, освітня інноватика (англ. *educational innovation*), трансфер знань (англ. *knowledge transfer*) (Н. Нонака, Х. Такеучі), багатомірності і поліонтологічності людини, «педагогіки-пайдеї» (М. Фуко), проб лематизації, за М. Фуко.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

В основу конституювання інтелектуально-ціннісного (когнітивного) компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [36] покладено методологічно-світоглядні інтенції та візії, сформовані за допомогою антропологічно-ціннісної рефлексії і рецепції актуальних ідей та філософських і культурно-освітніх традицій, в яких розкривається феноменологія розуму, духу, пізнання, знань. У процесі розроблення цієї педагогічної системи переважно розглядаємо ідеї, характерні для європейської філософської і культурно-освітньої традиції [1] – [5], [7] – [10], [12] – [23], [25], [26], [28], [29, с. 73–82], [33], [35], [37] – [40], [42], [43]. При цьому ми звертаємося до осмислення і рецепції концептів [1], [2], [3], [6], [7, с. 33], [10], [15], [16], [17], [19], [25], [26], [29, с. 73–82], [33], [35], сформованих у культурі еллінізму, які є основою європейського менталітету. Методологічно визначальною і системо-організуючою для нас є елліністична «ноогенно-духовна» (використовуємо в розумінні як смислова, розумова, інтелектуально-духовна і духовна) ідея Нусу (дав.-гр. *Νοῦς* – розум, нус).

Осмислення Нусу, яке розпочинається від Анаксагора [7, с. 33] і продовжується Сократом, Платоном [25], Арістотелем [1], [2], [3], Проклом, згодом трансформуються у християнські, просвітницькі і новітні філософські розуміння проблеми. «Ноогенно-смислова» лінія пізнання розуму, яка розпочинається в еллінізмі, продовжується у філософсько-світоглядних

системах Р. Декарта, Я. Коменського, Е. Канта [12], Е. Гуссерля, В. Вернадського, М. Хайдеггера та ін. Відповідно кожному з указаних філософських рефлексій розуму покладено в основу певного типу раціональності [9], зокрема постнекласичної (і є проявом відповідної раціональності), що знаходять своє відображення в педагогічних ідеях і системах.

В основі наших антропологічно-ціннісних осмислень та компетентісно орієнтованих інтерпретацій інтелекту, які ми впроваджуємо в цю педагогічну систему, знаходиться західна філософська та культурно-освітня традиція, значною мірою сформована на основі елліністичних уявлень про розум [1], [2], [3], [7, с. 33], [10], [16], [17], [18], [19], [25], [26], [29, с. 73–82]. Наші методологічні ідеї є співвідносними до теперішніх процесів лібералізації й європоцентричної трансформації освіти, соціуму та людини. Тому Нус і Логос, як давні і визначальні концепти, які фундують європейську ментальність, цінності, етику та раціональність [1], [2], [3], [10], [17], [29, с. 73–82], [37], [39], у цій педагогічній системі інтерпретуються як первинні стосовно знань, когнітивного компонента компетентності, когнітивних установок. Відповідно когнітивний компонент компетентності, як і інтелект вчителя *primo loco* (передусім), інтерпретується нами у форматі розкриття професійної суб'єктності через розум.

Цінність та значущість елліністичних [1], [2], [3], [6], [7, с. 33], [10], [15] – [17], [19], [25], [26], [29, с. 73–82], [33], [35] та інших концептів [5], [9], [13], [20] – [22], [23, с. 491–720; 515–516], [27], [30], [31], [37], [40], [43], в яких висвітлюється феноменологія розуму, полягає не тільки безпосередньо в розкритті і репрезентації інтелекту як атрибутивної та визначальної характеристики людини й її буття, а й у тому потенціалі свободи, духовності, устремлень до діяльності, гуманізму, інтенцій індивідуалізму та незалежності, демократії і творчості, який вони привносять. Актуальним є елліністичний «космізм» розуму (за Анаксагором, Платоном і Арістотелем) [7, с. 33] та його теологічний і духовний виміри. На основі певних розумінь та «доктрин» розуму, які будуть представлені, ми презентуємо власні методологічні і методичні концепції й інтерпретації, розроблені з метою формування когнітивного (інтелектуально-ціннісного) компонента здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Інтелектуально-ціннісний компонент ми розглядаємо не тільки інструментально, як ментальну здатність вчителя, що забезпечує ефективне вирішення певних відносно вузьких професійних завдань, а також як професійно орієнтований шлях розкриття і удосконалення високого, розвинутого, людяного та ціннісно орієнтованого інтелекту. Тому когнітивний компонент здоров'язберезувальної компетентності визначається нами як інтелектуально-ціннісний, що є також рецепцією у нашу

педагогічну систему ідеї діаноетичних (дав.-гр. *διανοητική*) чи мисленевих [3, с. 55] чеснот Арістотеля.

**«...розум же – нескінченний, володарюючий і не змішаний
ні з однією річчю, але тільки він один існує сам по собі»**

Анаксагор (цит за В. Асмусом) [3, с. 57]

Рецензія холистичних і антропологічно-ціннісних ідей Нусу Анаксагора.

Давньогрецький філософ Анаксагор [4, с. 57–60], [7, с. 33], [19, с. 104–161] – один з перших системно, духовно і онтологічно орієнтовано репрезентував феномен Νοῦς (Нус, розум) розглядаючи його як свідомість і інтелект, що управляють космосом, формуючи в ньому порядок, визначаючи рух «насіння (зародків) речей»; як першопричину і духовний та механічний рух (включаючи «кругообіг») всього; як творчий початок; як душу і/чи її розумну складову, а також як досконале знання про все і про могутність [7, с. 33], [19, с. 104–161]. Нус Анаксагора є, по суті, Богом [3, с. 57–60]. Водночас знавець давньогрецької філософії В. Асмус, посиляючись на думку Сократа, висловлену в платонівському діалозі «Федон» [3, с. 59–60], [25, с. 11–96], вказує на те, що для Анаксагора Нус не був духовною силою космосу, а переважно представляв механічне начало.

На перший погляд, «прості» та «наївні» ідеї Нусу Анаксагора [3, с. 57–60], [7, с. 33], [25, с. 11–96] та інших класиків еллінізму можуть видаватися анахронізмом в нашу технологічну епоху. Але при детальному аналізі ми бачимо їх наскрізний і надісторичний характер. Як приклад, можна вказати, що близькими за своєю сутністю до елліністичних космічних уявлень про Нус (розум) є сучасні холистичні наукові доктрини. Серед таких концепцій особливе місце посідає ідея ноосфери В. Вернадського та гіпотеза «Геї» Дж. Лаврока, аутопоезису [20] та ін. Актуальними є також сучасні уявлення про наскрізність інформації (по суті, аналог Нусу Анаксагора), що розглядається як чинник існування і розвитку світу, людини та життя. Близькими є ідеї синергетики. Синергетичний принцип самоорганізації за своєю сутністю наближається до Нусу. Актуальними в цьому аспекті є постнекласичні ідеї тілесної когнітивістики, енативізму [13, с. 238–271], що визначають тіло і середовище як складові когнітивного процесу.

Керуючись ідеями Анаксагора [4, с. 57–60], [7, с. 33] в яких відображено онтологічний, наскрізний, космічний, організуючий, антропоморфний і впорядковуючий характер розуму, а також опираючись на освітні тенденції інтелектуалізації, ми формуємо концепти «Інтелектуальної здоров'ятворчості» та «Здоров'ятворчої інтелектуалізації рухової активності».

Інтелектуальна здоров'ятворчість визначається як інтелектуально-аксіологічна стратегія організації життя і життєтворчості, онтологічною та

змістовно-сисловою основою якої є збереження життя і здоров'я, що реалізується способом максимального використання інтелектуального виміру буття, а саме: мислення, знань, когнітивних схем, комунікації, дискурсивних практик, діалогу, книг, інтелектуальних та інформаційно-комунікативних технологій. По суті, це визнання і використання розуму як інтелектуально-сислової основи у процесі збереження і формування здоров'я та організації життя. Водночас розум у нашій концепції розуміється ширше, ніж когнітивна функція, як це було в епоху просвітництва чи модерну. Розум нами репрезентується як етичний, емоційний, добрий, милосердний, гармонійний, гармонізуючий, космічний, людський інтелект, а також як прояв Духу. При таких розуміннях інтелект містить антропологічно-ціннісні і онтологічні інтенції, якості та конотації і, таким чином, не є «чистим», «технологічним» розумом «рафінованих інтелектуалів».

Здоров'ятворча інтелектуалізація рухової активності визначається як інтелектуально-аксіологічна стратегія розроблення і реалізації тренувального процесу, що реалізується максимальним використанням інтелектуального виміру буття, а саме: мислення, знань, комунікації, дискурсивних практик, діалогу, книг, інтелектуальних та інформаційно-комунікативних технологій.

Інтегративне осмислення еліністичних та сучасних концептів розуму і пізнання. Ідеї про космічний, тілесний і всепроникаючий характер Нусу (розуму) Анаксагора та уявлення про розум інших античних авторів – Сократа, Платона, Арістотеля, що будуть розглянуті нижче, є концептуально близькими до сучасних концепцій когнітивності – визначальної і атрибутивної характеристики не тільки людини, а й живого. Тому розглянемо актуальні для нашої методології сучасні концепції, в яких розкривається феноменологія розуму.

Ідея тілесної раціональності (embodied rationality) Дж. Лакоффа (бестселер «Metaphors we live by» – «Метафори, якими ми живемо») [40] розкриває нам погляд на мову і когнітивні процеси, як на тілесно обумовлені феномени. Відповідно до цієї концепції, в основі метафоричного мислення, як і мови, лежить рух, тілесність, орієнтація в просторі, напруження тіла. Тобто розум містить виразну тілесну складову. Дж. Лакофф висвітлює це у теорії тілесного розуму (анг. Embodied Cognitive Science).

Концепція аутопоезису У. Матурани і Ф. Варели [20] визначає когнітивність як атрибутивну і невід'ємну якість життя. Когнітивні процеси – це не тільки сприйняття й опрацювання інформації, як традиційно вважають, а складна і, передусім, діяльнісна та аутопоезисна взаємодія з середовищем, що долучає тілесну складову. Отілеснена (втілена) когнітивістика (англ. Embodied Cognitive Science) [43] показує когнітивні процеси як тілесні і такі, що значною мірою визначаються середовищем. Середовище певною мірою можна вважати «включеним» у когнітивні процеси. Енактивізм [13, с. 238–

271] також розглядає тіло як свідомість і самореферентну (в розумінні самоформууючу, самодетермінуючу), самодобудовуючу і аутопоезисну систему.

У сучасних і значною мірою експериментально підтверджених доктринах наскрізною є ідея розуму, що «пронизує» тіло і середовище, та погляд на когнітивний процес як на атрибут життя та спосіб існування світу. Тому сучасні уявлення про розум є співвідносними і концептуально близькими до елліністичних уявлень про Нус (розум). Ідеї «отілеснення» розуму є актуальними для розуміння значущості когнітивного і здоров'язбережувального вимірів фізичної культури. Відповідно до давньогрецьких і сучасних концепцій, рухова активність є аутопоезисним та когнітивним процесом, що створює людину і її здоров'я, а не просто «удосконалює» рухові якості і функціональні показники. Компетентний вчитель фізичної культури забезпечує збереження здоров'я дітей, сприяє їхньому фізичному розвитку та створює «тілесно-когнітивні» передумови для формування і реалізації інтелекту. Окрім того, сам феномен здоров'я і його збереження розглядаються нами як тілесно-когнітивний і когнітивний процеси.

*Думка є думання буття, тому що збуваючись
завдяки буттю, вона належить буттю.*

М. Хайдеггер [39, с. 194]

Компетентнісно орієнтована рецепція ідей розуму Платона та уявлень про буття М. Хайдеггера. Платон репрезентує Нус як розумну, раціональну і вічну частину душі (*τὸ λογιστικόν*). У діалозі «Тімей» Платон розглядає Нус також як деміургічне начало [26, с. 491–588; 530–531 (47e–48a)]. Проблема знання висвітлюється ним у працях «Бенкет» (чи «Сімposій»), [25, с. 97–160] «Теетет», [25, с. 229–328], «Менон» та ін. Цінною є думка Платона про те, що знання мають бути співвідносними сферам буття [3, с. 141].

Вказану ідею Платона про співвідносність знань різним сферам буття ми інтерпретуємо у форматі принципу «*відповідності знань і мислення онтології здоров'я*». Цей принцип покладено в основу системних і цілеспрямованих впливів на знання про здоров'я і на мислення вчителя – складових інтелектуально-ціннісного компонента. Система вказаних змін формується за допомогою епістеміологічних впливів, які полягають у специфікації (конкретизації), аксіологізації, феноменологізації, антропологізації, екзистенціоналізації, фундаменталізації, онтологізації, технологізації і адаптації знань про здоров'я та у співвідносних трансформаціях мислення педагога, що проходять у процесі розроблення і реалізації інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності.

Наприклад, знання про дихання, які мають фізіологічний характер при розгляді їх у системі здоров'язбережувальної компетентності, набувають дещо інших способів структурування, форматів репрезентації,

проблематизацій та інтелектуально-ціннісних конотацій. У системі здоров'язберезувальної компетентності проблематику дихання висловлено у форматі питань. Вона матиме інший зміст і смисл, ніж у професійній. Наприклад: «Як вплине контроль над диханням при проведенні кросу на стан серцево-судинної системи?», «Як вплинуть дихальні вправи до і після фізичного навантаження на стан серцево-судинної системи?», «Чи справді внаслідок дихальних вправ кров збагачується киснем і, навіть, якщо це так, – чи має це фізіологічний та оздоровчий смисл?».

Актуальним методологічним аспектом, який ми запозичуємо у Платона, є ідея невіддільності знань від буття [3, с.143]. Вказана «інтелектуально-онтологічна» цілісність, а не «царство» «відсепарованого», технологічного, інструментального «чистого розуму», яка є основою для античної свідомості, насправді визначає прояв людськості, мудрості і блага. Аналізуючи буттєво орієнтовані Платоном ідеї та враховуючи уявлення про первинність буття стосовно мислення М.Хайдеггера, ми формуємо концепти *онтологізації здоров'язберезувальних знань та мислення*.

Системоорганізуючою ідеєю цих концептів є необхідність розроблення здоров'язберезувальних знань та мислення на основі додавання до них онтологічних аспектів, а також їх розгляд як особливих «знаннево-онтологічних» і «мисленнево-онтологічних» цілісностей. *Онтологізація здоров'язберезувальних знань* визначається нами як компетентнісно і онтологічно орієнтована їх трансформація, завдяки якій в них додаються буттєві аспекти, що проявляється в структурі, змісті, смислах, способах репрезентації і проблематизації, у зв'язках із життям, практиками і особистістю, а також в цінностях та інтенціях. *Онтологізація здоров'язберезувального мислення* розглядається нами як процес його удосконалення завдяки актуалізації онтологічних і екзистенційних цінностей (життя, любові тощо) та первинності, повноти і провідної ролі буття, а також через формування проблемного поля з врахуванням темпоральних аспектів і удосконалення операціональної складової способом розвитку здатності до онтологічної рефлексії знань, практик, досвідів, ситуацій. Онтологізація мислення спрямована на розкриття потенціалу розумної частини душі (*τό λογιστικόν*) (за Платоном). Уявімо більш детально деякі зазначені вище аспекти онтологізації мислення. Уточнюючи це визначення, ми вказуємо на те, що актуальною складовою онтологізації здоров'язберезувального мислення є його темпоралізація – здатність розглядати будь-яку проблематику, передусім, як темпоральну. Це є важливим і первинним тому, що здоров'я, життя та сама людина є темпоральними феноменами, що часто не враховується або ігнорується. Невід'ємною складовою онтологізації здоров'язберезувального мислення є розгляд антропологічних феноменів як

у нормі, так і в патології. Онтологізація мислення пов'язана із здатністю фахівця до виділення актуальних для збереження здоров'я феноменів. Відомо, що буття нам розкривається за допомогою пізнання феноменів. Системоорганізуючим аспектом онтологізації мислення є те, що онтологічні і екзистенційні цінності, серед яких найвищою є життя, представляються як визначальні, первинні і наскрізні. Значущість цього аспекту полягає в тому, що мислення, яке протікає в «руслі», «прокладеному» інтенцією життя, до нього і повертається. Таке мислення є у своїй сутності ціннісно орієнтованим і відповідно людяним, «теплим», добрим, милосердним, життєтворчим та вітагенним. Протилежним до згаданого є мислення, в основі якого знаходяться некрофільні (спрямовані до смерті) цінності і установки. Таке мислення – дезонтологізуюче, яке призводить «до втечі від буття» у світ примарливих і схематичних інтелектуальних конструктів.

Використовуючи концепцію аутопоезису У. Матурани і Ф. Варели [20], ми можемо говорити про необхідність врахування аспекту ментального «конструювання» буття. Це, насамперед, стосується інтелектуального буття та феномену здоров'я, що значною мірою є психологічним і соціокультурним конструктом. У цьому конструктивіському аспекті актуальною є думка Платона про деміургічний вимір Нусу [26, с. 491–588; 530–531 (47e-48a)]. Отже, людина сама певною мірою має здатність до створення онтологій, бо вона є істотою аутопоезисною.

Наступний аспект онтологізації мислення – актуалізація самої буттєвої проблематики як такої, що є визначальним чинником проблематизації. У цьому аспекті необхідно прийняти до уваги те, що в наш час онтологічно орієнтовані розуміння і інтелектуальні установки дещо витіснені технологічними, цифровими і формалізованими. Про значущість актуалізації онтологічної проблематики в мисленні М. Хайдеггер говорить: «Буття все чекає, коли Воно само стане справою людської думки» [39, с. 197].

νοῦς τῷ πάντᾳ γίνεσθαι Розум, який стає всім (дав.-гр.)

Арістотель [1, с. 435]

*Компетентнісно орієнтована інтерпретація
ідеї розуму Арістотеля*

Трактуючи Анаксагора, Арістотель вважає, що для Нусу характерними є як якості руху чи рухливості, так і пізнання [1, с. 442–444]. У Арістотеля Нус розглядається як ейдос ейдосів, першопричина всього, розум, який рухає (діючий) та *causa finalis* (цільова причина), енергія Розуму (за А. Лосєвим) [15, с. 513], самомисляча енергія, «мислення мислення» [15, с. 513].

Арістотель у п'ятому розділі третьої книги знаменитого трактату «Про душу», аналізуючи розум опосередковано (метафорично) [1, с. 435–436], [16],

[17], акцентує увагу на його «світоносності», буттєвості, енергії та діяльнісному вимірі. Він говорить про Нус: «І дійсно, існує, з одного боку, такий розум, який стає всім, з іншого – розум, все формуючий, як якась властивість, подібна світлу» [1, с. 435–436; цит. за І. Макаровою 16, с. 11]. У вказаному творі Арістотель, говорячи про діяльнісний розум (*νοῦς ποιητικός*), репрезентує його як *ἐνέργεια* (енергію) і як *ἔξις τις* («певну якість») [16].

І. Макарова, аналізуючи також твір Арістотеля «Нікомахова етика» [2], [16] та беручи до уваги класичну Арістотелеву методологічно-світоглядну стратегію «потенційне – актуальне», висловлює думку про те, що *ἔξις τις* (певна якість) є потенційною якістю чи дією або енергією [16]. Відповідно *ἐνέργεια* (енергія, діяльність) є енергією або «діяльністю-в-дії» [16], тобто актуальною, актуалізованою чи проявленою. Отже, *ἔξις τις* Арістотеля І. Макарова розглядає як «не актуалізовану схильність», якість і сутність, що є «світосною» за своєю природою чи такою, для якої світло уявляється актуальною метафорою, що відображує її смисл [16]. Недарма давня мудрість нам говорить, що – *Ratio quasi quaedam lux lumen lumenque vitae* («Розум наче якийсь світоч і світло життя»). І. Макарова трактує *ἔξις τις* Нусу Арістотеля як якість, що визначає можливість реалізації інтелектуальної діяльності.

Коментуючи вказані ідеї Арістотеля і їх інтерпретації, ми можемо відзначити, що люди, у яких інтелект актуалізований, насправді, «світяться» розумом. Він в них проявляється в дискурсі, рухах, діяльності, у бутті з «надлишком». Ми всі згадуємо таких людей і, передусім, своїх вчителів. Такі інтелектуальні лідери здатні однією своєю присутністю «запалити», ініціювати, активувати інший розум і дух. Одним із секретів такого натхненного «інтелектуального стану», окрім природних даних, є постійна робота над собою та знаходження в інтелектуальному дискурсі. Зрозуміло, що існують і протилежні приклади. Тому ми хочемо бачити вчителя фізичної культури таким, що «випромінює» розум та працює над своїм інтелектуальним самовдосконалення і створює інтелектуально-ціннісні контексти, системні впливи та інтелектуально-особистісні умови, спрямовані на збереження здоров'я, розвиток життєтворчості, розкриття ментального потенціалу учнів.

Актуальним аспектом, який ми презентуємо у цю методологію, є Арістотелева концепція діаноетичних (дав.-гр. *διανοητική*) (розумових чи мисленевих) чеснот (дав.-гр. *ἀρετή*). Про це Арістотель у своєму творі «Нікомахова етика» говорить: «одні добродетелі ми називаємо мислительними (*διανοητική*), а інші – етичними (*ἠθικά*); мудрість, розумність (*ἡ σύνεσις*) і розсудливість – мислительні (добродетелі), а щедрість і розсудливість – етичні» [2, с. 55]. Тому розум вчителя фізичної культури, розкритий у системі інтелектуально-ціннісного компоненту

здоров'язбережувальної компетентності, ми розглядаємо як діаноетичне (дав.-гр. *διανοητικῆ*) арете (дав.-гр. *ἀρετή* – добродієність), яке за Арістотелем формується завдяки навчанню (*ἐκ διδασκαλίας*). Тобто формування вказаного когнітивного компонента, як і удосконалення інтелекту вчителя загалом, є особливою інтелектуальною антропопрактикою, що потребує часу, пізнання себе (*gnothi sautou*) і турботи про себе (*epimelēsthai sautou*), здійснюється на основі роботи і зусиль над собою.

Керуючись Арістотелевими осмисленнями розуму, ми розробляємо такі концепти: *здоров'язбережувальне мислення та здоров'язбережувальну раціональність* вчителя фізичної культури, які репрезентуємо як діаноетичне арете. Ми актуалізуємо освітньо і етично значуще питання розгляду інтелекту не тільки як функції, а також як приклади у яких наявною є «світоносна» якість (*ἐξίς τις*) Нусу [1, с. 435–436], [16], [17] – прояв діаноетичного арете. Справжній вчитель «випромінює» розум, навіть тоді, коли він активно не втручається у навчання, бо діють інтелектуальні «контексти», «дух розуму», «ейдос розуму» і відповідно реалізується контекстуальне навчання. Це ж стосується і феномену здоров'я та питань його збереження, які ми також розуміємо як прояв духу та інтелекту. Збереження здоров'я і життя є, насамперед, інтелектуальною діяльністю, для ефективної реалізації якої потрібна умова – наявність сформованого професійного інтелекту.

Актуальним методологічно-світоглядним та етичним аспектом є те, що при здоровому розумі, здоровому глузді і «чистому розумі» (дав.-гр. *σωφροσύνη* – софросіне, здоровий глузд, чистий розум) людина переважно здорова психологічно і тілесно. Тобто наявність розуму, репрезентованого як діаноетичного арете, – це умова збереження здоров'я. На це ж опосередковано вказує медична концепція нервізму, акцентуючи провідну роль нервової системи для існування людини і її організму. Інтерпретуючи концепцію нервізму в системі гуманітарних уявлень і розумінь, необхідно відзначити, що методологічно коректним є не зведення розуму до мозку і тим більше до певних функцій нервової системи. Такий підхід можливий в неврології, але не для розумінь розуму в його високих поетичних, трансцендентних, аналітичних, духовних і педагогічних форматах. Хоча, говорячи про феноменологію розуму окремої особи, можна стверджувати, що вона містить у собі нервову систему (мозок), але не зводиться до нього, і є, насправді, значно ширшою і багатовимірнішою.

Завершуючи розгляд нашої проблематики, акцентуємо увагу на важливості для збереження життя та здоров'я дітей необхідності удосконалення професійного інтелекту вчителя фізичної культури. Ми згадуємо давню мудрість про те, що людський розум та інтелект вчителя у свої сутності і за призначенням є *Majestati naturae par ingenium* («Розум,

співрозмірний з величиною природи»). Тобто питання співрозмірності інтелекту педагога стосується, насамперед, багатомірності φύσις του ἀνθρώπου (дав.-гр.) (природи людини) [10, с. 16; 32–37] як в нормі, так і в стані стресу, патології, а також у русі, добрі, самовдосконаленні як істоти поліонтологічної, тілесної і духовно-інтелектуальної.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. В умовах післядипломної освіти конституювання інтелектуально-ціннісного (когнітивного) компонента здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури проводиться на основі антропологічно-ціннісної рефлексії та рецепції актуальних європейських і, передусім, елліністичних концептів розуму, свободи та відповідно до гуманістичної ідеології «Нової української школи».

2. Керуючись ідеями розуму Арістотеля, прагнемо удосконалити концепт «Здоров'язберезувального мислення» та розглянути інтелект вчителя фізичної культури як «діаноетичного арете» (розумова добродетель).

3. Використовуючи ідеї розуму Анаксагора, когнітивної педагогіки та когнітивістики, ми розробляємо концепти «Інтелектуальної здоров'ятворчості» та «Здоров'ятворчої інтелектуалізації рухової активності». Відповідно до ідеї всепроникності Нусу (розуму) Анаксагора та його деміургічної активності Арістотеля, вказані практично орієнтовані концепти спрямовуються на інтелектуалізацію, гуманізацію, аксіологізацію і професіоналізацію здоров'язберезувальної компетентності та освітнього процесу способом застосування наскрізних інтелектуально-аксіологічних стратегій.

4. Використовуючи ідеї Арістотеля та Анаксагора про розум, ми поглиблюємо зміст концептів *здоров'язберезувального мислення*. Професійно орієнтований інтелект вчителя фізичної культури, вниксений до системи інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язберезувальної компетентності, ми розглядаємо як діаноетичне арете (розумова добродетель).

5. На основі буттєво орієнтованих ідей розуму Платона і М. Хайдеггера формуємо концепти: «Відповідності знань і мислення онтології здоров'я», «Онтологізації здоров'язберезувальних знань» і «Онтологізації здоров'язберезувального мислення». Онтологізація здоров'язберезувальних знань представляється як онтологічно орієнтована їх трансформація, в результаті якої в них додаються буттєві аспекти. Онтологізація здоров'язберезувального мислення визначається як процес його удосконалення на основі актуалізації онтологічних і екзистенційних цінностей (життя, любові тощо), повноти буття та з врахуванням темпоральних аспектів.

Перспективи подальших досліджень. Надалі ми плануємо розкрити зміст та особливості формування структурно-функціональних складових інтелектуально-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Зазначені складові представлені здоров'язбережувальним мисленням та здоров'язбережувальними когнітивними навичками, алгоритмами, інтелектуально-ціннісними установками, знаннями.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Аристотель, *Метафизика*; соч.: в 4 т. Москва, Россия: Мысль, 1976, Т. 1, 550 с., с. 63–367.
- [2] Аристотель, *Никомахова етика*; пер. з дав.-гр. В. Ставнюк. Київ, Україна: «Аквілон-Плюс», 2002, 480 с.
- [3] В. Ф. Асмус, *Античная философия*: 3-е и зд. Москва, Россия: Высш. шк., 1999, 400 с.
- [4] А. И. Беспалов, «Интеллектуальная совесть и суверенность», *Вестник Московского ун-та, серия 7: Философия*, № 4, с. 48–60, 2013.
- [5] О. В. Вознюк, «Цільові орієнтити розвитку сучасного школяра», *Педагогічний вісник*, № 4(36), с. 3–8, 2015.
- [6] О. Г. Волков, «Телеологія педагогічного дискурсу: ейдос Платона й ентелехія Аристотеля», *Актуальні проблеми філософії та соціології*, № 22, с. 31–34, 2018.
- [7] А. А. Грицанов, *Новейший философский словарь*: 3-е изд., исправл. Минск, Беларусь: Книжный Дом, 2003, 1280 с.
- [8] Е. Н. Дмитриева, «Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе», дис. д-ра наук. Нижний Новгород, Россия, 2004, 385 с.
- [9] О. А. Дольская, *Трансформации рациональности в современном образовании: монографія*. Харьков, Украина: НТУ «ХПИ»; Издатель Савчук О. О., 2013, 352 с.
- [10] В. Йегер, *Пайдейя. Воспитание античного грека*; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва, Россия: Гр.-латин. кабинет Ю. А. Шичалина, 1997, Т. 2, 336 с.
- [11] І. В. Іваній, «Характеристика сутності здоров'язберігаючої компетентності вчителя фізичної культури», *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, № 3, с. 18–22, 2013.
- [12] И. Кант, *Собрания сочинений в 6-ти томах*. Москва, Россия, 1966, Т. 6, с. 25–35. (Что такое Просвещение).

- [13] Е. Н. Князева, *Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии*. Москва; Санкт-Петербург, Россия: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014, 352 с.
- [14] В. Б. Кудрин, «Время Аристотеля возвращается», *Biocosmology – neo-Aristotelism*, Vol. 6, Nos. 3/4, Summer / Autumn, с. 551–558, 2016.
- [15] А. Ф. Лосев, *Очерки античного символизма и мифологии*. Москва, Россия: Мысль, 1993, 962 с.
- [16] И. В. Макарова, «Об одном атрибуте деятельности ума у Аристотеля», *Философия: журн. Высшей школы экономики*, Т. п, № 1, с. 11–32, 2018.
- [17] И. В. Макарова, «Учение Аристотеля о душе как субъекте познания и его судьба в западноевропейской философии», дис. канд. наук. Москва, Россия, 2005, 171 с.
- [18] И. А. Мамакина, «Формирование когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности студентов факультета физической культуры вуза средствами современных образовательных технологий», автореф. дис. канд. наук. Ульяновск, Россия, 2013, 30 с.
- [19] А. Мановельський, *Досократики. Первые греческие мыслители в их творениях, в свидетельствах древности и в свете новейших исследований. Ч. III (Пифагорейцы, Анаксагор и др.)*. Казань, Россия: книгоизд-во М. А. Голубева, 1910, 192 с.
- [20] У. Матурана, Ф. Варела, *Древо познания: биологические корни человеческого понимания*; пер. с англ. Ю. А. Данилова. Москва, Россия: Прогресс-Традиция, 2001, 224 с.
- [21] М. Нестерова, *Когнитивистика: истоки, вызовы, перспективы: монографія*. Сумы, Украина: Университетская книга, 2015, 334 с.
- [22] Л. С. Нечепоренко, «Визначення сутності онто-інвайроментальної педагогіки», *Теорія і практика управління соціальними системами*, № 3, с. 107–112, 2013.
- [23] Ф. Ницше, *Сочинения: в 2 т.* Москва, Россия: Мысль, 1996, Т. 1, 832 с. (веселая наука «La gaia scienza», пер. К. А. Свасьяна).
- [24] І. О. Омеляненко, «Здоров'язберігаюча компетентність вчителя фізичної культури», *Професійні компетенції та компетентності вчителя, на регіон. наук.-практ. семінарі*. Тернопіль, Україна, 2006, с. 127–130.
- [25] Платон, *Сочинения: в четырех томах*; А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса, Ред; пер. с древ. гр. Санкт-Петербург, Россия: Изд-во СПб. ун-та, «Изд-во Олега Абышко», 2007, Т. 2, 626 с.
- [26] Платон, *Сочинения в четырех томах*; А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса, Ред; пер. с древ. гр. Санкт-Петербург, Россия: Изд-во СПб. ун-та, «Изд-во Олега Абышко», 2007, Т. 3, ч. 1, 752 с.

- [27] И. Л. Платонова, «Формирование здоровьесориентируваного мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе», дис. канд. наук. Магнитогорск, Россия, 2010, 190 с.
- [28] Д. Н. Попов, «Образование как институт формирования сознания и мышления (феноменологический подход)», дис. канд. наук; ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского», 2018, 132 с.
- [29] И. Г. Ребещенкова, «Эрос, разум, познание в философии Платона. Академия», *Материалы и исследования по истории платонизма: межвузовский сб.* Р. В. Светлова, А. В. Цыба; Ред. Санкт-Петербург, Россия: Изд-во СПб. ун-та, 1997, 304 с.
- [30] С. Ф. Сергеев, «Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых», *Вестник Северо-Восточного федерального ун-та им. М. К. Аммосова, серия: Педагогика. Психология. Философия*, № 3, с. 30–35, 2016.
- [31] С. Ф. Сергеев, «Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики», *Открытое образование*, № 1(90), с. 90–100, 2012.
- [32] Є. М. Сливка, «Підвищення здоров'язберігаючої компетентності вчителів фізичного виховання в умовах реформування системи фізичного виховання», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. Київ, Україна, Вип. 7, с. 285–289, 2010.
- [33] В. В. Соколов, «Философский синтез Аристотеля», *Философия и общество*. Москва, Россия: Изд. «Учитель», 1999, № 4, с. 45–97.
- [34] Т. А. Соловьева, О. Е. Макаркина, «Формирование у обучающихся интеллектуальной свободы в образовательной деятельности вуза», *Пенитенциарная наука*, 2016, с. 86–90.
- [35] А. М. Толстенко, «Эрос в философии Платона», *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. Санкт-Петербург, Россия: Изд-во РХГА, Т. 11, вып. 4, с. 82–86, 2010.
- [36] В. М. Федорець, «Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, Вип. 5(34), с. 137–178, 2017. (Серія «Педагогічні науки»).
- [37] С. Л. Франк, «Предмет знания. Об основах и пределах отвлеченного знания», *Предмет знания. Душа человека*; сост., вступ. ст., ком. И. И. Евлампиева. Санкт-Петербург, Россия: Наука, 1995, с. 35–416.
- [38] М. Фуко, *Интеллектуалы и власть: избранные полит. статьи, выступления и интервью*; пер. с фр. С. Ч. Офертас; В. П. Визгин и

- Б. М. Скуратова, Ред. Москва, Россия: Праксис, 2002, 384 с. (Серия «Новая наука политики»).
- [39] М. Хайдеггер, *Время и бытие: статьи и выступления*; пер. с нем. Москва, Россия: Республика, 1993, 447 с.
- [40] Lakoff George and Johnsen Mark, *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press, 2003.
- [41] «Nontraumatic sports death in high school and college athletes» / S. P. Van Camp, C. M. Bloor, F. O. Mueller, R. C. Cantu, H. G. Olson, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol. 27, iss. 5, p. 641–647, 1995.
- [42] P. J. Podrid, R. J. Myerburg, «Epidemiology and Stratification of Risk for Sudden Cardiac Death», *Clinical Cardiology*, Vol. 28, iss. 1, p. 3–11, 2005.
- [43] Larry Shapiro, «The Embodied Cognition Programme», *Philosophy Compass*, T. 2, № 2, с. 343, 2007.

INTELLECTUALLY VALUABLE COMPONENT OF SUSTAINABLE COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE MIRROR OF EUROPEAN IDEAS OF MIND AND FREEDOM

Vasyl Fedorets,

Ph.D. in Medical Sciences Institute of Higher Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Vinnytsia Academy of Continuous Education, Doctoral student.
Kyiv, Vinnytsia, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>
bruney333@yahoo.com

Abstract. In the article, based on the humanistic ideas of «the New Ukrainian School» and innovative and Eurocentric transformations of Ukrainian education, the conceptualization of the intellectually valuable (cognitive) component of the health-saving competence of the Physical Education teacher is conducted. This conceptualization is carried out on the basis of anthropologically valuable reflection and reception of significant Hellenistic concepts of the mind and taking into account the practically oriented educational specifics of postgraduate education. Significant is the use of the methodological potential of cognitive, phenomenological and existential pedagogics, embodied cognitive science, the concept of autopoiesis, enactivism and the theory of the physical mind. On the basis of understanding the ideas of Anaxagora's mind, cognitive pedagogy and modern cognitive doctrines, concepts of intellectually valuable health-oriented life-giving and intellectually valuable health-oriented organization of the training process are developed. These concepts are formed on the basis of actualization of intellectual strategies

for preserving health represented as professional intellectual value anthropopractics. These concepts embody the ideas of humanization, intellectualization, axiologicalization and professionalization of health-saving competence and the educational process. As we comprehend and reciprocate the ideas of Plato's mind and Using modern cognitive theories and the existential, cognitive and dialogical lines of pedagogy, we form concepts of reification health knowledge, thinking and competence. The reification of health-saving knowledge is defined by us as a competent and ontologically oriented transformation, as a result of which they bring to life aspects, manifested in structure, content, meanings, ways of representation and perspectives, in connection with life, practices and personality, also in values and intentions.

Keywords: intellectual value component of health competence of a Physical Education teacher; postgraduate education; pedagogy of health; methodology; methods; knowledge; knowledge transfer; humanization; pedagogical anthropology; intellectualization; reification; professionalization; axiologicalization.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗДОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЗЕРКАЛЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ИДЕЙ РАЗУМА

Федорец Василий Николаевич,
кандидат медицинских наук Института высшего образования
Национальной академии наук Украины,
Винницкая академия непрерывного образования, докторант.
Киев, Винница, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>
bruney333@yahoo.com

Аннотация. В статье на основе европоцентрических трансформаций украинского образования и в соответствии с гуманистической идеологией «Новой украинской школы», а также с учетом практически ориентированной образовательной специфики последипломного образования проводится концептуализация актуальных составляющих интеллектуально-ценностного (когнитивного) компонента здоровьесберегающей компетентности учителя физической культуры. Концептуализация осуществляется на основе антропологически-ценностной рефлексии и рецепции значимых эллинистических концептов разума (Нуса), а также методологического потенциала когнитивной, феноменологической и экзистенциальной педагогики, когнитивистики, отелесненной

когнитивістики, концепції аутопозиса, енактивізма і теорії телесного ума. На основі осмислення ідей розуму Анаксагора, когнитивної педагогіки і сучасних когнитивних учень ми формуємо концепти «Інтелектуального здоров'єтворчості» і «Здоров'єтворчості інтелектуалізації двигальної активності». Вказані концепти сформовані на основі ведучої інтелектуально-аксіологічної стратегії організації життя, житнетворчості, тренувального процесу і збереження здоров'я, представленого як професійна інтелектуальна антропологія. В цих концептах втілені ідеї гуманізації, інтелектуалізації і професіоналізації здоров'єзберігаючої компетентності і освітнього процесу. Осмислена ідея розуму Платона і використовуючи сучасні когнитивні теорії і екзистенціальне, когнитивне і діалогічне напрями педагогіки, ми формуємо концепти онтологізації здоров'єзберігаючих знань і мислення. Онтологізація здоров'єзберігаючих знань визначається як компетентно і онтологічно орієнтована трансформація знань, в результаті якої в них привносяться аспекти буття, що проявляється в структурі, вмісті, значеннях, способах репрезентації і проблематизації, зв'язях з життям, практиками і особою, а також в цінностях і інтенціях.

Ключеві слова: інтелектуально-ціннісний компонент здоров'єзберігаючої компетентності вчителя фізичної культури; післядипломна освіта; педагогіка здоров'я; методологія; методика; знання; когнитивні концепції; трансфер знань; гуманізація; педагогічна антропологія; онтологізація; професіоналізація; аксіологізація.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Aristotel', *Metafizika*; soch.: v 4 t. Moskva, Rossiya: Mysl', 1976, T. 1, 550 s., s. 63–367.
- [2] Aristotel, *Nikomakhova etyka*; per. z dav. hr. V. Stavniuk. Kyiv, Ukraina: «Akvilon-Plus», 2002, 480 s.
- [3] V. F. Asmus, *Antichnaya filosofiya: 3-e i zd.* Moskva, Rossiya: Vyssh. shk., 1999, 400 s.
- [4] A. I. Bepalov, «Intellektual'naya sovest' i suverennost'», *Vestnik Moskovskogo un-ta, seriya 7: Filosofiya*, № 4, s. 48–60, 2013.
- [5] O. V. Vozniuk, «Tsilovi oriientyty rozvytku suchasnoho shkoliara», *Pedahohichniy visnyk*, № 4(36), s. 3–8, 2015.

- [6] O. H. Volkov, «Teleolohiia pedahohichnoho dyskursu: eidos Platona y entelekhii Aristotelii», Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii, № 22, s. 31–34, 2018.
- [7] A. A. Gricanov, Novejsnij filosofskij slovar': 3-e izd., ispravl. Minsk, Belarus': Knizhnyj Dom, 2003, 1280 s.
- [8] E. N. Dmitrieva, «Smyslovaya paradigma kak osnova sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki pedagogov v vuze», dis. d-ra nauk. Nizhnij Novgorod, Rossiya, 2004, 385 s.
- [9] O. A. Dol'skaya, Transformacii racional'nosti v sovremennom obrazovanii: monografiya. Har'kov, Ukraina: NTU «HPI»; Izdatel' Savchuk O. O., 2013, 352 s.
- [10] V. Jeger, Pajdejya. Vospitanie antichnogo greka; per. s nem. M. N. Botvinnika. Moskva, Rossiya: Gr.-latin. kabinet YU. A. Shichalina, 1997, T. 2, 336 s.
- [11] I. V. Ivanii, «Kharakterystyka sutnosti zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury», Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, № 3, s. 18–22, 2013.
- [12] I. Kant, Sobraniya sochinenij v 6-ti tomah. Moskva, Rossiya, 1966, T. 6, s. 25–35. (Chto takoe Prosveshchenie).
- [13] E. N. Knyazeva, Enaktivizm: novaya forma konstruktivizma v epistemologii. Moskva; Sankt-Peterburg, Rossiya: Centr gumanitarnyh iniciativ; Universitetskaya kniga, 2014, 352 s.
- [14] V. B. Kudrin, «Vremya Aristotelya vozvrashchaetsya», Biocosmology – neo-Aristotelism, Vol. 6, Nos. 3/4, Summer / Autumn, s. 551–558, 2016.
- [15] A. F. Losev, Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii. Moskva, Rossiya: Mysl', 1993, 962 s.
- [16] I. V. Makarova, «Ob odnom attribute deyatel'nosti uma u Aristotelya», Filosofiya: zhurn. Vyshej shkoly ekonomiki, T. p, № 1, s. 11–32, 2018.
- [17] I. V. Makarova, «Uchenie Aristotelya o dushe kak sub"ekte poznaniya i ego sud'ba v zapadnoevropejskoj filosofii», dis. kand. nauk. Moskva, Rossiya, 2005, 171 s.
- [18] I. A. Mamakina, «Formirovanie kognitivnogo komponenta zdorov'esberegayushchej kompetentnosti studentov fakul'teta fizicheskoj kul'tury vuza sredstvami sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologij», avtoref. dis. kand. nauk. Ul'yanovsk, Rossiya, 2013, 30 s.
- [19] A. Manovel's'kij, Dosokratiki. Pervye grecheskie myslitelyi v ih tvorenijah, v svidetel'stvah drevnosti i v svete novejshekh issledovanij. CH. III (Pifagorejcy, Anaksagor i dr.). Kazan', Rossiya: knigoizd-vo M. A. Golubeva, 1910, 192 s.

- [20] U. Maturana, F. Varela, *Drevo poznaniya: biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniya*; per. s angl. YU. A. Danilova. Moskva, Rossiya: Progress-Tradiciya, 2001, 224 s.
- [21] M. Nesterova, *Kognitivistika: istoki, vyzovy, perspektivy: monografiya*. Sumy, Ukraina: Universitetskaya kniga, 2015, 334 s.
- [22] L. S. Necheporenko, «Vyznachennia sutnosti onto-invairomentalnoi pedahohiky», *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, № 3, s. 107–112, 2013.
- [23] F. Nicshe, *Sochineniya: v 2 t.* Moskva, Rossiya: Mysl', 1996, T. 1, 832 s. (veselaya nauka «La gaya scienca», per. K. A. Svas'yana).
- [24] I. O. Omelianenko, «Zdoroviazberihaiucha kompetentnist vchytelia fizychnoi kultury», *Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia, na rehion. nauk.-prakt. seminari*. Ternopil, Ukraina, 2006, s. 127–130.
- [25] Platon, *Sochineniya: v chetyrekh tomah*; A. F. Loseva i V. F. Asmusa, Red; per. s drev. gr. Sankt-Peterburg, Rossiya: Izd-vo SPb. un-ta, «Izd-vo Olega Abyshko», 2007, T. 2, 626 s.
- [26] Platon, *Sochineniya v chetyrekh tomah*; A. F. Loseva i V. F. Asmusa, Red; per. s drev. gr. Sankt-Peterburg, Rossiya: Izd-vo SPb. un-ta, «Izd-vo Olega Abyshko», 2007, T. 3, ch. 1, 752 s.
- [27] I. L. Platonova, «Formirovanie zdorov'eorientirovannogo myshleniya budushchih uchitelej v proces se professional'noj podgotovki v vuze», *dis. kand. nauk.* Magnitogorsk, Rossiya, 2010, 190 s.
- [28] D. N. Popov, «Obrazovanie kak institut formirovaniya soznaniya i myshleniya (fenomenologicheskij podhod)», *dis. kand. nauk*; FGAOU VO «Nacional'nyj issledovatel'skij Nizhegorod. gos. un-t im. N. I. Lobachevskogo», 2018, 132 s.
- [29] I. G. Rebeshchenkova, «Eros, razum, poznanie v filosofii Platona. Akademiya», *Materialy i issledovaniya po istorii platonizma: mezhvuzovskij sb.* R. V. Svetlova, A. V. Cyba; Red. Sankt-Peterburg, Rossiya: Izd-vo SPb. un-ta, 1997, 304 s.
- [30] S. F. Sergeev, «Kognitivnaya pedagogika: osobennosti naucheniya i obrazovaniya vzroslyh», *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo un-ta im. M. K. Ammosova, seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya*, № 3, s. 30–35, 2016.
- [31] S. F. Sergeev, «Obrazovatel'nye sredy v postneklassicheskikh predstavleniyah kognitivnoj pedagogiki», *Otkrytoe obrazovanie*, № 1(90), s. 90–100, 2012.
- [32] Ye. M. Slyvka, «Pidvyshchennia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti vchyteliv fizychnoho vykhovannia v umovakh reformuvannia systemy fizychnoho vykhovannia», *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*,

seriia 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). Kyiv, Ukraina, Vyp. 7, s. 285–289, 2010.

- [33] V. V. Sokolov, «Filosofskij sintez Aristotelya», Filosofiya i obshchestvo. Moskva, Rossiya: Izd. «Uchitel'», 1999, № 4, s. 45–97.
- [34] T. A. Solov'eva, O. E. Makarkina, «Formirovanie u obuchayushchihsya intellektual'noj svobody v obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza», Penitenciarnaya nauka, 2016, s. 86–90.
- [35] A. M. Tolstenko, «Eros v filosofii Platona», Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnej akademii. Sankt-Peterburg, Rossiya: Izd-vo RHGA, T. 11, vyp. 4, s. 82–86, 2010.
- [36] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia antropologichnoi modeli zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury», Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats, Vyp. 5(34), s. 137–178, 2017. (Seriia «Pedahohichni nauky»).
- [37] S. L. Frank, «Predmet znaniya. Ob osnovah i predelah otvlechyonnogo znaniya», Predmet znaniya. Dusha cheloveka; sost., vstup. st., kom. I. I. Evlampieva. Sankt-Peterburg, Rossiya: Nauka, 1995, s. 35–416.
- [38] M. Fuko, Intellektual i vlast': izbrannye polit. stat'i, vystupleniya i interv'yuy; per. s fr. S. CH. Ofertas; V. P. Vizgin i B. M. Skuratova, Red. Moskva, Rossiya: Praxis, 2002, 384 s. (Seriya «Novaya nauka politiki»).
- [39] M. Hajdegger, Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya; per. s nem. Moskva, Rossiya: Respublika, 1993, 447 s.
- [40] Lakoff George and Johnsen Mark, Metaphors we live by. London: The university of Chicago press, 2003.
- [41] «Nontraumatic sports death in high school and college athletes» / S. P. Van Camp, C. M. Bloor, F. O. Mueller, R. C. Cantu, H. G. Olson, Medicine and Science in Sports and Exercise, Vol. 27, iss. 5, p. 641–647, 1995.
- [42] P. J. Podrid, R. J. Myerburg, «Epidemiology and Stratification of Risk for Sudden Cardiac Death», Clinical Cardiology, Vol. 28, iss. 1, p. 3–11, 2005.
- [43] Larry Shapiro, «The Embodied Cognition Programme», Philosophy Compass, T. 2, № 2, s. 343, 2007.

*Стаття надійшла
до редакції 6 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-226-244](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-226-244)

УДК 378:811.11

Фрумкина Арина Леоновна,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков № 2

Национального университета

«Одесская юридическая академия».

Одесса, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

frumkina@onua.edu.ua

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. В исследовании представлен анализ существующих моделей процесса обучения разным дисциплинам в современной педагогической теории и практике, а также дано определение собственной структуры предполагаемой модели подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности. Проанализирована сущность понятия «модель», которая рассматривается как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобным исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом и общем виде структуру, свойства, взаимосвязь и отношения между элементами этого объекта. Изучены наиболее валидные модели педагогической деятельности, которые автор сгруппировал следующим образом: модели по обучению отдельным предметам; модели по интегрированному обучению отдельным предметам и иностранному языку; модели подготовки будущих учителей различных дисциплин к их профессиональной деятельности на иностранном языке. Выявлены достоинства, которые могут быть учтены при конструировании собственной модели, и недостатки. На основании проведенного анализа существующих вариантов моделей автор предполагает смоделировать и спроектировать такой процесс обучения, в котором предполагается одновременное усвоение разного по сути материала. С одной стороны, этот материал связан с обучением начертательных, изобразительных, художественных действий, а с другой – программируется материал, излагающий эти действия на иностранном языке.

Предполагаемая модель подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности представляет собой комплексную структуру, которая включает: интеграцию обучения, воспитания и методическое обеспечение процесса учебной деятельности по развитию умений изобразительного искусства на английском языке; интеграцию целей обучения, последовательно усложняющимися элементами двух разнотипных предметов; интеграцию компонентов содержания обучения этим предметам, а также методов и средств их усвоения; интеграцию способов проверки качества знаний и умений, приобретенных по каждой из изучаемых дисциплин, где вторая является лишь средством усвоения первой.

Ключевые слова: моделирование; модели процесса обучения; интегрированное обучение; подготовка будущих учителей; иностранный язык.

1. ВВЕДЕНИЕ / ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблемы. Моделирование – один из методов научного исследования, широко применяемого как в педагогике в целом, так и в лингводидактике, в частности. Этот метод позволяет обосновать все содержание предполагаемого процесса обучения и его структуру в зависимости от изучаемого предмета и организационных возможностей усвоения. Метод моделирования позволяет расчленить весь процесс обучения на взаимосвязанные, постепенно усложняющиеся части и теоретико-экспериментальным путем установить возможные методы усвоения каждой из них [1].

Анализ последних исследований и публикаций. Результатом любого педагогического моделирования является модель процесса обучения. А. Дахин рассматривает ее как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобным исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и общем виде структуру, свойства, взаимосвязь и отношения между элементами этого объекта [2, с. 22]. В. Кремень трактует модель процесса обучения как «схематическую реализацию теории учебной деятельности, ее операционализацию, возможную для передачи эмпирическим путем. В построении моделей используют конструкторы и концепты. Конструкторы – это представления, определяющиеся исследователем содержательно и измеряющиеся с помощью определенного количества индикаторов. Концепты – это общие положения, построенные на основе конструкторов. Основное требование к

модели – ее адекватность, то есть соответствие реальной действительности в процессе обучения» [3, с. 516]. Адекватность модели достигается детализацией педагогических действий, зависящих от целей деятельности, ее содержания как смыслового, так и структурного, а также способов его усвоения и достигнутых результатов обучения [4].

Попытки создания моделей процесса обучения (моделей подготовки к обучению) в педагогической теории и практике предпринимались многими отечественными и зарубежными учеными, а именно: М. Анисимовым (2011), А. Богатыревым (2006), И. Богдановой (2008), А. Богуш (2007), С. Боднар (2016), Н. Вашуленко (2002), Н. Борисенко (2016), Н. Волковой, О. Тарнопольским (2013), К. Гнездиловой (2011), В. Загвязинским (2004), О. Красовской (2017), Я. Лугиной (2002), Р. Мартыновой (2004), Г. Матушинским (2000), В. Пикельной (1993), Т. Пушкар (2013), О. Савченко (1999), О. Цокур (2004) и др. Однако, несмотря на многочисленные работы вышеназванных ученых по моделированию, проблема создания модели подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности остается актуальной и требует усовершенствования теоретической, содержательной и методической сторон с учетом современных требований общества.

2. ЦЕЛЬ И ЗАДАНИЯ / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Цель статьи – провести анализ существующих моделей процесса обучения разным дисциплинам в педагогической теории и практике и определить собственную структуру предполагаемой модели подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности.

Задачами являются: 1) проанализировать сущность понятий «моделирование» и «модель»; 2) рассмотреть наиболее валидные модели педагогической деятельности; 3) определить теоретическую конструкцию модели подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности.

3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ / ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Для того, чтобы приступить к разработке соответствующей лингводидактической модели подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению младших школьников изобразительному искусству и иностранному языку как средству обучения основному предмету, что и является конечной целью нашего

исследования, необходимо установить суть и форму педагогического моделирования, которое трактуется ведущими украинскими учеными как «процесс создания иерархии моделей, в которой реально-существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [5]. При этом моделируемый процесс, как таковой, не существует, он лишь находится в сознании того, кто моделирует. Поэтому считается, что модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру взаимосвязи и отношений между его составляющими. Основной характеристикой любой модели является ее системность, которая проявляется, по определению Р. Мартыновой [6], в ее следующих характеристиках: целостности, иерархичности, эмерджентности, функциональности, синергетичности. Одним из условий достижения системности моделей является соблюдение дидактических принципов ее организации, таких как: наглядность, определенность, объективность, последовательность в выборе педагогических действий для достижения целей предполагаемой деятельности. Безусловно, учет этих принципов позволит систематизировать планируемый педагогический процесс и наглядно представить его в динамике. Поэтому актуальным становится вопрос определения цели построения модели и ее использования в образовательном процессе, правильного выбора совокупности компонентов предполагаемой модели процесса обучения какому-либо образовательному курсу, дидактические принципы ее организации, условия достижения системности модели.

4. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Методы исследования следующие: теоретические – анализ педагогической, психологической, дидактической литературы по проблеме исследования, который позволяет дальнейшее теоретическое обоснование целесообразности подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности; педагогическое моделирование.

5. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ / РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Рассмотрим детально некоторые модели педагогической деятельности, которые считаем наиболее валидными. Сгруппируем их следующим образом:

- 1) модели по обучению отдельным предметам;

2) модели по интегрированному обучению отдельным предметам и иностранному языку;

3) модели подготовки будущих учителей различных дисциплин к их профессиональной деятельности на иностранном языке.

К *первой группе* относится общедидактическая модель содержания обучения иностранным языкам Р. Мартыновой. Несмотря на доминанту внимания исследователя на содержательный аспект процесса обучения, ученая рассматривает и его процессуальную составляющую. К *содержательному блоку* своей модели она относит дидактическое целеполагание, смысловой аспект изучаемого материала в виде элементов (частей) предмета обучения и структурно-содержательный аспект учебной деятельности, а именно: лингвистические знания, навыки оперирования ими и постепенно усложняющиеся умения использовать изученное в различных видах речевой деятельности. К *операционному блоку* в рассматриваемой модели обучения относятся: последовательные методические действия по приобретению знаний, формированию навыков и развитию умений; средства обучения: идеальные, материальные, технические и интерактивные для поддержки реализуемых методов обучения, а также контроль результатов обучения в виде проверки приобретенных знаний, навыков и умений [4]. Широкая многолетняя апробация Р. Мартыновой разработанной модели показала высокую степень ее валидности. Она проявлялась в достаточном уровне владения иностранным языком школьниками и студентами.

Однако принять такой способ моделирования относительно темы нашего исследования мы можем лишь в части структурирования процесса обучения на такие звенья, как: цели обучения, элементы предмета обучения, компоненты содержания обучения, методы обучения, средства обучения, контроль результатов обучения. Наполнение их в нашей работе предполагается совершенно по-другому. Так, в целях обучения не учтена интегрирующая составляющая. Элементы обучения не являются односмысловыми, а выбираются из различных видов деятельности: изобразительной и иноязычной. Компоненты содержания обучения также интегрируются, потому что знания приобретаются из разных дисциплин, навыки формируются на базе лишь одной их них – доминирующей, а умения развиваются в подчинении вспомогательной деятельности – основной.

Средства обучения хотя и совпадают, как в вербальном, так и техническом аспектах, но их отбор для иноязычной речевой деятельности зависит от протекания изобразительной. Результативность процесса обучения должна проявляться в способности рисовать то, что

запрограммировано; затем в способности описывать и комментировать свою предметную деятельность.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает модель процесса обучения географии, разработанная В.Самойленко, О.Топузовым, Л.Вишникиной, И.Дибровой [7, с. 73–77]. Ее авторы представляют весь процесс обучения предмету в виде двух основных компонентов: содержательного и процессуального. Первый компонент, т.е. содержание школьного курса географии, представляет собой сокращенную и упрощенную копию одноименной науки. К этому компоненту также относится система знаний, умений и навыков, необходимых для формирования географической компетенции. При этом содержательный компонент не ограничивается только знаниями фактического материала и умениями его практического применения, но также включает разные виды учебно-познавательной деятельности, развитие интеллектуальных способностей школьников и их мотивации к углубленному изучению основ данной дисциплины.

Другой компонент, т.е. процесс обучения географии, включает деятельность двух главных участников процесса обучения: учителя и ученика, взаимодействие которых реализуется с помощью методов обучения и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. К методам обучения авторы относят предъявление информации посредством наглядных пособий, макетов, карт, интерактивных досок. Форма предъявления информации является диалогической, обеспечивающей обратную связь с учащимися и позволяющей контролировать степень понимания ими излагаемого материала. Именно такая форма предъявления изучаемого содействует активизации эмоционально-волевого компонента учебно-познавательной деятельности школьников. Рассматриваемая дидактическая модель также программирует заранее ожидаемый результат обучения. Для этого планируются проверки усвоения частей материала, а затем всего материала в целом. Авторы модели также прогнозируют форму коррекции достигнутых умений в виде эвристической и рефлексивной учебной деятельности.

Считаем рассмотренную модель процесса обучения географии обоснованной и эффективной. Такие ее составляющие, как: стимулирование мотивации обучения курса, активизация эмоционально-волевого компонента учебной деятельности школьников, реализация методов обучения благодаря коммуникативной деятельности учителя и учащихся, достаточно эффективны и возможны в процессе моделирования обучения исследуемым нами предметам. Вместе с тем, представленная модель не может быть принята нами полностью в связи с тем, что процесс

обучения в нашем исследовании должен быть интегрированным и учитывать не только положения, касающиеся усвоения изучаемых предметов, но и подготовки учителей к их будущей профессиональной деятельности.

Ко второй группе моделей относятся исследования по интегрированному обучению отдельным предметам и иностранному языку. Так, И. Миркович, исследуя теорию и практику английской диалогической речи учащихся 4-ых классов на основе драматизации аутентичных сказок, разработала дидактическую модель, представляющую собой общность двух процессов обучения: 1) содержанию самих сказок; 2) языковых средств их выражения. Каждый из этих процессов состоит из шести основополагающих звеньев: цели обучения, элементов предмета обучения, компонентов содержания обучения, методов и средств обучения, контроля результатов обучения [8]. Интегрируясь в единый процесс обучения, они образуют: 1) общность целей обучения, которая заключается в планировании усвоения каждой части художественного произведения путем усвоения соответствующего ей языкового материала; 2) общность элементов предмета обучения, состоящую в разделении сказок на последовательно представляемые взаимосвязанные по смыслу части и подбор к каждой из них соответствующих языковых средств их выражения; 3) общность компонентов содержания обучения в приобретении таких англоязычных знаний, навыков и умений, которые позволяют воспринимать, воспроизводить и драматизировать художественные произведения, а также использовать его речевые ресурсы в процессе реально-речевой коммуникации; 4) общность методов обучения в выполнении одних и тех же учебных действий для усвоения содержания сказок и языкового материала, с помощью которого они выражаются; 5) общность средств обучения в использовании одних и тех же вербальных приемов, материальных предметов и экстралингвистических действий для более глубокого раскрытия содержания художественных произведений и усиления лингвистической формы их выражения; 6) общность контроля результатов обучения в определении прироста общеучебных, познавательных и социокультурных знаний иноязычной общепотребительной и фольклорной лексики, а также умений ее использования при решении социально-бытовых и личностных проблем в процессе диалогического общения на английском языке [9].

Считаем такую модель правомерной и эффективной, потому что результаты обучения на ее основе, представленные автором в исследовании, соответствуют выдвинутым целям обучения. В нашем дальнейшем исследовании мы воспользуемся таким способом моделирования, но учтем

особенности процесса обучения младших школьников, начинающих изучение иностранного языка. Поэтому структура содержания компонентов обучения, соответственно, и методов обучения, не могут быть в нашей предполагаемой модели идентичными. Кроме того, данная модель не учитывает проблему подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной профессиональной деятельности.

Считаем достаточно обоснованной дидактическую модель интегрированного обучения будущих экологов их профессиональной деятельности на иностранном языке, разработанную И. Вереитиной. Так, автор предлагает трехэтапную модель, в которой на первом – *лингво-профессиональном этапе* усваивается профессиональная и соответствующая ей новая лингвистическая информация в виде терминологии, клишированных фраз и теоретического материала по специальности как на родном, так и на иностранном языке. На втором – *профессионально-речевом этапе* усваивается новая профессиональная информация, представленная в текстах, которые подлежат слуховому восприятию в форме лекций, а затем зрительному – в форме чтения. На этом же этапе происходит воспроизведение профессиональных текстов на иностранном языке и их обслуживание. На третьем – *профессионально-деятельностном этапе* усваиваются способы планирования и использования приобретенных профессиональных знаний на иностранном языке в стандартных и нестандартных ситуациях, а также в условиях производства.

На уровне целей и элементов предмета обучения интеграция обеспечивается путем планирования фрагментов теоретического материала экологической направленности и иноязычного материала – для его выражения. На уровне компонентов содержания обучения интеграция профессиональной экологической и иноязычной речевой подготовки состоит в овладении знаниями профессионального и иноязычного материала, иноязычными навыками и умениями применять приобретенные на основе использования иностранного языка профессиональные знания в условиях стандартной и нестандартной практической трудовой деятельности. Интеграция методов обучения заключается в использовании единой системы упражнений, которая обеспечивает усвоение профессиональных знаний и умений способами иноязычной речевой деятельности. Интеграция контроля результатов обучения состоит в определении прироста профессиональных и иноязычных знаний и умений по каждой части материала [10, с. 8].

Проанализированная модель – пример для конструирования предполагаемой нами модели. Аналогом может быть предложенная

И. Вереитиной форма взаимосвязи звеньев процесса обучения. Однако методическое звено модели на этапе обучения речи в направлении сверху-вниз неприемлемо в предполагаемом нами процессе обучения. Кроме того, в исследовании И. Вереитиной не обосновывается ни формирование профессиональной, ни иноязычной речевой компетенции студентов.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что в интегрированном аспекте обучения предметной и иноязычной речевой деятельности проанализированные модели могут быть в значительной мере использованы нами для моделирования обучения ИЗО на иностранном языке. В плане подготовки будущих специалистов к их профессиональной деятельности в представленных моделях отсутствует элемент формирования компетентностного уровня владения преподаваемыми в будущем предметами и дидактическими условиями такой подготовки. Именно этот аспект педагогического моделирования будет в центре нашего внимания в анализе моделей третьей группы.

К третьей группе относятся модели подготовки будущих учителей различных дисциплин к их профессиональной деятельности на иностранном языке.

Так, Н. Волкова, О. Тарнопольский предложили рассматривать модель подготовки будущих студентов к их профессиональной деятельности в виде структуры следующих 5 блоков: *целевой и мотивационный*, который предполагает «формирование гармоничной, разносторонне развитой личности, для которой профессиональные знания, умения, навыки составляют основу для самореализации и саморазвития в профессиональной сфере, обеспечение конкурентоспособности»; *теоретико-методологический*, в котором выдвигаются такие педагогические условия: «высокий уровень компетентности преподавателей вузов в реализации интерактивных технологий обучения и их гармоничном сочетании в учебной и внеучебной деятельности студентов; признание студентов как равноправных, активных, инициативных субъектов учебно-воспитательного процесса»; *содержательно-технологический*, включающий такое содержание обучения, как: «соответствие государственным стандартам высшего образования, профессиональная направленность, включение основных ценностей, норм и стандартов профессиональной деятельности, проектирование учебной дисциплины как предмета деятельности студента, предоставление знаниям личностного смысла». Авторы предлагают выбрать такие технологии обучения: а) интерактивные в форме диалога-дискуссии, диспута, мозгового штурма, полилога; б) игровые в форме деловых игр и

проектных разработок; в) презентационные в форме представления новой информации, убеждения слушателей в ее актуальности и необходимости; *рефлексивно-аналитический*, который предусматривает «постановку и решение профессионально направленных проблем, разнообразную аналитико-оценочную, поисково-практическую деятельность студентов; рефлексию собственных достижений в профессиональном и личностном росте; психолого-педагогическое сопровождение, самодиагностику, самокоррекцию»; *результативно-оценочный*, нацеленный на «определение результатов профессиональной деятельности студентов как в ее теоретическом, так и практическом аспектах [11, с. 12].

Полагаем, что такое теоретическое обоснование организации учебного процесса в высшей школе обеспечит сближение обучения студентов с их будущей профессиональной деятельностью.

В связи с тем, что в рамках данного исследования нас интересует подготовка будущих учителей начальных классов к обучению ИЗО младших школьников, рассмотрим дидактическую модель Я. Лугиной [12], посвященную решению именно этой проблемы. Ее модель представляет собой интегрированный процесс, т.к. предполагает объединение в единой педагогической деятельности художественной, обучающей, воспитательной и творческой. К первой относятся умения изображения окружающей действительности в разных формах живописи. Ко второй – методы обучения школьников изображению окружающей действительности. Они (умения) основываются на знаниях теории и практики ИЗО, а также знаниях и умениях передачи детям собственного опыта. К третьей относятся умения организации учебного коллектива в процессе обучения живописи, учете их индивидуальных способностей, подборе эффективных методов развития мотивации к выполнению изобразительных действий, а также умение по обучению детей презентации своих рисунков. К четвертой группе относится творческая деятельность, которая предполагает постановку перед студентами проблем разного уровня сложности. Они включают цепочку усложняющихся заданий проблемного типа. Это воспроизведение рисунков по оригиналу и представление собственного видения окружающей действительности. Развитие названных четырех видов учебной деятельности составляет, по мнению Я. Лугиной, профессиональную грамотность будущих учителей рисования. Сама же модель профессиональной подготовки студентов к приобретению высокого уровня такой грамотности представляет собой совокупность методов обучения и творческой деятельности, которые интегрируются в учебно-творческом процессе.

Проанализированная модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к обучению младших школьников показала, что обязательными структурными компонентами такой модели должны быть: *предметный*, соотносящийся со знанием живописи и умениями изображать ее; *методический* – с умениями передавать свой опыт младшим школьникам, и *творческий*, соотносящийся с умениями активизировать у детей творческое мышление и развивать способности изображения окружающей действительности в ее собственном восприятии. Вместе с тем считаем, что автор проанализированной работы недостаточно учел реализацию воспитательной функции предмета, которая должна была проявляться в программировании посещения ими объектов художественного творчества и презентации увиденного как в вербальной, так и в изобразительной формах.

Более детальную характеристику методов подготовки будущих учителей начальных классов к обучению ИЗО мы находим в модели «профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к внедрению инновационных технологий в области художественного образования» О. Красовской. Эта модель представляет собой структуру, состоящую из следующих блоков: мотивационно-целевого, содержательного, деятельностно-процессуального, результативно-оценочного. Содержание *мотивационно-целевого блока* подготовки будущих учителей начальных классов «ориентировано на выявление общей осведомленности о художественной деятельности и методике ее обучения; предметных знаний, умений и навыков; профессионально-личностной мотивации как к художественной деятельности, так и к обучению и воспитанию младших школьников». *Содержательный блок* «представляет собой систему профессиональных общеобразовательных педагогических знаний, умений и навыков по всем разделам/темам учебной программы по изобразительному искусству, подлежащим усвоению». *Деятельностно-процессуальный блок* представляет собой методы и средства приобретения знаний, умений и навыков. Знания приобретаются путем использования следующих методов: рассказов, объяснений, лекций, бесед, учебных дискуссий; демонстраций учебного материала; работы с учебниками, иллюстрациями; игр, организационно-деятельностного характера, а также деловых и дидактичных. Умения развиваются путем применения информации из воспринятых рассказов, прослушанных лекций, осмысленных объяснений, бесед, дискуссий, а также путем интеграции текстов учебников, анализе просмотренных иллюстраций; путем ролевой активизации изученного теоретического материала. Особенно важно для учителей ИЗО формирование навыков

выполнения отдельных рисунков и их автоматизированного соединения в связные композиции. *Результативно-оценочный блок* «позволяет на основе учета степени усвоения содержания профессиональной подготовки выделить 4 уровня сформированности профессионально-педагогической готовности педагогов к внедрению инновационных технологий художественного образования в области изобразительного искусства: начальный, репродуктивный, продуктивный и художественно-творческий. В то же время, он создает основу для сравнения и согласования результатов учебной деятельности студентов с сформулированными на целевом этапе задачами, актуализирует закрепление установок на дальнейшее профессионально-педагогическое развитие и самосовершенствование, направляет и интегрирует субъективный опыт учебно-практической и научно-исследовательской деятельности будущих учителей-новичков в области художественного образования» [13, с. 129].

Проанализированная модель, разработанная О. Красовской, представляет собой обоснованную систему компонентов, соответствующих дидактическим закономерностям развития у будущих специалистов в области ИЗО трех основополагающих компетентностей: предметно-профессиональной, методической, результативно-оценочной. Вместе с тем, считаем, что данная модель подготовки будущих учителей ИЗО к их профессиональной деятельности может быть принята нами лишь в предметно-содержательном аспекте. Ее структура не предполагает интеграции развиваемых видов профессиональной деятельности с иноязычной, как средства ее реализации.

Наш вывод обусловлен формированием названных компетентностей на родном языке студентов, где они испытывают однотипные трудности, связанные с приобретением предметных и педагогических знаний и умений, которые, хотя и отличаются по своему смыслу, но легко интегрируются в образовательную общность.

Педагогической науке известна реализация интегрированной функции, связанной с приобретением знаний, заимствованных из разных дисциплин. В таком случае процесс обучения усложняется лишь связанной по смыслу информацией, дополняющей друг друга. Другие составляющие процесса обучения от этого не изменяются. Его структурными компонентами являются разнообразные, но однотипные знания, на основе которых развиваются расширенные по содержанию умения. Они достигаются одними и теми же методами: объяснением, обсуждением, наглядной презентацией изучаемого материала. Качество становления таких умений определяется обобщёнными по содержанию темами. Такой интегрированный процесс обучения основывается, по определению

Р. Мартыновой, на предметной интеграции, суть которой состоит в том, что синтезу подлежат однотипные или разнотипные предметы, но только такие, которые могут образовывать единые дисциплинарные общности и поэтому изучаться в монологических процессах обучения, то есть таких, в которых в рамках общего содержания приобретаются единые, хотя и разноаспектные, знания, развиваются единые, хотя и разносторонние, умения. Сам процесс обучения считается интегрированным, но осуществляется с едиными целями, достижение которых проверяется по единым критериям и оценивается по единым уровням, а его результат состоит в достижении разносторонних и глубоких знаний в рамках совокупного предметного содержания [14, с. 30].

Нам же предстоит смоделировать и спроектировать такой процесс обучения, в котором предполагается одновременное усвоение разного по сути материала. С одной стороны, этот материал связан с обучением начертательных, изобразительных, художественных действий, а с другой стороны, программируется материал, излагающий эти действия на иностранном языке, а именно:

- **на первом этапе** в рамках *образовательного* предмета: от элементарных контурных действий к более сложным, а в рамках *иностранного языка* – от речевой деятельности к осознанию ее элементов;

- **на втором этапе** в рамках *образовательного* предмета: от более сложных контурных действий к изображению предметов по образцу; в рамках *иностранного языка* – от однотипной речевой деятельности к более расширенной, но ограниченной комбинацией изученных конструкций;

- **на третьем этапе** в рамках *образовательного* предмета: от изображения предметов по образцу к самостоятельным, творческим изобразительным действиям; в рамках *иностранного языка* – от расширенной речевой деятельности, ограниченной комбинацией изученных конструкций, к самостоятельной, творческой речевой деятельности.

6. ВЫВОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Сказанное выше позволяет утверждать, что модель подготовки будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности представляет собой комплексную структуру, которая включает:

- интеграцию обучения, воспитания и методическое обеспечение процесса учебной деятельности по развитию умений ИЗО на английском языке;

- інтеграцію цілей обучения, послідовально ускладнюючимися елементами двох різнотипних предметів;
- інтеграцію компонентів змісту обучения цим предметам, а також методів і засобів їх засвоєння;
- інтеграцію способів перевірки якості знань і умінь, отриманих по кожній з вивчаємих дисциплін, де друга є лише засобом засвоєння першої.

Перспективи дальніших досліджень. Обґрунтування структури передбачуваної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів к їх інтегрованої педагогічної діяльності ґрунтовано на концепції процесуальної інтеграції двох різнотипних предметів, одним з яких є іноземна мова. Процес такої моделювання буде представлено в наших наступних роботах.

7. СПИСОК ІСПОЛЬЗОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ / СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. Frumkina, et al. «Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language», *Práxis Educacional* [S. l.], vol. 16, n. 38, p. 502–514, 2020. ISSN 2178-2679. Mode of access: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>; doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>.
- [2] А. Дахин, «Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность», *Педагогика*, № 4, с. 21–26, 2003.
- [3] *Енциклопедія освіти. Відповідальність // Акад. пед. наук України*; В. Г. Кремень, Голов. ред. Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008, 1038 с.
- [4] Р. Мартинова, *Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов: монографія*. Київ, Україна: Вища шк., 2004, 454 с.
- [5] Г. Суходольский, *Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности*. Ленинград, Россия: ЛГУ, 1976, 120 с.
- [6] Р. Мартынова, «Виды дидактических моделей процесса обучения», *Наука і освіта*, № 4, с. 15–22, 2019.
- [7] В. Самойленко, О. Топузов, Л. Вішнікіна, І. Діброва, *Дидактика географії: монографія* [Електронний ресурс]. Київ, Україна: Ніка-Центр, 2013, 570 с.
- [8] І. Миркович, «Інтегроване навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів на основі драматизації автентичних казок», автореф. дис. канд. наук; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, Україна, 2017, 21 с.

- [9] S. Bodnar, V. Koval, I. Mirkovich, «Human capital development in Ukrainian education system by means of language integrated teaching», *Dilemas Contemporáneos Educación, Política y Valores*, Oct., Vol. 7. Edición Especial. Artículo no.14, 2019. Mode of access: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/en/edici%e2%99%80n-2013/year-vii-special-edition-october-2019/>
- [10] И. Вереитина, «Интегрированное обучение будущих экологов профессионально ориентированному общению на английском языке», автореф. дис. канд. наук; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, Україна, 2011, 21 с.
- [11] Н. Волкова, О. Тарнопольський, *Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія*. Дніпропетровськ, Україна: Дніпропетров. ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2013, 228 с.
- [12] Я. Лугина, «Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в процессе обучения изобразительному искусству», дис. канд. наук. Омск, Россия, 2002, 226 с.
- [13] О. Красовська, «Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження інноваційних технологій у галузі мистецької освіти», *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 7, с. 123–130, 2013.
- [14] Р. Мартынова, *Психологические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: монография*. Одесса, Украина: Освіта України, 2016, 192 с.
- [15] А. Л. Фрумкина, «Актуальность и сущность подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников практическим дисциплинам на иностранном языке», *Науковий часопис Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, Україна, Вип. 69, с. 264–268, 2019.

ANALYSIS OF MODELS OF TEACHING PROCESSES OF VARIOUS DISCIPLINES IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Aryna Frumkina,

Ph. D. in Philological Sciences,

Associate Professor of

the Department of Foreign languages No 2

National University «Odessa Law Academy»,

Odessa, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

frumkina@onua.edu.ua

Abstract. The aim of this article is to analyze existing models of the teaching process in different disciplines in modern pedagogical theory and practice and to determine own structure of the proposed model for training future primary school teachers for their integrated pedagogical activity. The essence of the concept «model» is analyzed. It is considered as an artificially created object in the form of a diagram, physical structures or formulas, which, being similar to the studied object, displays and reproduces in a simpler and more general form the structure, properties, interconnection and relations between the elements of this object. The most valid models of pedagogical activity were studied. The author grouped them as follows: models for teaching individual subjects; models of integrated teaching the major subjects and a foreign language; models of training future teachers of various disciplines for their professional activities in a foreign language. The advantages of the models, which can be taken into account when designing own model, were highlighted and their disadvantages were singled out. Based on the analysis of the existing models, the author of the work intends to simulate and design a teaching process in which it is assumed the simultaneous learning of different-content material. On the one hand, this material is associated with the teaching of drawing, visual, artistic actions, and on the other hand, the material that sets out these actions in a foreign language is programmed. The proposed model for training future primary school teachers for their integrated pedagogical activity is a comprehensive structure that includes: the integration of teaching and upbringing aspects and methodological support for the educational activities to develop fine arts skills in English; integration of teaching objectives, which successively become more complex because of the elements of two different subjects; integration of the components of the teaching content of these subjects, as well as the methods and means of their learning; integration of the ways for checking the quality of the students' knowledge and the skills acquired

in each of the studied disciplines, where the second subject is considered only a means of mastering the first one.

Keywords: modeling; models of teaching; integrated teaching; future teachers' training; foreign language.

АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ПРОЦЕСІВ НАВЧАННЯ РІЗНИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

Фрумкіна Арина Леонівна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов № 2

Національного університету

«Одеська юридична академія».

Одеса, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

frumkina@onua.edu.ua

Анотація. У дослідженні представлено аналіз наявних моделей процесу навчання різних дисциплін в сучасній педагогічній теорії та практиці, а також визначення власної структури передбачуваної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності. Проаналізовано суть поняття «модель», яка трактується як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта, відображає та відтворює в більш простому і загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відносини між елементами цього об'єкта. Вивчено найбільш валідні моделі педагогічної діяльності, які автор згрупував наступним чином: моделі з навчання окремих предметів; моделі щодо інтегрованого навчання окремих предметів та іноземної мови; моделі підготовки майбутніх вчителів різних дисциплін до їх професійної діяльності іноземною мовою. Виявлено переваги, які можуть бути враховані при конструюванні власної моделі, а також недоліки. На підставі проведеного аналізу існуючих варіантів моделей автор роботи передбачає змодельювати і спроектувати такий процес навчання, в якому передбачається одночасне засвоєння різного по суті матеріалу. З одного боку, цей матеріал пов'язаний з навчанням образотворчих, художніх дій, а з іншого – програмується матеріал, що викладає ці дії іноземною мовою. Передбачувана модель підготовки майбутніх вчителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності являє собою комплексну структуру: інтеграцію навчання, виховання і методичне

забезпечення процесу навчальної діяльності з розвитку умінь образотворчого мистецтва англійською мовою; інтеграцію цілей навчання, що послідовно ускладнюються елементами двох різнотипних предметів; інтеграцію компонентів змісту навчання цих предметів, а також методів і засобів їх засвоєння; інтеграцію способів перевірки якості знань і умінь, набутих за кожною з дисциплін, що вивчаються, де друга є лише засобом засвоєння першої.

Ключові слова: моделювання; моделі процесу навчання; інтегроване навчання; підготовка майбутніх вчителів; іноземна мова.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. Frumkina, et al. «Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language», *Práxis Educacional* [S. l.], vol. 16, n. 38, p. 502–514, 2020. ISSN 2178-2679. Mode of access: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>; doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>.
- [2] A. Dahin, «Pedagogicheskoe modelirovanie: sushchnost', effektivnost' i neopredelennost'», *Pedagogika*, № 4, s. 21–26, 2003.
- [3] *Entsyklopediia osvity. Vidpovidalnist // Akad. ped. nauk Ukrainy*; V. H. Kremen, Holov. red. Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008, 1038 c.
- [4] R. Martynova, *Tsilisna zahalnometodychna model navchannia inozemnykh mov: monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: Vyshcha shk., 2004, 454 s.
- [5] G. Suhodol'skij, *Strukturno-algoritmicheskij analiz i sintez deyatel'nosti*. Leningrad, Rossiya: LGU, 1976, 120 s.
- [6] R. Martynova, «Vidy didakticheskikh modelej processa obucheniya», *Nauka i osvita*, № 4, s. 15–22, 2019.
- [7] V. Samoilenko, O. Topuzov, L. Vishnikina, I. Dibrova, *Dydaktyka heohrafi: monohrafiia [Elektronnyi resurs]*. Kyiv, Ukraina: Nika-Tsentr, 2013, 570 s.
- [8] I. Myrkovich, «Intehrovane navchannia anhliiskoho dialohichnoho movlennia uchniv 4-kh klasiv na osnovi dramatyizatsii avtentychnykh kazok», avtoref. dys. kand. nauk; Derzhavnyi zaklad «Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho». Odesa, Ukraina, 2017, 21 s.
- [9] S. Bodnar, V. Koval, I. Mirkovich, «Human capital development in Ukrainian education system by means of language integrated teaching», *Dilemas Contemporáneas Educación, Política y Valores*, Oct., Vol. 7. Edición Especial. Artículo no. 14, 2019. Mode of access: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/en/edici%e2%99%80n-2013/year-vii-special-edition-october-2019/>
- [10] I. Vereitina, «Integrirovannoe obuchenie budushchih ekologov professional'no orientirovannomu obshcheniyu na anglijskom yazyke»,

avtoref. dis. kand. nauk; Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho». Odesa, Ukraina, 2011, 21 s.

- [11] N. Volkova, O. Tarnopolskyi, Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh: monohrafiia. Dnipropetrovsk, Ukraina: Dnipropetrov. un-t im. Alfreda Nobelia, 2013, 228 s.
- [12] YA. Lugina, «Integrativnyj podhod k professional'noj podgotovke budushchih uchitelej nachal'nyh klassov v processe obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu», dis. kand. nauk. Omsk, Rossiya, 2002, 226 s.
- [13] O. Krasovska, «Model profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u haluzi mystetskoї osvity», Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, № 7, s. 123–130, 2013.
- [14] R. Martynova, Psihologicheskie osnovy integrirovannogo obucheniya obrazovatel'noj i inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti studentov neyazykovykh special'nostej: monografiya. Odessa, Ukraina: Osvita Ukrainy, 2016, 192 s.
- [15] A. L. Frumkina, «Aktual'nost' i sushchnost' podgotovki budushchih uchitelej nachal'nyh klassov k obucheniyu shkol'nikov prakticheskim disciplinam na inostrannom yazyke», Naukovyi chasopys Natsionalnoho ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy. Kyiv, Ukraina, Vyp. 69, s. 264–268, 2019.

*Стаття надійшла
до редакції 1 лютого 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)-245-262](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)-245-262)

УДК 372

Цогла Олена Орестівна,

кандидат економічних наук,
доцент кафедри природничо-математичної освіти
комунального закладу Львівської обласної ради
Львівського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти.

Львів, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6760-4843>

thogla@ukr.net

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація. Статтю присвячено проблемі формування мотиваційної компетентності вчителя. Розглянуто сутність мотивації та визначення механізмів її реалізації. Встановлено значущість мотивації праці вчителів. Зауважено, що мотивування допоможе підвищити ефективність діяльності педагога, поліпшити його конкурентоспроможність. Звернено увагу на роль системи післядипломної педагогічної освіти у вирішенні питання постійного професійного розвитку педагогів.

Вагомий науковий доробок зарубіжних і вітчизняних вчених вказує на те, що мотивація – це сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, які забезпечують спонукання працівника до цілеспрямованої діяльності. Саме тому, безумовно, змістовне теоретичне та безпосереднє практичне значення має мотивація праці педагогічних кадрів.

Встановлено, що мотиваційна компетентність учителя є однією з суттєвих характеристик педагога, яка сприяє його успішній діяльності. Тільки розуміючи, що змушує педагога до дії, які мотиви в основі його професійної діяльності, можна розробити ефективну систему формування мотиваційної компетентності. Слід зауважити, що недостатня мотивація стає обмежувальним чинником, який не дає змоги педагогові втілити свої потенційні можливості на практиці та породжує масове відчуження людей від педагогічної діяльності, зниження суспільної активності, знеособленості, зрівнялівки, інертності, байдужості.

Ключовою функцією системи післядипломної педагогічної освіти є формування мотиваційної компетентності педагога завдяки стимулюванню зацікавленості вчителя. Потрібними є: знайомство з

інноваційною педагогікою; виявлення індивідуальних цілей та життєвих перспектив учителя; доступ до інформаційних джерел, наявність обладнання; підтримка творчого ставлення вчителя до своєї повсякденної роботи, пошуків нового.

На нашу думку, стимулами системи підвищення кваліфікації є: поширення та популяризація перспективного педагогічного досвіду; відвідування уроків з подальшим його аналізом; проведення атестації педагогічних працівників; залучення до участі у професійних конкурсах; публічна похвала за досягнуті успіхи; опублікування результатів творчого пошуку вчителів у навчально-методичних виданнях інституту тощо.

Таким чином, формування мотиваційної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти має бути постійним, з урахуванням індивідуальних особливостей педагогів. Важливий і мікроклімат, який сприяє розвитку фахової компетентності вчителя, допомагає поліпшити самооцінку, вдосконалити знання та уміння. Треба налаштувати педагогів на усвідомлення цінності своєї професії, відчуття радості від успіхів у роботі. Слід прислухатися до потреб учителя.

Відповідне мотивування дасть змогу підвищити ефективність діяльності педагога, поліпшити його конкурентоспроможність способом неперервного вдосконалення професійних знань, умінь та навичок. Адже незадоволений працівник не виконує роботу якісно, позбувається впевненості у собі, здоров'я, бажання працювати, внаслідок чого втрачається репутація та престиж педагогічної діяльності.

Сьогодні призначенням системи післядипломної педагогічної освіти є формування засад, навколо яких конструюються визначальні якості вчителя як професіонала, оскільки від того, чим мотивує він свою діяльність, залежать характер його участі у творчих процесах, досягнуті результати у навчанні та вихованні учнів.

Ключові слова: мотиваційна компетентність учителя; формування; ефективність праці; система післядипломної педагогічної освіти; професійний розвиток педагога.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Присутність у педагога відповідної фахової підготовки, навиків, практики не гарантує високу ефективність праці. Рушійною силою активності вчителя та його цілеспрямованості у творчій

педагогічній діяльності є мотивація як спонука, що є системою мотивів або стимулів, яка змушує вчителя до конкретних форм поведінки.

В умовах зростання вимог до педагога на ринку праці, роботодавців, держави, батьків загострюється питання формування загальних і фахових компетенцій. Потреба у досягненні успіху, бажання якісного виконання власної роботи, впевненість у собі, оптимізм характеризують рівень зацікавленості педагога у формуванні мотиваційних компетенцій. Безумовно, у вирішенні цього питання не останню роль відіграє і система післядипломної педагогічної освіти, яка створює умови для постійного професійного розвитку компетентностей педагогів. Адже завдяки їй руйнується невідповідність між здобутою фаховою підготовкою та сучасними вимогами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальними є дослідження фахової компетентності вчителів, які проводили А. Адольф, Ю. Варданян, Р. Гільмеєва, І. Гришина, М. Елькін, Е. Соф'янц, В. Стрельников, Л. Шевчук; комунікативної – В. Кузовлев, Л. Петровська; життєвої – І. Єрмаков, Л. Сохань; соціально-перцептивної – Н. Єршова; загальнокультурної та етичної – І. Котлярова, Л. Хоружа; психологічної – Н. Кузьміна, Н. Лісова, М. Лук'янова, Л. Мітіна, А. Маркова. Н. Яковлева; педагогічної – В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудько.

Проте мотиваційній компетентності вчителя не приділено достатньої уваги. Дослідження ефективності мотивування педагогів є важливим, оскільки вирішення завдань, які стоять перед системою освіти, імовірно за умови створення відповідної мотиваційної системи, здатної спонукати вчителя до ефективної діяльності.

Реформаторські трансформації у системі освіти вимагають інноваційного педагога з високим рівнем мотиваційної компетентності до власного безперервного фахового розвитку.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – аналіз мотиваційної компетентності педагогічних працівників, яка б сприяла підвищенню результативності їхньої роботи.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Сформулювати та уточнити зміст мотиваційної компетентності педагога.
2. Встановити роль системи післядипломної педагогічної освіти у формуванні мотиваційної компетентності педагога.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять праці вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме: А. Маслоу, Ф. Геруберга, П. Портера, Е. Мейо, Г. Маррея, Дж. Аткинсона, М. Мадсена, А. Бандурки, Ю. Гурова, Д. Богині, М. Генкша, Г. Дмитренко, В. Жигалова, С. Занюка, А. Кибанова, А. Колот, М. Мартиненко, В. Никифоренко, В. Онікієнко, М. Самікіної, В. Шинкаренко та ін., які у своїх дослідженнях вмотивували, що на поведінку індивіда під час трудової діяльності значний вплив мають фактори, які спонукають його до тих чи інших дій, а саме: ті, які залежать від нього (потреби, інтереси, цінності тощо), та ті, що на рівні держави, галузі, регіону, освітньої організації.

У науковій літературі багато формулювань поняття «мотивація», проте всі вони зводяться до того, що мотивація – це сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, що забезпечують спонукання працівника до цілеспрямованої діяльності.

Опрацювання мотивування педагогів має вагомим значенням у забезпеченні ефективності освітнього процесу та визначає здійснення аналізу мотивів та чинників, які зумовлюють активність педагога, спрямовують та підтримують його дії для досягнення позитивних результатів.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використано комплекс *методів*:

- аналіз концептуальних положень економічної та психолого-педагогічної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження мотиваційної компетентності;
- узагальнення для розкриття сутності та структурних компонентів досліджуваного поняття мотиваційної компетентності;
- системний підхід для розгляду сукупності елементів, що знаходяться у стосунках і зв'язках один з одним і з середовищем, утворюють певну цілісність, єдність.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Актуальність дослідження обумовлюється тим, що питання формування мотиваційної компетентності педагога належить до тих, що не бувають вирішеними до кінця, адже мотивація як психологічний механізм, однаково актуальна для будь-якого стану розвитку держави та суспільства.

Учитель-професіонал зобов'язаний володіти не лише знаннями та навичками, що є обов'язковими для його безпосередньої педагогічної діяльності, у нього також мають бути бажання і мотивація опанувати суміжні знання, які підсилять рівень його фахової компетентності і нададуть змогу збудувати вдалу кар'єру.

На нашу думку, поняття «мотиваційна компетентність» педагогічних працівників поєднує динамічну комбінацію знань, вмінь та практичних навичок педагога з процесом спонукання себе до дієвості, спрямованої на досягнення професійних успіхів.

Мотивацію педагога як основу, довкола якої формується система фахової діяльності вчителя, опрацьовували Н. Гузій, І. Зязюн, Г. Сагач та інші вчені.

Зокрема, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос звертають увагу на багатогранність мотивації особистості педагога, а саме:

- на себе – самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя);
- на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх пред'явлення);
- на школяра (дитячий колектив в актуальних умовах – адаптація);
- на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві у розвитку – гуманістична стратегія) [1, с. 26].

Окрім того, мотивація педагогів залежить як від внутрішніх (суб'єктивних) чинників (індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога, його віку, статі, етапів професійного становлення та розвитку), так і зовнішніх (об'єктивних) чинників (територіальне розміщення закладу освіти, наявність сучасного матеріального обладнання, рівень комп'ютеризації та доступу до інтернет-мережі, налагоджені соціальні партнерські контакти з роботодавцями, виробничниками, іншими закладами професійної освіти, психологічний клімат та стиль управління у педагогічному колективі, створення системи заохочення та стимулювання педагогічних працівників, підтримка педагогів у їхньому прагненні до неперервного професійного розвитку). Внутрішня мотивація з погляду задоволеності працею та її продуктивністю є найбільш ефективною. Зовнішня позитивна мотивація швидше втрачає свою стимулювальну дію, порівняно з внутрішньою мотивацією. Матеріальна винагорода, якщо вона залишається на одному і тому ж рівні, зменшує своє мотиваційне навантаження через певний час [2].

Водночас «мотивація педагогічної діяльності підпорядковується загальним механізмам мотивації діяльності й утворення нових мотивів» [3, с. 57–58]. А до проблем мотивації «...належать лише такі форми

активності, які характеризуються спрямованістю на досягнення певної мети. Дослідження мотивації покликані обґрунтувати розмежування потоку активності на одиниці, насамперед, з точки зору питання: "Навіщо?"» [4, с. 14].

Суть професійної мотивації педагогів проявляється у з'ясуванні та розкритті чинників стимулювання фахової активності вчителів, вилученні факторів гальмування цієї активності з метою створення умов для зростання компетентності педагогів. Адже фахові вимоги педагогів школи – ключі до розв'язання численних проблем зростання їхньої компетентності та ефективності вчительської праці.

Р. Уайт у публікації «Перегляд мотивації: поняття компетентності» трактує поняття «компетентність» як таку, що об'єднує у собі множину дій особистості від найпростіших до творчості, мета яких – підвищення компетентності та ефективності особистості. Силою, що детермінує прагнення особистості до компетентності, є мотивація завдяки почуттю власної ефективності. Такий вид мотивації у викладача працює тоді, коли у нього є прагнення до ефективності, компетентності та майстерності [5].

Варто також зауважити, що компетентність – це «особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу ухвалювати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Знання мають задовольняти такі вимоги: різноманітність (множина різних знань про різне); структурованість; гнучкість; оперативність і доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, а й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань» [6].

«Компетентність», згідно із визначенням у Законі України «Про вищу освіту», – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [7].

А професійною компетентністю вчителя є спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність в галузі формування знань, умінь і навичок; психолого-педагогічна компетентність в галузі мотивів, здібностей, спрямованості [8, с. 76].

Учитель, як професіонал, мусить мати високий рівень професійної мотивації, вміти самостійно будувати сценарій свого професійного життя, бути стійким до зовнішніх перешкод; бути готовим до постійного професійного саморозвитку, прагнути цілісності та самореалізації; бути

конкурентоздатним; збагачувати досвід професії своїм оригінальним творчим внеском тощо» [9].

Професійні підходи до мотивації вчительської діяльності, узагальнені, зокрема, Д. Мітчелом та Ф. Ортіцом у 1987 році, Л. Фрейзом та Л. Соренсоном у 1992 році, передбачають перехід від переважно зовнішньої стимуляції діяльності вчителя (фінансові винагороди, можливості кар'єрного росту) до активізації внутрішньої професійної мотивації, що вимагає вирішення питання про задоволення вчителя своєю працею – її умовами, процесом та результатами. Такий підхід, на думку дослідників, більшою мірою відповідає природі учительства як професії, мотивами вступу до неї є, передусім любов до дітей, бажання допомогти їм у здобутті освіти, а найбільшою винагородою за роботу – задоволення від процесу викладання та досягнення цілей професійної діяльності.

Л. Фрейз визначає два кола факторів, що впливають на здатність учителя до ефективної праці:

- 1) контекстуальні фактори (умови праці);
- 2) контентуальні (від content – зміст) фактори (зміст праці).

До контекстуальних факторів належать:

а) умови праці вчителя: кількість учнів у класі, дисципліна, доступність навчальних матеріалів, якість управлінської діяльності адміністрації школи тощо;

б) забезпечення базових психологічних та фізіологічних потреб вчителя: статус, безпека, гроші.

Забезпечення контекстуальних факторів діяльності вчителя дає змогу досягти ефективної діяльності, зняти «блоки», що можуть перешкоджати їй. Однак провідну роль у мотивації вчителя до праці відіграє друга група факторів – контентуальних, що впливають на внутрішні професійні мотиви діяльності. Вони включають:

1) забезпечення можливостей тривалого професійного розвитку та реалізації власних творчих задумів учителів;

2) позитивне ставлення з боку значущих дорослих (адміністрації школи, батьків учнів тощо);

3) зростання значущості вчителя у вирішенні завдань удосконалення роботи школи. Результатами реалізації цих чинників стає, як правило, зростання професійної відповідальності перед колегами та учнями, досягнення вищих результатів професійної діяльності, підвищення рівня професійної самоповаги вчителя [10, с. 218–222].

Мотиваційна компетентність учителя – одна з суттєвих характеристик педагога, яка сприяє його успішній професійній діяльності та самовдосконаленню, суспільній захищеності у сучасних

умовах та конкурентоспроможності на ринку праці. Тільки розуміючи, що змушує педагога до дії, які мотиви в основі його професійної діяльності, можна розробити ефективну систему формування мотиваційної компетентності педагога. Варто зауважити, що недостатня мотивація у нинішніх умовах стає обмежувальним чинником, що не дає змоги педагогові втілити свої потенційні можливості на практиці та породжує масове відчуження людей від педагогічної діяльності, зниження суспільної активності, знеособленості, зрівнялівки, інертності, байдужості.

Безумовно, вагоме теоретичне та безпосереднє практичне значення має мотивація праці педагогічних кадрів. Оскільки від того, як педагог розуміє свою трудову діяльність і якими мотивами він керується, залежить його ставлення до педагогічної праці. Оцінка сутності мотивації та визначення механізмів реалізації дає змогу розроблення реальних методів та засобів, що активізують трудову діяльність педагога та сприяють найбільш імовірному застосуванню його творчого потенціалу.

У Концепції НУШ висловлено думку: «Українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний учитель. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих» [11].

Важливо пам'ятати, що значущість мотивації праці педагогічних кадрів полягає в тому, що, осмислюючи поставлені завдання і знаючи винагороду, яку можна одержати за їх виконання, зіставляючи це зі своїми потребами, можливостями, педагог і виконує свої функції.

Проте у сучасних реаліях за рахунок трансформування завдань освіти з'являється потреба у тому, щоб заново простежити специфіку мотиваційної сфери педагогічної діяльності. Адже, зміни зумовлюють виникнення суперечностей, які, зі свого боку, стають рушійними силами, а іноді – перешкодами у стимулюванні вчителів до професійного зростання. Об'єднаймо суперечності, що виникають:

- між соціальним забезпеченням вчителя та професійною діяльністю;
- між манерою діяльності педагога та соціально-освітнім становищем, яке швидко змінюється;
- між творчою спрямованістю педагога та педагогічними правилами, нормативами.

Актуальним є те, що для педагогів різних вікових періодів характерні свої особливі актуальні потреби професійної діяльності:

- до 25 років – яскраво виражена потреба у вдосконаленні професійної компетентності, навчання, трудового випробування, професійного та посадового самоствердження, безпека існування;
- до 30 років – опанування процесом управління, розвиток навичок управлінської діяльності, формування кваліфікаційної спеціалізації особистісного самоствердження, досягнення незалежності, збереження здоров'я, достатній рівень оплати праці;
- до 45 років – кар'єрне зростання, набуття нових професійних умінь, розширення управлінської кваліфікації, утвердження незалежності, потреба у самовираженні, підтримка здоров'я, високий рівень оплати праці;
- до 60 років – підвищення кваліфікації, навчання молоді, підтвердження незалежності, самовираження, відчуття уваги та поваги інших, підвищення рівня оплати праці, інтерес до інших джерел прибутку;
- після 60 років – потреба в стабільності, здатності проявляти свій досвід, повага, збереження оплати праці на високому рівні, інтерес до інших видів прибутку;
- після 65 років – опанування нових видів діяльності, потреба в гідному розмірі пенсії, спілкування з колегами, інші доходи, можливість вирішення проблем зі здоров'ям [12].

Отже, прагнення педагога знайти себе в діяльності та пізнати себе у результатах своєї праці на цей час безперечне і відзначається всіма.

Будь-яка дія людини не виникає без мотивації, а саме без внутрішньої потреби реалізувати таку дію. Будь-хто має свої індивідуальні потреби, зацікавленість, цінності, у задоволенні яких і є природа людської праці. Тому найбільш дієвою буде мотивація, яка побудована на персональному підході. Особливо доцільно використовувати таку систему для мотивації праці педагогічних кадрів.

Призначення формування мотиваційної компетентності педагога полягає в умінні підштовхнути вчителя працювати краще, відповідальніше ставитися до своїх обов'язків, докладати до виконання роботи більше зусиль, а саме у створенні умов для його зацікавленості в результатах своєї діяльності.

Ефективними способами формування стійкої мотивації до професійного розвитку викладачів закладів освіти є:

- на державному рівні: підняття соціального престижу педагогічної праці; впровадження для випускників педагогічних закладів вищої освіти інтернатури, що дасть змогу «приміряти» професію педагога у реальних умовах; підвищення заробітної плати педагогічним працівникам; суттєве підвищення оплати праці педагогам, які пройшли сертифікацію; моральне

та матеріальне заохочення педагогів-наставників, які забезпечують стажування молодих педагогів;

- на місцевому рівні, рівні закладу професійної освіти: ознайомлення педагога з інноваційними виробничими технологіями; надання можливості пройти стажування на сучасному підприємстві, в організації, установі або закладі, де використовуються сучасне обладнання та технології;

- на рівні педагогічного працівника: неперервний професійний розвиток викладача одночасно виступає його правом та професійним обов'язком, і педагогу треба опанувати інноваційні виробничі і педагогічні технології способом формальної, неформальної та інформальної освіти [2].

Професійний підхід має три ключові характеристики:

- 1) концентрація на процесуальних характеристиках професійної діяльності вчителів не меншою мірою, ніж на результатах діяльності учнів;

- 2) об'єктом уваги стають професійні компетенції педагогічного персоналу, які треба продемонструвати перед колегами;

- 3) професійна звітність стосується також етичних норм професійної діяльності: а) взаємодії вчителів з учнями, чиї інтереси мусять бути відповідно до правил професійної етики на першому місці; б) взаємодії з колегами щодо забезпечення професійних стандартів; в) постійного прагнення до удосконалення професійної діяльності як першооснови професійної відповідальності [13, с. 3].

У суспільному аспекті післядипломна педагогічна освіта постає як неперервна, оскільки вона є всеохоплюючою за спрямуванням й призначенням, змістом і рівнем; суміщає як систематизовані, так і несистематизовані освітні процеси. В особистому розумінні неперервна педагогічна освіта супроводжує та попереджує повсякденні проблеми і потреби відповідно до життєвих планів учителя.

Питання неперервного професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти є злободенним. В Україні сьогодні відбуваються динамічні перетворення системи професійної освіти, змінюються підходи до кваліфікації працівників, навчання стає більш орієнтовним на новітні інноваційні технології, впроваджується підготовка здобувачів освіти на модульно-компетентнісній основі, освітній процес переорієнтовується на дуальну форму навчання.

Саме тому, вважаємо ключовою функцією системи післядипломної педагогічної освіти є формування мотиваційної компетентності педагога способом стимулювання зацікавленості вчителя до педагогічної діяльності, а саме:

- знайомство з інноваційною педагогікою;

- виявлення індивідуальних цілей і життєвих перспектив учителя та застосування їх для стимулювання розвитку його творчих здібностей і можливостей;

- доступ до інформаційних джерел, наявність обладнання;
- підтримка творчого ставлення вчителя до своєї повсякденної роботи, пошуків нового.

Властива прикмета фаху вчителя – потреба в професійному зростанні впродовж усієї його діяльності. Світогляд «професійного розвитку» характеризується як зростання професійних досягнень унаслідок акумулювання нового і систематичного перегляду вже наявного досвіду. Професійний рівень учителя залежить від знань, які він здобуває у закладах вищої освіти та в межах різних програм професійного розвитку; практичні знання, засвоєні під час педагогічної діяльності, є для вчителя найважливішими, як і ті, якими він оволодіває за допомогою критичного мислення, на основі аналізу власної діяльності, діяльності колег і під час практичних досліджень.

Післядипломна неперервна освіта сприяє цілеспрямованому, різнобічному розвитку особистості вчителя та змінюється, залежно від потреб освітньої галузі; у методологічному сенсі підвищення кваліфікації педагога – одна зі складових неперервності розвитку особистості.

Дієві стимули системи підвищення кваліфікації – поширення та популяризація перспективного педагогічного досвіду; відвідування уроків з подальшим його аналізом; проведення атестації педагогічних працівників; залучення до участі у професійних конкурсах; публічна похвала за досягнуті успіхи; опублікування результатів творчого пошуку вчителів у навчально-методичних виданнях інституту тощо.

Формування мотиваційної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти має бути постійним, з урахуванням індивідуальних особливостей педагогів. Водночас, воно має свої особливості, про які слід пам'ятати і які слід урахувати:

- мікроклімат, у якому професійно зростає педагог, сприяє розвитку його фахової компетентності, допомагає поліпшити самооцінку, вдосконалити знання та уміння;

- налаштування педагогів на усвідомлення цінності своєї професії, відчуття радості від успіхів у роботі, зміцнення творчої енергії та працездатності;

- прислухатися до потреб вчителя.

Педагогічна діяльність дає змогу особистості викладача щонайбільше розкрити свої здібності, встановлює перспективи для професійного саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації та

сприяє формуванню соціальних якостей, які забезпечують задоволення його потреб на основі висококваліфікованої праці і загальнолюдських цінностей.

Для формування належного ставлення до педагогічної діяльності необхідно створити такі умови, за яких вчитель сприймав би свою працю, як свідому діяльність, потрібну для нормального фінансового забезпечення себе і сім'ї, як джерело самовдосконалення, базу фахового зростання. Ось чому важливого значення у неперервному професійному розвитку вчителя набуває системна цілеспрямована методична робота безпосередньо у системі післядипломної педагогічної освіти.

Заклади системи післядипломної педагогічної освіти мають змогу впливати на мотивацію вчителя до педагогічної та наукової діяльності завдяки:

- узагальненню досвіду роботи, виробленню методичних рекомендацій для впровадження і розповсюдження;
- забезпеченню неперервності освіти педагогічного працівника;
- здійсненню управлінського та методичного супроводу.

Відповідно до сучасних вимог, фахова діяльність вчителя наповнюється новим творчим смислом, адже відкрита перспектива доповнювати зміст не тільки до окремого уроку, а й до навчальної програми взагалі; застосовувати нові форми роботи, опрацьовувати і запроваджувати особисті підходи до навчання й виховання учнів, бо сучасній школі потрібний, передусім, вмотивований вчитель, який бажатиме самовираження та самореалізації.

Відтак, розвиток мотиваційної компетентності педагогічних працівників – неодмінна умова формування професійної компетентності і складова успішної професійної педагогічної діяльності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Призначенням системи післядипломної педагогічної освіти є не лише допомога вчителям оволодіти новітньою теоретичною базою педагогічних технологій та вказати, як використовувати їх на практиці, а й формування засад, навколо яких конструюються визначальні якості вчителя як професіонала, оскільки від того, чим мотивує він свою діяльність, залежать характер його участі у творчих процесах, досягнуті результати в навчанні та вихованні учнів.

Встановлено, що мотиваційна компетентність вчителя є однією з суттєвих характеристик педагога, яка сприяє його успішній професійній діяльності. Тільки розуміючи, що змушує педагога до дії,

які мотиви в основі його професійної діяльності, можна розробити ефективну систему формування мотиваційної компетентності педагога. Варто зауважити, що недостатня мотивація в нинішніх умовах стає обмежувальним чинником, який не дозволяє педагогу втілити свої потенційні можливості на практиці та породжує масове відчуження людей від педагогічної діяльності, зниження суспільної активності, знеособленості, зрівнялівки, інертності, байдужості.

Відповідне мотивування дасть змогу підвищити ефективність діяльності педагога, покращити його конкурентоспроможність способом неперервного вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, адже незадоволений працівник не виконує роботу якісно, позбувається впевненості у собі, здоров'я, бажання працювати, внаслідок чого втрачається репутація та престиж педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Для з'ясування ролі мотиваційної компетентності вчителя під час його професійної педагогічної діяльності важливо: розглянути значимість і специфіку професійної мотивації педагога; сформулювати потреби, що впливають на бажання вчителів підвищити свій професійний рівень; продіагностувати мотиваційну сферу сучасних педагогів.

Вчителі з високим рівнем мотивації, зазвичай, є сприйнятливими до педагогічних новацій, упевненими в успішності своєї діяльності, виявляють наполегливість щодо досягнення мети, отримують задоволення від результатів своєї роботи. Саме тому перспективним напрямом вважаємо дослідження зв'язку між рівнем мотивації досягнення та успішністю професійної педагогічної діяльності.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін., *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ, Україна: СПД Богданова А. М., 2008.
- [2] Н. М. Сиско, «Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту, імені Івана Огієнка, серія «Педагогічна»*, № 24, с. 177–180, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/151597>.
- [3] Х. Хекхаузен, *Мотивация и деятельность*. Москва, Россия: Мысль, 1986.

- [4] В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов, *Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов*. Москва, Россия: Школа-пресс, 2000.
- [5] В. И. Чирков, «Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека», *Вопросы психологии*, № 3, с. 116–131, 1996.
- [6] М. А. Холодная, *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2002.
- [7] Верховна Рада України. (2014, Лип. 01). *Закон № 1556-VII, «Про вищу освіту»* [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- [8] О. А. Дубасенюк, *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія*. Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.
- [9] В. М. Сич, «Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти», автореф. дис. канд. наук»; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005.
- [10] А. А. Сбруєва, *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): монографія*. Суми, Україна: Видав. «Козацький вал», 2004.
- [11] Концепція «Нова Українська школа», *Міністерство освіти і науки України*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
- [12] Л. П. Червінська, «До питання мотивації персоналу», *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*, № 1, с. 108–113, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stvttpp_2014_1_16
- [13] Н. М. Авшенюк, «Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. канд. наук»; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005.

ACTUALITY OF MOTIVATION COMPETENCE FORMATION OF THE TEACHER

Olena Tsohla,

PhD in Economics Associate
Professor of the Natural and
Mathematical Education Department
Municipal Institution of Lviv Regional Council
Lviv Regional Institute of
Postgraduate Pedagogical Education.
Lviv, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6760-4843>
thogla@ukr.net

Abstract. The actuality of motivation competence formation of the teacher is revealed in the article. The motivation essence and determination of mechanisms of its realization are considered. The importance of motivation of the teachers' work is defined. It is noted that motivation increases the effectiveness of teachers, improves their competitiveness. Attention is paid to the role of the postgraduate pedagogical education system in solving the issue of the continuous professional development of teachers.

It is established that the motivational competence of the teacher is one of the essential characteristics of the teacher, which contributes to their successful professional activity. The key function of the postgraduate teacher education system is the formation of the teacher's motivational competence through stimulating teacher's interest. The following is necessary: acquaintance with innovative pedagogy; identification of individual goals and life prospects of the teacher; access to the information sources; availability of necessary equipment; support of the teacher's creative attitude to their daily work, to the search for new things.

The incentives of the advanced training system are: dissemination and promotion of perspective pedagogical experience; attendance of the lessons with further analysis; certification of pedagogical staff; involvement in professional competitions; public praise for the successes achieved; publication of the results of the teachers' creative search in the educational and methodical publications of the institution and more.

The formation of teachers' motivational competence in the system of postgraduate pedagogical education should be constant and the individual characteristics of teachers, as well as the microclimate, which promotes the professional competence of teachers, helps to improve self-esteem, improve knowledge and skills should be taken into the account.

Teachers need to be tuned in to the awareness of the value of their profession, a sense of joy from success in their work. It is necessary to attend to the needs of the teacher.

Keywords: motivation competence of the teacher; formation; labor efficiency; postgraduate pedagogical education system; professional development of the teacher.

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Цогла Елена Орестовна,

кандидат экономических наук,
доцент кафедры естественно-математического образования
коммунального учреждения Львовского областного совета
Львовского областного института
последипломного педагогического образования.
Львов, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6760-4843>
thogla@ukr.net

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования мотивационной компетентности учителя. Рассмотрена сущность мотивации и определение механизмов ее реализации. Установлена значимость мотивации труда учителей. Отмечается, что мотивирование позволит повысить эффективность деятельности педагога, улучшит его конкурентоспособность. Обращено внимание на роль системы последипломного педагогического образования в решении вопроса постоянного профессионального развития педагогов.

Весомые научные труды зарубежных и отечественных ученых указывают на то, что мотивация – это совокупность внешних и внутренних факторов, которые обеспечивают побуждение работника к целеустремленной деятельности. Именно поэтому, безусловно, содержательное теоретическое и непосредственно практическое значение имеет изучение мотивации труда педагогических кадров.

Установлено, что мотивационная компетентность учителя является одной из существенных характеристик педагога, способствующей его успешной профессиональной деятельности. Ключевой функцией системы последипломного педагогического образования является формирование мотивационной компетентности педагога благодаря стимулированию заинтересованности. Необходимые условия: знакомство с инновационной педагогикой; выявление индивидуальных целей и жизненных перспектив учителя; доступ к информационным источникам, наличие необходимого оборудования; поддержка творческого отношения учителя к своей повседневной работе, поискам нового.

По нашему мнению, стимулами системы повышения квалификации являются: распространение и популяризация перспективного педагогического опыта; посещение уроков с дальнейшим его

анализом; проведение аттестации педагогических работников; привлечение к участию в профессиональных конкурсах; публичная похвала за достигнутые успехи; опубликование результатов творческого поиска учителей в учебно-методических изданиях института и другое.

Таким образом, формирование мотивационной компетентности учителей в системе последипломного педагогического образования должно быть постоянным и сочетаться с индивидуальными особенностями педагогов. Важен и микроклимат, который способствует развитию профессиональной компетентности учителя, помогает улучшить самооценку, усовершенствовать знания и умения. Надо настроить педагогов на осознание ценности своей профессии, ощущение радости от успехов в работе. Необходимо прислушиваться к потребностям учителя.

Ключевые слова: мотивационная компетентность учителя; формирование; эффективность труда; система последипломного педагогического образования; профессиональное развитие педагога.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in., *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk*. Kyiv, Ukraina: SPD Bohdanova A. M., 2008.
- [2] N. M. Sysko, «Motyvatsiia yak vazhlyvyi chynnyk neperervnoho profesiinoho rozvytku vykladacha zakladu profesiinoi osvity», *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu, imeni Ivana Ohienka, serii «Pedahohichna»*, № 24, s. 177–180, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://journals.urau.ua/index.php/2307-4507/article/view/151597>.
- [3] X. Hekkhauzen, *Motivaciya i deyatel'nost'*. Moskva, Rossiya: Mysl', 1986.
- [4] V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko, E. N. SHiyanov, *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vuzov*. Moskva, Rossiya: SHkola-press, 2000.
- [5] V. I. CHirkov, «Samodeterminaciya i vnutrennyaya motivaciya povedeniya cheloveka», *Voprosy psihologii*, № 3, s. 116–131, 1996.
- [6] M. A. Holodnaya, *Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya*. Sankt-Peterburg, Rossiya: Piter, 2002.
- [7] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp. 01). *Zakon № 1556-VII, «Pro vyshchu osvitu»* [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- [8] O. A. Dubaseniuk, *Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia*. Zhytomyr, Ukraina: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011.

- [9] V. M. Sych, «Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti motyvatsii profesiinoho vdoskonalennia spetsialistiv viddiliv osvity», avtoref. dys. kand. nauk»; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2005.
- [10] A. A. Sbruieva, Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.): monohrafiia. Sumy, Ukraina: Vydav. «Kozatskyi val», 2004.
- [11] Kontseptsiiia «Nova Ukrainska shkola», Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
- [12] L. P. Chervinska, «Do pytannia motyvatsii personalu», Sotsialno-trudovi vidnosyny: teoriia ta praktyka, № 1, s. 108–113, 2014. [Elektronnyi resurs]. Dostup: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stvttp_2014_1_16
- [13] N. M. Avsheniuk, «Standartyzatsiia profesiinoi pidhotovky vchyteliv u Anhlii y Uelsi (kinets XX – pochatok XXI st.): avtoref. dys. kand. nauk»; In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2005.

*Стаття надійшла
до редакції 10 лютого 2020 року*

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 11(40)*

Серія «Педагогічні науки»

Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016

Редактори — *Отрішко В. І.*
Ремізовський К. М.
Коректор — *Отрішко В. І.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96
www.umo.edu.ua

Підписано до друку 03.03.2020. Формат 60×84 1/16
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 15,35. Обл. вид. арк. 16,5.
Тираж 300 прим. Замовлення № 03032020_1

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-22-66,
www.yuston.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.

Scientific journal

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 11(40)*

Educational Sciences Series

Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016

Editors — *Otrishko V. I.*

Remizovsky K. M.

Corrector — *Otrishko V. I.*

Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State Institution of Higher Education
«University of educational management»
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.
www.umo.edu.ua

Signed for print 03.03.2020. Format 60×84 1/16
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 15,35. Accounting and publishing sheets 16,5.
Edition 300 copies. Order № 03032020_1

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»
36-A, O. Honchara Str., Kyiv, 01034, tel.: (044) 360-22-66,
www.yuston.com.ua

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.