

**Міністерство освіти і науки України  
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

# **АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК**

Науковий електронний журнал,  
заснований у 2012 році  
(виходить один раз у рік)

**Випуск 8**

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
Житомир  
2017

*Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 24 листопада 2017 року)*

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

Головний редактор:	О.А. Дубасенюк, доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України;
Заступник головного редактора:	Л.Б.Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Відповідальний редактор:	Н.М. Мирончук, кандидат педагогічних наук, доцент;
Відповідальний секретар:	М.О. Ковальчук, викладач

#### **ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:**

*О.В. Аніщенко*, доктор педагогічних наук, професор;  
*О.Є. Антонова*, доктор педагогічних наук, професор;  
*С.С. Вітвицька*, доктор педагогічних наук, професор;  
*О.В. Вознюк*, доктор педагогічних наук, доцент;  
*А.А. Герасимчук*, доктор філософських наук, професор;  
*В.М. Жуковський*, доктор педагогічних наук, професор;  
*К.Я. Климова*, доктор педагогічних наук, професор;  
*І.І. Коновальчук*, доктор педагогічних наук, доцент;  
*С.В. Лісова*, доктор педагогічних наук, професор;  
*О.Є. Місечко*, доктор педагогічних наук, професор;  
*Н.Г. Ничкало*, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
*О.В. Пастовенський*, доктор педагогічних наук;  
*П.Ю. Саух*, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*Н.А. Сейко*, доктор педагогічних наук, професор;  
*С.П. Семенець*, доктор педагогічних наук, професор;  
*Н.Г. Сидорчук*, доктор педагогічних наук, доцент;  
*І. І. Смагін*, доктор педагогічних наук, професор;  
*Д.В. Чернілевський*, доктор педагогічних наук, професор

## ЗМІСТ

<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ</b> .....	5
<b>Лукьянова Л.Б.</b> Законодавча база освіти дорослих: міжнародний досвід .....	5
<b>Дубасенюк О.А.</b> Педагогізація дорослого населення: проблема підготовки молоді до усвідомленого батьківства .....	16
<b>Мороз М. О.</b> Парадигмальний підхід до розвитку сучасної освіти: компаративний аналіз .....	26
<b>Яценко С. Л.</b> Методичні засади особистісно орієнтованої освіти .....	37
<b>Барановська Л.В.</b> Формування екологічної свідомості студентів на засадах концепції сталого розвитку .....	51
<b>Самойленко О. А.</b> Теоретичні засади формування освіти дорослих у Словацькій Республіці .....	56
<b>РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b> .....	66
<b>Антонова О.Є.</b> Магістерське дослідження як ефективний засіб упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки фахівця .....	66
<b>Шанскова Т. І., Мірошніченко О. А, Кушева Ж. І.</b> Андрагогічні засади вдосконалення навчальної мотивації майбутніх фахівців у процесі магістерської підготовки .....	79
<b>Миرونчук Н. М.</b> Моделювання змісту педагогічної діяльності студентів магістратури у контекстно-професійній підготовці .....	88
<b>Коновальчук І.І.</b> Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу освіти у формуванні комунікативної готовності дітей до школи .....	95
<b>Семенець С. П.</b> Теоретичні основи технології підготовки учнівських дослідницько-математичних робіт .....	103
<b>Твердохліб Г. В.</b> Професійна самореалізація вчителів іноземних мов в освітній проектній діяльності .....	111
<b>Гусак В. М.</b> Професійна компетентність педагога-організатора: змістова структура .....	116

<b>Сидорчук Н.Г., Колеснікова І. В.</b> Освітній контекст феномену медіакультури.....	128
<b>Горобець С. М., Горобець О. В.</b> Застосування технологій дистанційного навчання у процесі післядипломної освіти.....	133
<b>Петрова С. І.</b> Переваги технологій змішаного навчання при підготовці майбутніх учителів у контексті технологічного підходу .....	143
<b>РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>150</b>
<b>Рибалка В.В.</b> Соціально-психологічний тренінг розвитку первинного освітянського осередку дієвого громадянського суспільства у партнерській взаємодії з представниками державної влади.....	150
<b>Космачева Н.В.</b> Головні принципи виховання учасників освітнього процесу у контексті православного світорозуміння.....	159
<b>Маловицька Л. Ф.</b> Метафоричні асоціативні зображення (карти) як арт-терапевтичний метод психологічної трансформації особистості .....	163
<b>Кушева Ж.І.</b> Психокорекційна робота з дітьми дошкільного віку із порушенням комунікативної сфери .....	174
<b>Бредіхіна І.В., Колесник В. Л.</b> Психологічні особливості формування педагогічної команди у закладах освіти .....	184
<b>Лайчук А. М.</b> Підготовка педагогів-тренерів до формування морально-вольових якостей учнів спортивної школи.....	190
<b>Осадчук Н.П.</b> Педагогічні умови впровадження акмеологічного підходу в процес культурологічної підготовки майбутніх офіцерів .....	197
<b>Костів С. Ф.</b> Емоційно-вольова стійкість військових фахівців.....	207
<b>Москальов І. О.</b> Критерії і показники оцінювання рівнів розвиненості практичного мислення організаторів завдань з морально- психологічного забезпечення у військовій частині .....	212

# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

---

УДК 377.8

Лук'янова Л. Б.,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,  
директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

## ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

*У статті висвітлений міжнародний досвід формування законодавчої бази забезпечення освіти дорослих, яка має тривалу історію, вирізняється системністю, наступністю і притаманними особливостями. Акцентується увага на тому, що важливою складовою неперервної освіти впродовж життя є освіта дорослих, подальший розвиток якої вимагає розроблення нових підходів її правового регулювання. Важливою передумовою підготовки такого законопроекту є вивчення міжнародного досвіду, зокрема досвіду Франції. Результати його осмислення можуть бути корисними при розробленні відповідного законодавства в Україні. Охарактеризовано систему освіти дорослих Франції, представлену трьома групами освітніх установ.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, освіта впродовж життя, законодавче забезпечення, система освіти.

*В статье освещен международный опыт формирования законодательной базы обеспечения образования взрослых, которая имеет длительную историю, отличается системностью, преемственностью и присущими особенностями. Акцентируется внимание на том, что важной составляющей непрерывного образования в течение жизни является образование взрослых, дальнейшее развитие которой требует разработки новых подходов ее правового регулирования. Важной предпосылкой подготовки такого законопроекта является изучение международного опыта, в частности опыта Франции. Результаты его осмысления могут быть полезными при разработке соответствующего законодательства Украины. Охарактеризована система образования взрослых Франции, представленная тремя группами образовательных учреждений.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, образование в течение жизни, законодательное обеспечение, система образования.

*The article covers the international experience of legislative provision of adult education, which has a long history, is characterized by systematic, continuity and peculiarities. It is emphasized that the education of adults is an important component of lifelong education, the further development of which requires the development of new approaches to its legal regulation. An important prerequisite for the preparation of such a bill is the study of international experience, in particular the experience of France. The results of his comprehension may be useful in developing the relevant*

*legislation in Ukraine. Characteristics of the education system of adults in France, represented by three groups of educational institutions. The system of adult education in France has a legislative basis, designed to help people develop harmoniously throughout their lives. Some of its provisions can be used in the elaboration of the Law of Ukraine on adult education. It is shown that formulating policy in the field of adult education, European countries are paying more attention not only to their economic expediency, whose role is determined by the labor market, but also increases the importance of the socio-cultural component, since education becomes the determining factor for both professional and personality development. In the near future will play a leading role for the effective inclusion of people in society.*

**Key words:** *adult education, life-long education, legislative provision, education system.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Загальноцивілізаційні зміни кінця XX – початку XXI століття, прискорення соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальних рівнях, зростання тривалості життя суттєво позначилися на усвідомленні значення освіти дорослих у сучасному соціумі. Доцільність її розвитку є загальновизнаним фактом, оскільки технологічний, соціокультурний, економічний прогрес переважної більшості країн забезпечений освітою дорослих. Соціальне значення освіти дорослих посилюється сучасною демографічною ситуацією, характерною нині для європейських країн; своєрідністю соціально-політичного середовища, у якому повноцінний розвиток особистості можливий лише за умови активної участі в мінливих суспільних процесах, швидкої адаптації до культурної, етнічної та мовної різноманітності.

Новий тип економічного розвитку, притаманний сучасному соціуму, спонукає громадян неодноразово впродовж життя змінювати соціальний і професійний статус, постійно навчатися й перенавчатися, підвищувати кваліфікацію. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності й конкурентоспроможності в будь-якій діяльності, а отже, важливим чинником суверенітету та національної безпеки кожної країни.

У міжнародних документах ЮНЕСКО зазначено, що розвиток освіти дорослих має здійснюватися комплексно у рамках освіти упродовж життя, яка визначає її цілі та масштаби, й охоплює увесь спектр – від початкової грамотності до професійної підготовки і неперервного професійного навчання.

Освіта дорослих як відносно самостійний соціальний інститут, має власний вектор розвитку, тісно пов'язаний з іншими інститутами суспільства й здійснює випереджувальний вплив на всі інші сфери життєдіяльності суспільства: економіку, політику, науку, право, безпеку, ідеологію та ін. Освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній розвиток особистості й визначає шляхи перебігу та оновлення цього процесу.

Усвідомлення феномена освіти дорослих потребує зусиль представників

фундаментального знання про людину – філософів, культурологів, антропологів, соціологів, економістів та ін. Адже потреба навчатися впродовж життя за своїм змістом відображає набагато більше, аніж просто економічну потребу, оскільки освіта дедалі виразніше відіграє ключову роль у забезпеченні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер.

Головними споживачами освіти дорослих є окрема особистість з її конкретними освітніми запитами, соціальні інститути, суспільство загалом. Освіта дорослих має наскрізний характер і здійснюється в межах загальної середньої, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти, професійного навчання на виробництві, перепідготовки людей з особливими потребами, освітніх програм для літніх людей та людей тимчасово позбавлених волі. Це зумовлює необхідність адаптувати освітню систему і надати їй гнучкості за всіма параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманітність програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання, прийнятних для дорослих. Ураховуючи зазначене, необхідно здійснити масштабні і цілеспрямовані заходи, що забезпечать розбудову національної системи освіти дорослих.

У багатьох документах Європейського Союзу йдеться про те, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій XXI ст., а "неперервна освіта повинна стати головно політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості" [3]. Неперервна освіта покликана вийти за рамки, прийняті у розвинених країнах, зокрема підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування кар'єрними сходинками. Вона має відкрити можливості для всіх, висуваючи при цьому різні цілі: надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або удосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності разом із практичною підготовкою [2].

Важливою складовою неперервної освіти впродовж життя є освіта дорослих, що набуває дедалі більшого значення в європейському та світовому просторі. Формуючи політику у сфері освіти дорослих, країни Європейського Союзу на початку XXI ст. значно більше уваги приділяють не лише її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять її соціально-культурне значення. Освіта стає визначальним чинником не тільки професійного, але й особистісного розвитку.

У декларації Гамбурзької всесвітньої конференції ЮНЕСКО зазначено, що "Освіта дорослих – це ключ у XXI століття". Проблема розвитку дорослих визначена як "проблема номер один" на міжнародному рівні на зустрічах "Великої вісімки" (Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти "Великої вісімки", Токіо, 2000 р.).

У цьому зв'язку особливого значення набуває законодавча база освіти дорослих. Так, у 2000 р. у Дамаску (Сирія) відбулося засідання Міжнародної ради з освіти дорослих, де представниками 704 недержавних організацій, які працюють у сфері освіти дорослих, із країн Африки, арабських держав, Азії,

Карибського басейну, Європи, Латинської та Північної Америки було прийнято Декларацію "Заклик до дій у сфері грамотності й освіти дорослих для усіх". У декларації наголошується на необхідності посилення фінансової політики та удосконалення законодавства у галузі реалізації права громадян на освіту впродовж життя.

У документах європейських самітів зазначено, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а "безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості". Так, за розрахунками учених, збільшення середньої тривалості освіти дорослого населення лише на один рік у довгостроковому вимірі призводить до економічного зростання на 3,7% та підвищення прибутків на душу населення на 6 %. Проте освіта і навчання дорослих виходять далеко за межі соціально-фінансової сфери, зокрема, підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі. Неперервна освіта відкриває можливості для всіх, висуваючи при цьому різні цілі – надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або удосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, разом із практичною підготовкою.

Отже, формуючи політику в сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не тільки її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять значення соціально-культурної складової, оскільки освіта стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль для ефективної "включеності" людини у суспільство (socialinclusion).

Слід зауважити, що переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого врегулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права й обов'язки, способи координації дій різних провайдерів освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії "Акт про освіту дорослих" набув чинності ще у 1976 році; у Німеччині діють відповідні земельні закони; першою на пострадянському просторі Закон про освіту дорослих прийняла Естонія. Тобто, сприймаючи гамбурзький символ як програму дій, більшість країн Європи вже активно використовують "ключ у ХХІ століття".

Відтак, **метою** статті є окреслення деяких найбільш важливих аспектів світової законодавчої бази освіти дорослих на основі зарубіжного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Для ефективної реалізації неперервної освіти й, зокрема освіти дорослих, формується законодавча основа, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги. У більшості європейських країн прийнято підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі,



принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії "Акт про освіту дорослих" набув чинності ще у 1976 р., у Німеччині діють відповідні земельні закони. На пострадянському просторі Закон про освіту дорослих першою прийняла Естонія. Тобто, керуючись гамбурзьким символом, більшість країн Європи вже активно користуються цим потужним "ключем у XXI століття".

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2011 р.) наголошується на необхідності визнання освіти дорослих на державному рівні як невід'ємної складової національної системи освіти й розроблення нових підходів її правового регулювання, насамперед на необхідності підготовки проекту Закону України "Про освіту дорослих" [1, с. 2].

Важливою умовою підготовки такого законопроекту є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення й виявлення перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані в Україні. Це дозволить цілісно враховувати інтереси суспільства загалом і кожної особистості зокрема.

Франція має тривалу історію та багаті традиції у сфері освіти дорослих, відображені у відповідному законодавстві. Отже вивчення досвіду цієї країни є доцільним.

Слід зазначити, що перші правові акти щодо освіти дорослих було видано у Франції ще наприкінці XVIII ст. Однак освіта дорослих загалом не була предметом законодавчого регулювання аж до XX ст. У XIX ст. приймалися важливі акти, але вони стосувалися лише окремих аспектів освіти дорослих.

На сьогоднішній день у країні існує детально розроблена система правових актів, які регулюють різні напрями освіти дорослих. Важливим аспектом, який регламентується цими правовими документами, є взаємовідносини держави, підприємців і громадян. Водночас і сама система освіти дорослих країни, і законодавча база, що регулює цей освітній напрям, перебувають у процесі неперервного розвитку і перетворень.

Одним із перших законів, що унормовував сферу освіти дорослих у Франції, був Закон Дебре "Про соціальне просування", прийнятий у 1959 р., який дозволяв центрам освіти організувати вечірні курси для дорослих і надавав можливість робітникам здобувати професійну підготовку, яка з 1966 р. стала національним обов'язком, прийнятим на рівні уряду країни.

У 1968 р. було укладено угоди Гренеля [4]. Провідними цілями цих угод стали: задоволення потреб підприємств у кваліфікованій робочій силі; задоволення особистісних прагнень щодо індивідуального розвитку; подолання нерівності в освіті. Результатом попередніх перемовин і підписання цих угод стало укладання Національної міжгалузевої угоди (ANI) від 9 липня 1970 р. [8]. Це була перша угода щодо професійної освіти, яка заклала законодавчі підвалини для спільного керування соціальними партнерами системою неперервної освіти і ввела професійну освіту у сферу трудового права.

Таким чином, у зв'язку із зростаючими потребами в освіті дорослих і пропозиціями теоретиків неперервної освіти Франції було здійснено підготовку урядових рішень, що регулюють систему навчання і професійного розвитку. Ця робота сприяла розробленню й прийняттю одного із перших у світі законів про неперервну освіту.

Найбільш вагомим сектором неперервної освіти Франції є *неперервна професійна освіта* (FPC), що забезпечується великою кількістю організацій і установ з різним статусом. Неперервна професійна освіта регулюється частиною шостою Трудового кодексу, проте його положення стосуються також посадових осіб і фахівців з охорони здоров'я, пов'язаних із неперервним професійним розвитком.

Важливою подією для країни стало прийняття у липні 1971 р. *Закону №71-575 Про організацію професійної неперервної освіти* [11], відомого як закон Делора. У Законі зазначено, що неперервна професійна освіта є національним обов'язком. Текст Закону включає вісім розділів, які описують і встановлюють організації, відповідальні за навчання, розкривають принципи професійного навчання і удосконалення, форми допомоги тим, хто навчається, визначає суб'єктів у фінансуванні неперервної освіти і т.д.

Закон сприяв створенню цілої системи інститутів для розвитку неперервної професійної освіти. Цілісність їх діяльності забезпечує міжміністерський комітет під керівництвом прем'єра, заступником якого є міністр освіти.

Іншим фундаментальним аспектом розвитку освіти дорослих у 1970-х рр. стало законодавче вирішення питання щодо фінансування неперервної освіти дорослих. Закон 1971 р. зобов'язував роботодавців брати участь у фінансуванні неперервної професійної освіти, визначив роль держави у фінансуванні підготовки робочих та інших категорій зайнятого населення.

Так, витрати на освіту мали здійснюватися за рахунок підприємств (якщо там працює понад 10 працівників) у розмірі 0,80% від фонду заробітної плати. Загалом було створено ринок освітніх послуг, орієнтований на попит і пропозиції. Дотепер у Франції неперервна освіта фінансується переважно за рахунок підприємств, і щорічні видатки на неї складають до 30 млрд. євро [7].

У 1973 р. Міністерством національної освіти Франції було прийнято відповідні дії щодо розвитку мережі неперервної освіти дорослих. Зокрема було створено: об'єднані центри з підготовки викладачів для дорослих і керівників дорослих (CIFFA); центри керівників з неперервної підготовки (AFC); об'єднання навчальних закладів (GRETA); впроваджено посади уповноважених академій з неперервної роботи (DAFCO).

У лютому 1984 р. набув чинності *Закон №84-130 Про реформу неперервної професійної підготовки з відповідними змінами до Трудового кодексу*, відомий як закон Ріго [6]. Закон розширював право на індивідуальну відпустку для навчання, урегульовував ведення перемовин з професійної підготовки у відповідних професійних установах або на підприємствах, посилюючи роль виробничої ради у питаннях, що стосуються підготовки.

Важливим для освіти дорослих Франції став 1989 р. Країна розпочала впровадження програми "Комекс", спрямованої на включення неперервної професійної освіти в систему міжнародного співробітництва. Від 10 липня 1989 р. освіта дорослих у Франції визнана однією із трьох головних складових національної системи освіти.

У липні 1990 р. було ухвалено *Закон щодо контролю та якості підготовки у навчальних організаціях* [12], мета якого полягала у переформатуванні ринку праці підготовки на моральних засадах. Закон давав право проводити кваліфікацію організацій з підготовки через Професійне бюро кваліфікації установ неперервної підготовки (OPQFC).

Францію можна вважати однією з перших європейських країн, яка почала формувати законодавчу базу щодо ідентифікації, визнання і оцінювання результатів неформальної та інформальної освіти. Перші французькі ініціативи з цього питання було прийнято ще у 1985 р. із запровадженням системи реєстрації компетентностей, мета якої полягала у сприянні роботодавцям і працівникам з ідентифікації в оцінюванні професійних компетентностей, а також сприянні професійного зростання особистості.

Закономірним продовженням цієї ідеї було прийняття у липні 1992 р. *Закону Про визнання професійних знань* [5], що надавав право отримувати свідоцтво про професійну освіту на основі оцінки неформальної освіти і попереднього навчання. Такі нововведення означали фактичне визнання формальної, неформальної та інформальної освіти як рівноцінних підсистем освіти дорослих, що відіграють активну перетворюючу роль в соціально-економічному і культурному розвитку суспільства.

20 грудня 1993 р. було прийнято Закон, спрямований на реформування фінансування професійної підготовки. Відповідно до цього Закону було спрощено процедуру отримання відпустки для навчання або проведення досліджень, а також встановлено принцип "капітального часу підготовки", котрий дозволяє працівникові у робочий час відвідувати заходи з підготовки, включені до навчального плану підприємства.

Загалом у законодавчому полі Франції існує 6 видів навчальних відпусток для дорослих [13]: 1. Неоплачувана, як правило, відпустка для загальної, культурної і професійної підготовки, що має відношення до соціальної і економічної діяльності або підготовки до екзаменів. Збільшується кількість фірм, які оплачують цей вид відпустки. 2. Оплачувана освітня відпустка для особистих або професійних цілей зі збереженням заробітної плати і можливістю отримати гранти. 3. Робоча освітня відпустка оплачується за певних умов, переважно надається працівникам профспілок для участі у спеціальних семінарах. 4. Викладацька відпустка надається тим, хто готується проходити навчання з повним навантаженням у фірмах, школах або професійних інститутах. 5. Молодіжна відпустка надається особам молодше 25 років. 6. Відпустка для молоді надається кваліфікованим робітникам віком до 20 років для короткотермінової підготовки тривалістю не більше 200 годин.

Прийнятий у травні 2004 р. Закон № 2004-391 [9] встановив право на

професійну підготовку упродовж життя. Він зрівняв права роботодавців та робітників щодо вибору видів навчальної діяльності, надає працівникам більше ініціативи у створенні траєкторії своєї професійної підготовки, забезпечує більшу наочність і прозорість проблем навчання.

На особливу увагу заслуговує Закон № 2009-1437 від 24 листопада 2009 р. *Про профорієнтацію та професійну підготовку упродовж життя*, за яким відбулося оновлення змісту професійної підготовки та розширення функцій спільних органів щодо збору коштів (ОРСА).

У 2014 р. набув чинності *Закон №2014-288 Про професійну підготовку, зайнятість та соціальну демократію* [10], що уможливив впровадження низки заходів, передбачених Національною міжпрофесійною угодою про реформу професійної підготовки, ухваленої головними соціальними партнерами 14 грудня 2013 р. Зокрема Закон встановлює персональний навчальний рахунок, який замінить DIF (індивідуальне право на освіту), починаючи з 1 січня 2015 р. На відміну від останнього він належатиме кожній людині упродовж усього її професійного життя, навіть у випадку безробіття.

Основним структурним елементом *системи неперервної професійної освіти* дорослих у Франції є об'єднання навчальних закладів ГРЕТА (GRETA). У 1990 – 1998 рр. Міністерство національної освіти Франції видало декрети про організацію і функціонування цих установ. Водночас було видано й інші декрети, зокрема про роль освіти дорослих в державних службах; чисельні циркуляри з питань персоналу, який працює у сфері освіти дорослих. Було опубліковано національну "Хартію якості". Міністерство видало циркуляр з розвитку практики роботи з дорослими.

У центрах мережі ГРЕТА функціонують три основні види освітніх програм: формальні освітні курси, індивідуалізоване навчання і навчання у формі навчальних одиниць. Освітні програми, що надає ГРЕТА, охоплюють провідні сфери професійного ринку праці і відповідають потребам дорослих людей, які прагнуть підвищити свій професійний рівень, кваліфікацію або офіційно підтвердити уже набуті знання і вміння .

Неперервність освіти дорослих у ГРЕТА забезпечується відповідними рівнями професійної кваліфікації: V рівень – аналог Сертифіката про професійну придатність (CAP) або Сертифіката професійних знань (BEP); IV рівень – аналог Атестації зрілості або Сертифіката професійних знань (BEP); III рівень – аналог Сертифіката старшого інженера-техніка (BTS), Диплома про закінчення Технічного Університету (DUT) або Свідоцтва про закінчення першого циклу вищого навчального закладу; II рівень – аналог Свідоцтва про закінчення другого циклу вищого навчального закладу.

Надзвичайно велику роль у розбудові системи освіти дорослих відіграє Національний Інститут освіти дорослих у Нансі, який розпочав свою діяльність 14 жовтня 1963 р. Місія Інституту полягає у здійсненні досліджень у сфері освіти і навчання дорослих та поширенні принципів й методів навчання дорослих серед професорсько-викладацького складу і кадрів різних галузей економіки.

Загалом освітня діяльність і курси дають можливість виокремити шість типів навчання дорослих відповідно до цілей. Зокрема це:

- 1) навчання, що уможлиблює перекваліфікацію, готує до нової роботи;
- 2) підготовче навчання для тих, у кого немає виробничої кваліфікації;
- 3) адаптувальне навчання для осіб, які шукають першу або нову роботу;
- 4) навчання, що забезпечує просування у кар'єрі;
- 5) оновлення і удосконалення знань (загальне і спеціальне навчання);
- 6) навчання, що забезпечує підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Отже у системі освіти дорослих Франції можна виокремити три групи освітніх установ, які відрізняються рівнями вимог до якості освіти:

1. Система загальної та вищої освіти, де здійснюється жорсткий нагляд держави за виконанням стандарту. Загальнодержавний характер дипломів, централізований прийом на роботу, зокрема викладачів, узгодження з муніципальними органами управління кандидатур визначаються загальнодержавними стандартами. Головним критерієм якості в цих сферах залишається державний знаннєвий стандарт. Широко розвинена і система сертифікації, прив'язана не тільки до виробництва, але і до роботи у сфері освіти.

2. Освітні установи з професійної підготовки, які самостійно вирішують, за якими спеціальностями необхідна підготовка і перепідготовка у даному регіоні (ці установи посідають одне з провідних місць у системі освіти дорослих Франції). В установах існує гнучкий підхід до організації занять: вони проводяться в робочий та позаробочий час у вигляді сесій від двох днів до декількох тижнів. Форми та методи навчання ґрунтуються на врахуванні особливостей контингенту, в деяких випадках заняття проводяться за індивідуальними програмами.

Ці навчальні заклади об'єднані в Національну Асоціацію з професійного навчання, в яку входять понад 200 центрів та університетів з усіх регіонів країни. Навчання в центрах здійснюється за загальнонаціональним і міжнародним програмами, програмами, створеними безпосередньо в центрах і університетах. Підготовка відбувається практично за усіма спеціальностями народного господарства (близько 500). У центрах працюють викладачі, які мають великий практичний досвід роботи на підприємствах та пройшли педагогічну і методичну підготовку взаємодії з дорослою аудиторією.

3. Особлива група центрів та університетів, які реалізують соціально значущі освітні проекти загальнокультурного напрямку: курси іноземних мов, краєзнавчі та фольклорні клуби, клуби за інтересами, спортивні об'єднання. Ці установи існують за рахунок плати споживачів, підтримки муніципальних влад та допомоги спонсорів.

**Висновки.** Закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша – це законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, "Закон про освіту дорослих", прийнятий у США в 1966 році, Естонії у 1993 р., (нова версія

2009 р.), Норвегії у 2009 р.; "Закон про освіту і навчання дорослих" (Республіка Косово, 2001); "Закон про подальшу освіту та навчання" (Велика Британія, 2007), Закон "Про сприяння освіті дорослих" (Австрія, 1979) та ін. Друга група – це законодавства, в яких освітня практика, як предмет врегулювання, не підпадає у сферу застосування інших законів. Наприклад, "Закон про неформальну освіту дорослих" – 1998 р., оновлений у 2010-2011 рр., "Закон про вищі народні школи" у Данії; "Декрет про урядові субсидії освіти дорослих" (Швеція, 1991); Закон "Про фонд "Освіта дорослих" (Ліхтенштейн, 1998); "Закон про приватні заклади професійної підготовки", що регламентує освіту дорослих, який набув чинності у Канаді в 2003 році та ін.

Водночас, слід зазначити, що в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим і поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 рр.; Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так у 1985 р. набув чинності один із перших законів "Закон про освіту робітників", що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього у країні діють "Закон про освіту для дорослих іммігрантів" (1986), "Закон про спеціальну освіту для дорослих" (1991), Закон "Про оплачувану відпустку для навчання" (1992 р.). У 1993 р. в країні було прийнято Закон "Про освіту для дорослих та подальше навчання". Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема, "Закон про допомогу для освіти дорослих" (1989).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Лук'янова Л.Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
2. Образование: Сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Издательство ЮНЕСКО. – 1996– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
3. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно // Коммюнике Комиссии Европейских Обществ, Брюссель, 23 октября 2006 года. КОМ (2006) 614 окончательный [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CB>
4. Accords de Grenelle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Accords\\_de\\_Grenelle](https://fr.wikipedia.org/wiki/Accords_de_Grenelle)
5. Alidation des acquis de l'expérience [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gretametehor.com/formations/index.php>
6. Code de l'Éducation de la France. Partie législative [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT0000060>
7. Formation continue en France [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation\\_continue\\_en\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_continue_en_France)
8. Juillet 1970, premier ANI sur la formation permanente [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.clesdusocial.com/9-juillet-1970-premier-ani-sur-la-formation>

9. LOI n 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et à la lutte contre l'illettrisme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&>

10. LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (1). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=FC8534>

11. Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue et de l'éducation permanente (1) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid>

12. LOI n° 90-579 du 4 juillet 1990 relative au crédit-formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue et modifiant le livre IX du code du travail (1) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT>

13. Tanguy L. L'Enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens, PUF, Paris, 1991.

## УДК 378.1

**Дубасенюк О.А.,**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана Франка,  
почесний академік НАПН України

### **ПЕДАГОГІЗАЦІЯ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ: ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА**

*У статті розглядається проблема педагогізації дорослого населення: аспект підготовки молоді до усвідомленого батьківства. Підкреслено, що викликає занепокоєння низький загальнокультурний та невисокий рівень педагогічної культури дорослого населення, зокрема батьків. Відзначено важливість педагогічних ідей А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського щодо виховання дітей у сім'ї. Обґрунтовано сутність поняття "усвідомлене батьківство". Виокремлено та проаналізовано різні категорії батьків за критеріями усвідомленого батьківства (високий, достатній, середній, низький). Охарактеризовано погляди вітчизняних та зарубіжних учених на роль учителя у цьому процесі та підкреслено необхідність підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками в сучасних умовах.*

**Ключові слова:** педагогізація дорослого населення, педагогічна культура, усвідомлене батьківство, виховання дітей, учитель, підготовка майбутнього педагога до роботи з батьками.

*В статті розглядається проблема педагогізації дорослого населення: аспект підготовки молоді до усвідомленого батьківства. Підкреслено, що викликає занепокоєння низький загальнокультурний та невисокий рівень педагогічної культури дорослого населення, зокрема батьків. Відзначено важливість педагогічних ідей А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського щодо виховання дітей у сім'ї. Обґрунтовано сутність поняття "усвідомлене батьківство". Виокремлено та проаналізовано різні категорії батьків за критеріями усвідомленого батьківства (високий, достатній, середній, низький). Охарактеризовано погляди вітчизняних та зарубіжних учених на роль учителя у цьому процесі та підкреслено необхідність підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками в сучасних умовах.*

*А.С. Макаренка и В.А. Сухомлинского о воспитании детей в семье. Обоснована сущность понятия "осознанное родительство". Выделены и проанализированы различные категории родителей по критериям осознанного родительства (высокий, достаточный, средний, низкий). Охарактеризованы взгляды отечественных и зарубежных ученых на роль учителя в этом процессе и подчеркнута необходимость подготовки будущих педагогов к работе с родителями в современных условиях.*

**Ключевые слова:** педагогизация взрослого населения, педагогическая культура, осознанное родительство, воспитание детей, учитель, подготовка будущего педагога к работе с родителями.

*The article deals with the problem of adult pedagogy: the aspect of preparing young people for informed parenting. It is emphasized that the low general cultural and low level of the pedagogical culture of the adult population, in particular, parents, causes concern. The importance of the pedagogical ideas of A.S. Makarenko and V.A. Sukhomlinsky about the upbringing of children in the family. The essence of the concept of "conscious parenthood" is substantiated. Different categories of parents were singled out and analyzed according to criteria of conscious parenthood (high, sufficient, medium, low). The views of domestic and foreign scientists on the role of a teacher in this process are characterized and the need for training future teachers for working with parents in modern conditions is underlined. In view of the above, it is important to prepare future educators to carry out persistent and systematic educational pedagogical work for an informed paternity among the youth and adult population. It is necessary to organize for parents special courses, seminars in order to prepare them for a responsible civil mission. Conscious parenting is, first of all, the adoption of a father and mother, an understanding of the fact that the child's life and future society depend on parenting. A teacher who constantly develops and forms a richer and more perfect personality every day, develops and improves his own inner life, acquires value capital, which is of particular importance in his professional activities, leaving an obvious trace in the personal structure of the student.*

**Key words:** adult pedagogy, pedagogical culture, conscious parenthood, education of children, teacher, preparation of the future teacher for work with parents.

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах значно актуалізується проблема підвищення рівня педагогізації суспільства. Найбільш придатним способом здобуття і збагачення знань у процесі дослідження, з погляду В.І. Вернадського, є такий: слід виходити не від наукових положень, а від існуючих проблем. Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-економічною та політичною нестабільністю, значним спадом виробництва, зниженням рівня життя більшості населення, посиленням розшарування населення за рівнем доходів, девіацією моральних норм і цінностей у суспільстві, зростанням агресивності, злочинності та насильства. Усі ці



обставини призвели до втрати сучасною молоддю морально-духовних орієнтирів на створення повноцінної сім'ї, народження дитини та на усвідомлене батьківство. Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних та мало розроблених областей сучасної науки.

Актуальність її вивчення обумовлена протиріччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з падінням народжуваності, великою кількістю сімей, які розпадаються, зростанням кількості дітей-сиріт при живих батьках, збільшення випадків жорстокого поводження з дітьми та нерозробленістю теоретичних і методичних засад педагогізації дорослого населення суспільства, зокрема програм соціальної та психолого-педагогічної допомоги батькам і молоді, яка готується до цієї важливої місії.

Аналіз наукової літератури та практики виховання дітей у сім'ях свідчить про необхідність поширення педагогічного просвітництва дорослого населення і насамперед молоді у цій сфері. Ведуться наполегливі пошуки механізмів соціально-психологічної та соціально-педагогічної роботи з майбутніми батьками, спрямованої на формування усвідомленого ставлення до народження і виховання майбутньої дитини.

У педагогічній літературі порушуються питання про педагогізацію дорослого населення (Л.Б. Лук'янова, О.Г.Кучерявий, Н.Г.Ничкало, М.П. Вовк та ін.). У демографічних та соціологічних дослідженнях розглядаються проблеми сім'ї, їх причини, закономірності розвитку; ціннісні орієнтації майбутніх батьків (О.С.Баланірева, В.В. Бойко, О.О. Яременко, Ю.М. Якубова та ін.). У соціально-психологічній літературі достатньо глибоко розкриті проблеми, пов'язані з психологічною готовністю молодих людей стати батьками, вплив психологічної атмосфери сім'ї на психологічний розвиток дитини (А.О. Андрейчева, А.О. Брусиловський, М.О.Голубева, О.М. Макаренко, Р.В.Овчарова, Е.О. Помиткін, та ін.).

Відтак, нагальною стає проблема педагогізації суспільства, забезпечення реальної єдності психолого-педагогічної науки і практики, підвищення якості та ефективності впровадження наукових ідей у практику. Викликають занепокоєння такі проблеми, як низький загальнокультурний та невисокий рівень педагогічної культури дорослого населення, зокрема батьків. У практиці спостерігаються чисельні приклади аморальних проявів серед дорослих, батьків і відповідно дітей, неухвалене ставлення батьків до дитини, її потреб та інтересів. Гостро стоїть проблема виховання дорослих, наслідки якої позначаються на вихованні дітей у сім'ї. На основі вивчення теоретичних та практичних засад проблеми педагогізації дорослого населення можна констатувати суттєве зниження загальнокультурного рівня всіх категорій населення, включаючи молодь – майбутнє суспільства, що негативно впливає на виховання та розвиток дітей, формуванн їх духовно-моральних якостей.

**Мета статті** полягає у дослідженні проблеми педагогізації дорослого населення у контексті підготовки молоді до усвідомленого батьківства та

оволодінні майбутніми педагогами концептуальними положеннями у цій сфері.

### **Виклад основного матеріалу.**

Вирішення проблеми педагогізації дорослого населення, зокрема, ефективна підготовка молоді до усвідомленого батьківства можливі тільки шляхом залучення вчителя до цього процесу, який у системі освіти та в суспільстві постає своєрідним мірилом духовності і культури.

Питання педагогізації дорослих, виховання дітей у сім'ї порушувалися у творах А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Відомо, що А.С. Макаренко написав "Книгу для батьків" та "Лекції про виховання дітей" [5], у яких він показав своє бачення проблеми щодо виховання дітей у сім'ї. Так у "Книзі для батьків" А.С. Макаренко розглядає такі питання сімейного виховання, як загальні принципи виховання, авторитет батьків, формування міжособистісних стосунків дитини, виховання в неповній сім'ї, ставлення до грошей, виховання єдиної дитини та інші [5].

Незважаючи на те, що ця книга написана досить давно, висвітлені в ній питання залишаються і сьогодні актуальними. Відомий педагог будує свої поради у вигляді маленьких літературних розповідей. Йдеться про виховання дітей і про відповідальність батьків за виховання дитини.

На думку А.С. Макаренка, виховання є процес соціальний у найширшому сенсі. Виховує все: люди, речі, явища, але передусім і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги. Зі всім складним світом навколишньої дійсності дитина входить до безлічі стосунків, кожне з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими стосунками, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини.

Спрямувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя. Через безвідповідальне виконання цього завдання і виникають проблеми розвитку і виховання дитини, які нерідко переростають у катастрофічне нерозуміння між батьками і дитиною. "Основний конфлікт", з погляду А.С. Макаренка, – відсутність часу – найбільш поширена відмовка батьків-невдах, які виховну роботу малюють у своїй уяві у вигляді цілющих періодичних розмов з дітьми.

А.С. Макаренко підкреслює, що народити дитину – означає на багато років вперед віддати їй усе напруження вашої думки, усю увагу. Батьки мають бути не лише шефами своїх дітей, але й організаторами власного життя, бо поза їх діяльністю, поза їх самопочуттям як особистості не може існувати й вихователь.

Видатний педагог говорить про важливість облаштування сім'ї як первинного середовища виховання дитини і про значущість батьківської любові для всебічного і гармонійного формування особистості дитини. Люди, виховані без батьківської любові, часто покалічені люди. Він підкреслює, що не знає жодного випадку, коли б повноцінний характер виник без здорової виховної обстановки, або, навпаки, коли б характер було понівечено, незважаючи на правильну виховну роботу [5].

В.О. Сухомлинський писав: "Батьківська педагогіка – це, на мій погляд, педагогічна освіта батьків і матерів, освіта тих, кому завтра бути батьками й матерями!" [10]. За його висновками, нині немає важливішого у сфері виховання, ніж навчити батька і матір виховувати своїх дітей. "Без турбот про педагогічну культуру батьків, – зазначав він, – неможливо розв'язувати жодного питання, що стосується навчання та виховання. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії та практики" [11, с. 22].

Наприкінці свого життя В.О. Сухомлинський розпочав роботу над дуже потрібною книжкою – енциклопедією сімейного виховання – "Батьківською педагогікою". У ній він висвітлює найактуальніші проблеми виховання дітей у сім'ї, педагогічної освіти батьків і дорослих, соціальної педагогіки. В.О.Сухомлинський став також ініціатором створення школи для батьків, відвідувачами якої були і майбутні батьки, і батьки учнів.

Крім того, у школі діяв університет для батьків. На заняттях, які часто проводив сам директор, обговорювалися питання культури взаємовідносин подружжя, навчали вмінню керувати своїми бажаннями та пристосовувати й узгоджувати їх з бажаннями інших. Ці ж аспекти сімейного життя включав цикл етичних бесід "Сім'я, шлюб, любов, діти", який читався учням у школі. Хоча В.О. Сухомлинський розумів, що цей курс не може вирішити всіх завдань виховання моральної готовності до батьківства, однак без етичних знань і переконань таке виховання не буде повноцінним. Він стверджував, що етичний курс "Сім'я, шлюб, любов, діти" – чи не найголовніший предмет у загальноосвітній школі, оскільки "не всім бути фізиками й математиками, а чоловіком і дружиною, батьком і матір'ю – всім". "Головний зміст і мета сімейного життя – виховання дітей. Головна школа виховання дітей – це взаємини чоловіка і дружини, батька і матері" [11].

Основне завданням сім'ї та школи педагог бачив у формуванні у вихованців моральної готовності до батьківства. Із цього приводу директор Павлівської школи зазначає, що багаторічний досвід переконав нас, що вміння бачити в підліткові, юнакові, дівчині майбутніх батька і матір, уміння оцінювати педагогічні явища з тієї позиції, що через два десятиріччя наш колишній малюк приведе до школи свого сина і буде разом з нами міркувати, як його краще виховати, – це вміння необхідне нашому суспільству такою ж мірою, як і рівень трудової майстерності виробників матеріальних і духових цінностей. Василь Олександрович наголошує: "Виховує, звичайно, сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але хто творить цей дух, цю культуру? Звичайно, ж батьки. Без батьківської мудрості немає виховуючої сили сім'ї. Батьківська мудрість стає надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них її коріння і джерело".

В останні роки з'явилася низка наукових та науково-методичних праць, у яких розглядається проблеми усвідомленого батьківства та підготовки студентської молоді до життя в сім'ї (В.П. Кравець) [3, 4].

Автор запропонував запровадити у вищому навальному закладі елективний курс "Психологія сімейного життя"; досліджено основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді (Н.О. Островська) [8]; розроблено науково-методичні матеріали працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів щодо змісту та форм просвітницької роботи з батьками (І.М. Трубавіна) [12], методичні матеріали до тренінгу "Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади" (І.В. Братусь, Г.М. Лактіонової та ін.) [13].

Відтак, на основі аналізу наукових праць дослідників, сформульоване поняття "усвідомлене батьківство" як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок щодо виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості.

*По-перше*, феномен батьківства має складну структуру, основними компонентами якого є: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківська відповідальність, стиль сімейного виховання.

*По-друге*, усі компоненти батьківства взаємопов'язані між собою і мають цілісну структуру за допомогою когнітивного, емоційного та поведінкового елементів; сукупним образом усіх компонентів та найбільш доступним для спостереження є стиль сімейного виховання.

*По-третє*, кожен компонент містить певну процесуальну частину – педагогічний компонент, впливаючи на який, можливо здійснювати формування усвідомленого батьківства.

*По-четверте*, фактори, які впливають на формування батьківства, організовані ієрархічно та представлені декількома рівнями: макро-, мезо-, мікрорівнем, а також індивідуальним рівнем конкретної особистості.

Відтак, на основі теоретичних положень та практичного досвіду можна виділити різні категорії батьків за критеріями усвідомленого батьківства: особистісна педагогічна культура, зокрема, рівень психолого-педагогічних знань, загальнолюдські та педагогічні цінності, здатність формувати ціннісні установки дитини, духовно-моральні якості педагога; когнітивний, емоційний, поведінковий, процесуально-розвивальний, середовищний.

**Високий рівень** освіченості, педагогічної культури батьків. Такі батьки спеціально готуються до появи своїх дітей, постійно читають психолого-педагогічну літературу, можуть мати педагогічну освіту, виписують відповідні журнали, в тому числі дитячу періодику, радяться з педагогами, своїми батьками щодо виховання та розвитку дитини. Частина батьків можуть для своїх дітей використовувати можливості Центрів розвитку

дитини або самостійно розвивати виявлені нахили, схильності дітей. Дорослі сприяють формуванню у дітей морально-духовних якостей, ціннісних установок. Батьки постійно прагнуть розширювати кругозір своїх дітей, розвивати їх мислення, формувати світогляд шляхом розвивальних ігор, читанням дитячих книг; а також пізнавальними розмовами, прогулянками містом, подорожами визначними місцями України або за кордон. Батьки разом з дітьми відвідують дитячі бібліотеки, музеї, виставки, ляльковий театр, дитячі театральні вистави, цікаві міста. Батьки високого рівня педагогічної культури прагнуть не тільки вчити своїх дітей писати, читати, але й залучають їх до вивчення іноземних мов, оскільки діти в ранньому віці дуже добре засвоюють іноземні мови. Крім того, дітей розвиваються у різних гуртках (технічних, танцювальних, художніх, образотворчих студіях, спортивних секціях). У таких батьків спостерігається певна система у виховній роботі з дітьми. Вони прагнуть створити доброзичливе соціальне середовище у сім'ї, обговорюють власні проблеми без присутності дитини. Батьки постійно спілкуються з дитиною, розвиваючи її словниковий запас, культуру мовлення і мислення, що позитивно позначається на підготовці дитини до школи. Вони стимулюють бажання дитини до самостійності, творчого саморозвитку.

На важливість такої роботи у свій час вказував В.О.Сухомлинський, який переконався, "що навчити читати і писати дітей можна до 7-річного віку, тобто, по суті, до навчання у 1 класі. Якщо така мета досягнута, духовні сили дитини вивільняються для думки і творчості" [9, с. 270]. Тому батьки прагнуть інтелектуальний розвиток дитини поєднати з фізичним. Їх діти багато рухаються, грають на свіжому повітрі спочатку під контролем дорослих, а пізніше і самостійно. Проте існує і проблема перевантаження дітей інтелектуальними заняттями, тому треба гармонізувати різні види діяльності дитини.

**Достатній рівень.** Батьки цікавляться психолого-педагогічною літературою, періодично її вивчають. Прагнуть застосовувати педагогічні рекомендації у процесі виховання своїх дітей. Намагаються розвивати дитину, читають дітям казки, дитячі оповідання, пропонують розвивальні ігри. Доброзичливо спілкуються з дітьми, розширюють їх уявлення про оточуючий світ. Ігри мають пізнавальний характер. Прагнуть залучати дітей до різноманітних гуртків, художніх студій, спортивних секцій. Відвідують дитячі театральні вистави, циркові вистави, виставки тварин, квітів тощо. Здійснюють прогулянки у парку, на свіжому повітрі, на природі. Спостерігають за дитиною, виявлять її нахили, схильності до певних видів діяльності, допомагають їх розвивати. Створюють сприятливе, розвивальне середовище в сім'ї.

**Середній рівень.** Батьки звертаються до психолого-педагогічної літератури тільки в разі необхідності. Проте такою літературою мало цікавляться. Можуть віддати дитину на якийсь період у гурток, студію, проте така діяльність здійснюється безсистемно. Батьки можуть мати вищу освіту і

разом з тим низький загальний рівень культури. Станом, потребами і проблемами своїх дітей мало цікавляться. Можуть виходити від не завжди адекватних бажань дитини, наприклад, у їжі, дозволяючи їй постійно солодощі й тим самим шкодячи апетиту дитини під час обіду. Приймати їжу дитина погоджується за умови, що їй показують якісь "мультики". З дитиною складаються нерівні стосунки, залежно від настрою батьків. Спілкування не має доброзичливої форми. Дитина зростає нервовою, збудженою, неврівноваженою, як результат неврівноваженості самих батьків. Важливо зазначити, що серед такої категорії батьків є люди і з вищою, навіть з педагогічною, освітою. Частина педагогів, які відокремлюють процес навчання, наприклад, у школі, як свою роботу і виховання власних дітей, не пов'язують цей процес з педагогічними принципами, не впроваджують їх у практику сімейного виховання як щось цілісне і вкрай важливе до своїх дітей. Їх діти практично не відвідують пізнавальні місця, наприклад, ляльковий театр, дитячий парк. Такі батьки вважають, що діти можуть підхопити якесь захворювання, грип; дорослі почуваються спокійніше, якщо діти перебувають вдома. Це, безумовно, негативно впливає на розширення кругозору дитини, пізнання світу.

**Низький рівень.** Батьки не мають уявлення про педагогічну або дитячу літературу і навіть не замислюються про проблеми у вихованні своїх дітей. Характеризуються низьким рівнем розвитку загальної культури й освіченості, вважаючи, що дитина якось сама виросте. Можуть постійно сваритися, вживати нецензурні слова у присутності дітей, які засвоюють негативні моделі поведінки як норму. Дітьми батьки практично не займаються. Нерідко у цих сім'ях формується девіантна поведінка дітей, під якою розуміють поведінку особистості, що відхиляється від загальноприйнятих правових, моральних норм і очікувань, що може супроводжуватися соціальною адаптацією. Діти цілими днями можуть блукати вулицями. У них розвиваються агресивні наміри, руйнівні нахили. Діти таких батьків нерідко агресивні, вороже ставляться до дорослих та їх зауважень. Вони не займаються корисними видами діяльності, не стежать за своїм здоров'ям, мало рухаються. Спілкування батьків з дітьми відбувається переважно у формі крику, наказів, вимог. Такі батьки не слугують прикладом для своїх дітей. Демонструють агресивну поведінку, низький рівень культури, бездуховності і бездіяльності. Можуть вживати алкоголь, вести аморальний спосіб життя. Зрозуміло, що це вкрай негативно позначається на вихованні дітей та їх майбутньому.

Виховна ситуація може значно ускладнитися, якщо і вчителі не звертають увагу на особливості виховання дітей у сім'ї. Тому важливо готувати майбутніх педагогів до роботи з батьками. При цьому необхідно враховувати, що в сучасних умовах відбувається криза сім'ї як інституту соціалізації особистості (Л.В. Дзюбка, В.П. Кравець, Т.В. Кравченко, С.Я. Харченко та ін.). Особливого значення набуває ставлення молодих людей до відповідального батьківства. В усі епохи життєдіяльності людини

батьківство було базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною її функцією. І це зрозуміло: характер батьківства відображається на якості нащадків, стає гарантом особистого щастя людини та основою майбутнього суспільства.

Саме тому батьківство кожної людини має бути усвідомленим. Аналіз наукових праць засвідчив, з одного боку – значну кількість проблем (психологічних, медичних, фізіологічних, побутових) у сім'ї, у чоловіків і жінок, які вирішили стати батьками; з іншої – відсутність цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи з формування у підлітків і молоді необхідних якостей для сімейного життя, народження і виховання дітей, формування навичок усвідомленого батьківства (подружжя).

Істотну роль у педагогізації батьків, у їх педагогічному просвітництві мають відіграти вчителі. Тому в закладах вищої педагогічної освіти слід готувати майбутніх учителів до роботи з батьками за певною системою. Майбутнім педагогам слід осмислити сутність поняття "батьківство". З погляду Р.В. Овчарової, батьківство – соціально-психологічний феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства [7, с. 52].

Отже, усвідомлене батьківство має проявлятися не тільки в бажанні мати дітей, а й в осмисленні, у позитивному ставленні до тих нових обов'язків, до того нового життя, в яке вступають жінка та чоловік, що вирішили стати батьками.

На цю проблему, як вже зазначалося, велику увагу звертав В.О. Сухомлинський, який наголошував на необхідності вдосконалення батьківської особистості, її виховного потенціалу.

Для майбутніх педагогів педагогічні ідеї видатного педагога є концептуальними засадами у напрямі підготовки до усвідомленого батьківства, зокрема такі:

- формування інтересу до проблем сімейного виховання, умов та особливостей виховання дітей у різних сім'ях;
- вивчення позитивного досвіду, здатність виділити найістотніші й найбільш типові недоліки сімейного виховання;
- виявлення причин цих недоліків; залучення до системної виховної й просвітницької роботи з батьками, дорослими.

В.О. Сухомлинський вважав, що виховання усвідомленого батьківства у студентської молоді починається перш за все із самовиховання, тобто з пізнання самого себе і здатності бачити власні достоїнства, недоліки та реально оцінювати власні можливості і поведінку. Педагог наголошує на тому, що шлюб розпочинається з готовності до великої й відповідальної соціальної ролі – виховання дітей, успіх якої залежить передусім від духовного багатства, вірності кохання, взаємної поваги і спілкування, педагогічних знань і умінь [10, с. 391].

Варто зазначити, що зарубіжні видатні представники педагогіки культури (Б. Наврочинський, В. Оконь та ін.) [14] у своїх дослідженнях і працях завжди інтерпретували функції особистості вчителя в контексті культури. Вони підвищують роль учителя до рівня співтворця духовних сил дитини, ставлячи перед ним завдання створення найкращих умов для внутрішнього духовного розвитку вихованця. Учені відводять учителю роль посередника культури між доробком попередніх поколінь і поколінням молодих.

Педагоги-вихователі є своєрідними провідниками для своїх учнів, відкривачами їх душ, тими, хто активізує їх внутрішні сили. Г. Ноль, поряд із спостереженнями за дитиною в різних ситуаціях, виокремлював таку необхідну умову праці вихователя як його світоглядну позицію. Учитель без власного погляду на світ, без ґрунтовної позиції власної особистості не може мати великого впливу на дитину.

Німецький педагог Г. Кершенштейнер до важливих рис психологічної структури вихователя відносив симпатію і прихильність до дитини, високий ступінь чутливості, педагогічний такт, здатність предметного пристосування до особистих цінностей вихованця. Ідеї моральної особистості учений ототожнював з ідеєю освіти, творення цінностей і розвитком духовних сил дитини [17, с. 373]. Ці ідеї можуть з успіхом застосовувати як учителі, так і батьки у процесі виховання дитини.

І. Войнар відзначає, що культурна освіта повинна становити процес вдосконалення людської істоти впродовж цілого життя, а отже, брати початок із сімейного середовища, реалізуватися через форми дошкільного виховання, охоплювати етапи життя людини продуктивного віку.

На думку вченої, культурна освіта має охоплювати широкі кола вчителів та суспільно-культурних аніматорів, поглиблювати їх чутливість, збагачувати знання і надихати уяву в сфері культури незалежно від професійної спеціалізації [16, с. 328]. Процес виховання, з погляду С. Волошина, відбувається не тільки завдяки знанням і вмінням педагога, але передусім завдяки тому, ким він є, яку духовну і моральну культуру репрезентують батьки і вчителі [15, с. 17-20]. На ці концептуальні положення слід звернути особливу увагу в процесі професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів.

### **Висновки.**

Ураховуючи вищезазначене, важливо готувати майбутніх педагогів до проведення серед молоді й дорослого населення наполегливої та систематичної просвітницької педагогічної роботи до усвідомленого батьківства. Необхідно організувати для батьків спеціальні курси, семінари з метою їх підготовки до відповідальної громадянської місії. Усвідомлене батьківство – це насамперед прийняття себе батьком і матір'ю, розуміння того, що від виховання батьків залежить життя дитини і майбутнього суспільства. Учитель, який постійно розвивається і формує в собі щораз багатшу та досконалішу особистість, розвиває та вдосконалює власне



внутрішнє життя, набуває ціннісного капіталу, який має особливе значення в його професійній діяльності, залишаючи помітний слід в особистій структурі учня.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дзюбко Л.В. Усвідомлене та відповідальне батьківство як умова повноцінного родинного виховання (за спадщиною А.С. Макаренка) / Л.В.Дзюбко // Український соціум. – 2004. – № 3 (5): матеріали наук.-практич. конф. "Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні". – С.124.
2. Зубкова Т.С. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи / Т.С. Зубкова, Н.В. Тимошина. – М., 2004. – 224 с.
3. Кравець В.П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / Кравець В.П. – К.: Видавн. Центр "Академія, 2001. – 244 с.
4. Кравченко Т.В. Допомога батькам у вихованні дітей: [методичні рекомендації для соціальних працівників] / Т.В. Кравченко, І.М. Трубавіна. – К.: Дежсоцслужба, 2005. – 100 с.
5. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
6. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Овчарова Р.В. – М.: Изд. центр "Академия", 2003. – 448 с.
8. Островська Н.О. Основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді / Н.О. Островська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [педагогічні науки] / гол. ред. В.С. Курило. – Луганськ, Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2012. – №16 (251). – С.115-122.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Сухомлинский В.А. – К. : Рад. школа, 1988. – 272 с. – С. 270.
10. Сухомлинський В.О. Вибр. тв. :у 5 т. / Сухомлинський В.О. – К. Рад.шк., 1976. – Т.2. – С. 391–392.
11. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 22, с. 410-414.
12. Трубавіна І.М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками: [наук.-метод. матер. для прац. соціальних служб, учителів, соц. педагогів, студентів пед. вузів] / І.М. Трубавіна. – К.: УДЦССМ, 2000. – 88 с.
13. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади: метод. матеріали до тренінгу / упоряд.: І.В. Братусь та ін.; за заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2004. – 86 с.
14. Nawrocki Bogdan. *Życie duchowe. Zarys filozofii*. Księgarnia wydawnictwa F. Pieczętkowski i s-ka, Kraków-Warszawa 1947.
15. Wołoszyn S. O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie, w: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, wyd. UW, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 17-20.
16. Wojnar I. Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej, w: Suchodolski Bogdan (red.), *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1997, s. 328.
17. Chmaj L. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 373.

## ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

*У статті представлено теоретичний аналіз наукових поглядів учених на проблему пошуку парадигмальних підходів до освіти, що склалися історично. Досліджено особливості освітніх парадигм у контексті їх історичного становлення та розвитку. Доведено, що в основі формування тієї чи іншої освітньої парадигми знаходяться певні наукові підходи, що відображають історичні, національні, культурні, соціальні, економічні, науково-технічні, гуманітарні та інші тенденції розвитку суспільства, тому кожна історична епоха створює власну освітню парадигму, яка є ідеальною структурою організації виховного й навчального процесу.*

**Ключові слова:** освіта, вища освіта, освітня парадигма, особистість, професійно-педагогічна підготовка.

*В статье представлен теоретический анализ научных взглядов ученых на проблему поиска парадигмальных подходов к образованию, сложившихся исторически. Исследованы особенности образовательных парадигм в контексте их исторического становления и развития. Доказано, что в основе формирования той или иной образовательной парадигмы находятся определенные научные подходы, отражающие исторические, национальные, культурные, социальные, экономические, научно-технические, гуманитарные и другие тенденции развития общества, поэтому каждая историческая эпоха создает собственную образовательную парадигму, которая является идеальной структурой организации воспитательного и учебного процесса.*

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, образовательная парадигма, личность, профессионально-педагогическая подготовка.

*With the formation of modern Ukrainian society, there appears an urgent problem of training of competent pedagogical specialists who are capable of organizing knowledge acquisition on a high intellectual and creative level which is based on their own professional skills and the ability to creative self-realization. The need to improve professional training of future teachers is also due to the increasing demands of the general cultural and special training of young people, changing educational paradigms. Considering the demands of modern society in education, there is a search for various paradigms that are based on human-centered positions. It is known that scientific thought treats paradigm as a set of ideas, theories, methods and examples of solving different problems taken as an example of general scientific direction of a certain age or in a relatively quiet period of development.*

*The history of the world educational space has many paradigmatic approaches that differ to some extent in terms of goals and objectives, quality classes according to the philosophical and cultural traditions of an era and country. Justifying one or another paradigm of education, pedagogical science responds to the "challenges" of a society, personality, and state, offering a model of the educational system, which contains answers to questions about the values and objectives of education, the functions of an educational institution and the principles of its activity, the organization, content and technologies of education, about ways of interaction of the main subjects of education. That is why there is a need to study and synthesize existing educational paradigms in order to systematize and distinguish their key positions for the creation of an integrative, complex paradigmatic model.*

*The objectives of the article are to carry out a comparative analysis of paradigmatic approaches to education that have developed historically, as well as an analysis of the scientific views of domestic and foreign scientists on the problem of choosing a paradigm for the development of a modern educational system.*

*Each paradigm has its conceptual foundations, is rooted in culture, orientates a person to the necessary values, and also can set its own vector in modernizing the content of education, determine the strategy for its development. Therefore, the harmonization of existing paradigms should become the basis of the strategy of education development, its stabilizing factor, strive for the artistic development of the world, the formation of spirituality of an individual, taking into account the vectors of the development of creative potential of a man, his orientation to self-determination, stable active life in changing social conditions, readiness for perception and solving new tasks.*

**Key words:** *education, higher education, educational paradigm, personality, vocational and teacher training.*

**Постановка проблеми.** В умовах формування сучасного українського суспільства гостро постає проблема підготовки компетентних педагогічних фахівців, здатних на високому інтелектуально-творчому рівні організувати процес оволодіння знаннями, спираючись на власні професійні вміння та здатність до творчої самореалізації. У наш час високо цінуються фахівці, які володіють сформованими професійними якостями, мають розвинену загальну культуру, послідовність мовлення, логічність мислення. Необхідність підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя – фахівця освітньої галузі – обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки молоді, зміною освітніх парадигм. В умовах зростаючого об'єму наукової інформації особливого значення набуває раціональна побудова процесу навчання у вищому навчальному закладі.

З огляду на вимоги сучасного суспільства в освіті спостерігається пошук різних парадигм, що ґрунтуються на людиноцентристських позиціях. Як відомо, наукова думка трактує парадигму як сукупність ідей, теорій, методів і зразків розв'язку різноманітних проблем, що приймаються як зразок науковим загалом певної епохи або напрямку у відносно спокійний період розвитку.

Для ефективної модернізації освіти необхідно чітко уявляти кінцеву мету. Правильний вибір перспективи надає можливість "побачити" предмет, що нас цікавить, без надмірної кількості деталей, як ціле. Парадигми задають систему координат, початок відліку, використовуючи які, людина пояснює, інтерпретує світ. Парадигми дають можливість виокремлювати та встановлювати зв'язки між фактами, вибудовувати "об'єктивні тенденції" [1, с. 12].

Історія розвитку освітнього світового простору налічує чимало парадигмальних підходів, що певною мірою різняться за рівнем цілей і завдань, якісними станами відповідно до філософських та культурних традицій тієї чи іншої епохи, країни. Саме тому постає необхідність у вивченні та узагальненні існуючих освітніх парадигм з метою систематизації й виокремлення їхніх ключових позицій для створення інтегративної, комплексної парадигмальної моделі.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Парадигмальний підхід до розгляду освітніх процесів не є новим. Його використовували у своїх працях такі відомі автори, як М. Богуславський, О. Бондаревська, І. Колеснікова, Г. Корнетов, М. Романенко, І. Романенко, О. Савченко та ін.

Потужний розвиток отримує парадигмальний підхід в освіті, реалізований у працях українських науковців (В. П. Андрущенко, І. Д. Беха, В. Ю. Бикова, В. І. Бондара, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. В. Кизими, С. Ф. Клепка, К. В. Корсака, В. Г. Кременя, В. І. Лугового, В. С. Лутая, Н. Г. Ничкало, В. О. Огнев'юка, В. В. Олійника, В. А. Рижка, М. І. Романенка, В. В. Рибалка, В. А. Семиченка, С. О. Сисоєвої, О. В. Сухомлинської, Ю. І. Терещенка, Л. О. Хомич, Д. В. Чернилевського, А. В. Фурмана тощо), у дослідженнях учених ближнього (Ш. О. Амонашвілі, Б. О. Астаф'єва, Н. В. Бордовської, А. П. Валицької, Б. С. Гершунського, Ю. В. Громика, І. А. Колесникової, Г. Б. Корнетова, О. О. Кравцова, В. В. Краєвського, В. В. Кумаріна, І. Я. Лернера, Н. В. Маслової, О. М. Новікова, О. Г. Прикоти, В. М. Розіна, Н. С. Розова, Г. К. Селевка, Х. Г. Тхагапсоева, І. А. Тюплиної, Ю. Б. Тупталова, В. Д. Шадрікова, Г. П. Щедровицького тощо) та дальнього зарубіжжя (Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона тощо).

Проблема розробки парадигми сучасної освіти була актуалізована також Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО з вищої освіти, яка відбулася в Парижі у жовтні 1998 року. Конференція задекларувала, що, у зв'язку з необхідністю "культурного, соціально-економічного й екологічного стійкого розвитку людства, націй та співтовариств, перед вищою освітою постають грандіозні завдання, які вимагають її найрадикальнішого перетворення та відновлення, піддавати якому її ще ніколи не доводилося" [2]. Не випадково ЮНЕСКО проголосило ХХІ століття "Ерою освіти" та актуалізувало питання про глобальні тенденції розвитку вищої освіти.

**Окреслення невирішених питань.** Успішність професійної підготовки майбутнього педагога істотно залежить від чіткої орієнтації навчальної та позанавчальної роботи на усвідомлення змісту майбутньої професійної

діяльності студентів. Ефективність підготовки спеціалістів вимагає пошуку ефективних шляхів формування у студентів системних уявлень про об'єкт своєї професійної діяльності, умінь і навичок його дослідження, організації та управління.

Обмеження лише традиційною системою підготовки майбутнього вчителя породжує суперечність між наявним рівнем базових знань та вмінь із фахових методик випускника вищого педагогічного навчального закладу й тими кардинальними, зумовленими зміною освітньої парадигми, зрушеннями в методах, формах і засобах навчання.

В умовах сучасної соціально-педагогічної ситуації основною метою оновлення парадигми освіти є переформатування професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, які володіють високим рівнем загальної та педагогічної культури, мають активну педагогічну позицію, широкий науково-педагогічний світогляд, нове педагогічне та логічне мислення, високу компетентність у сфері предметів, що ним викладаються, він має творчо ставитися до своєї педагогічної діяльності, володіти спроможністю до морального саморегулювання та до саморозвитку.

Саме тому постає проблема пошуків оптимальної освітньої парадигми, або ж успішного поєднання кількох, що забезпечило б формування компетентної, конкурентоспроможної особистості, здатної до творчої самореалізації в умовах оновлення національної освітньої системи.

**Метою статті** є дослідження освітніх парадигм у контексті їх історичного становлення та розвитку. Завданнями статті є здійснення компаративного аналізу наукових поглядів учених на проблему пошуку парадигмальних підходів до освіти, що склалися історично.

**Виклад основного матеріалу.** В освітній галузі поняття "парадигма педагогічної освіти" й сам термін "парадигма" увійшли в обіг порівняно недавно. Проте в останні десятиліття ці поняття набули особливої актуальності. У перекладі з давньогрецької дефініція "парадигма" означає "зразок". Відомо, що термін "парадигма" в методології науки вперше запропонував Г. Бергман, розуміючи під цим певні загальні принципи та стандарти методологічного дослідження. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміна належить Т. Куну, північноамериканському науковцю, який у праці "Структура наукових революцій" обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності. У сучасній філософській науці парадигма визначається як "система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань і поділяються всіма членами наукового співтовариства" [3, с. 504]. Тобто, це такий методологічний конструкт, який інтегрує наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нових знань про нього й пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства.

С. Гончаренко визначає парадигму як теорію (або модель постановки проблем), взятую за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Принцип загальноприйнятої парадигми – методологічна

основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напряму), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [4, с. 248].

Узагальнюючи дослідження вчених щодо поняття "наукова парадигма", М. Овчинникова визначає означене явище як феномен, який проявляється, насамперед, у цілісному світогляді, в якому існує певна наукова теорія, з її посиланнями та висновками; у визначеній системі теоретичних і методологічних передумов, установок, ідей, поглядів та понять, уявлень; у моделі та універсальному методі ухвалення наукових рішень, загальній схемі їх організації; у засобі, що забезпечує цілісність та межі конкретного наукового співтовариства [5, с. 2].

Пропонуючи ту чи іншу парадигму освіти, педагогічна наука реагує на особливості розвитку суспільства, особистості, держави, пропонуючи модель освітньої системи, в якій містяться відповіді на питання про цінності й цілі освіти, про функції освітнього закладу та принципи його діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти.

Аналіз наукових праць А. Семенової свідчить, що дослідниця конкретизує поняття "парадигма", наголошуючи на системі теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що приймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру [6, с. 54].

У своєму монографічному дослідженні авторка також доводить, що мотивом роботи в напрямі наукового дослідження застосування парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів було з'ясування потужності впливу парадигм на успішність діяльності, а також пояснення того, чому в своїй більшості люди в час панування інноваційних технологій самовіддано дотримуються старих традицій, принципів, правил і чому потрібно бути більш сприйнятливими до всього нового, що зумовлено потребами сучасності.

В основі формування тієї чи іншої освітньої парадигми знаходяться певні наукові підходи, що відображають історичні, національні, культурні, соціальні, економічні, науково-технічні, гуманітарні та інші тенденції розвитку суспільства. Так виникли авторитарна, технократична, традиційно-консервативна, гуманістична, інноваційна та інші парадигми в педагогічній науці. Як зазначають С. Гончаренко та В. Кушнір, важко визначити, яка з парадигм є пріоритетною, а яка другорядною, оскільки кожна з них є науковим відображенням певних тенденцій розвитку суспільства, деякої частини світової спільноти чи світу загалом. Саме тому й має право на існування [7, с. 41].

Різноманіття парадигм пов'язують із педагогічними цивілізаціями. У філософській, соціологічній та педагогічній літературі спостерігаємо досить велику кількість концепцій освіти, на основі яких розробляються педагогічні програми, системи навчання і виховання, що реалізуються в освітніх закладах. Варто пам'ятати, що деякі автори розуміють під освітою або єдиний процес навчання і виховання у навчально-виховних установах, або ж соціалізацію, тобто процес формування особистості в широкому соціальному значенні в

умовах соціального середовища. Тому в одних теоріях акцентується увага на проблему соціалізації, в інших – на навчання, у третіх – на виховання, але в цілому ці широкі освітні концепції базуються на парадигмальному підході.

Парадигмальний підхід до розгляду освітніх процесів не є новим. Його використовували у своїх працях такі відомі автори, як М. Богуславський, О. Бондаревська, І. Колеснікова, Г. Корнетов, М. Романенко, І. Романенко, О. Савченко тощо. Застосування в теорії освіти парадигмального підходу дозволило виділити основні моделі освітньо-виховних систем, виявити їхній зміст та особливості.

Однак аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що класифікація освітніх парадигм на сьогодні неоднозначна. Наприклад, К. Корсак пропонує класифікувати освітні парадигми таким чином: есенціалізм (англійська традиція), енциклопедизм (французька традиція), політехнізм (радянська і, певною мірою, німецька традиція) і прагматизм (американська традиція) [8]. А. Кусжанов вважає, що сучасна освіта базується на таких історично сформованих парадигмах освіти, як традиційній, релігійній і світській [9].

На думку науковців, кожна історична епоха створює власну освітню парадигму, яка є ідеальною структурою організації виховного й навчального процесу. Головними змістовними питаннями при виявленні специфічних ознак тієї або іншої епохальної освітньої парадигми є: чому, як і з якими цілями навчаються і виховуються люди. Освіта є способом соціального формування людини, без чого неможливий розвиток потенційних можливостей як суспільства в цілому, так і окремої особистості. У цьому сенсі освіта є конкретним способом вирішення діалектичної суперечності між "загальним" і "одиничним" у контексті антропосоціогенезу.

І. Романенко підрозділяє освітні парадигми на: інтуїтивно-дискурсивну освітню парадигму Античності, середньовічну екзегетико-апологетичну освітню парадигму, гуманістичну парадигму епохи Відродження, раціонально-експериментальну парадигму Нового часу, сучасну освітню парадигму, домінуючими складовими якої є екзистенціалізм і персоналізм [10, с. 126].

Отже, на нашу думку, на парадигмальному рівні можна виділити найбільш характерні ознаки освітніх систем певних епох, історично-культурних спільнот, або локальних освітніх систем, що залишили значний слід в історії. Конкретно-історичні освітні парадигми узагальнюються відповідно до існуючих класифікацій епох.

Так М. Романенко виокремлює сімейно-племінну освітню парадигму, освітню парадигму Давнього Сходу, античну, візантійську освітні парадигми, освітні парадигми Середньовіччя, Відродження, Просвітництва, класичну освітню парадигму та посткласичну освітню парадигму [11, с. 43].

У науковій педагогічній думці існує також обґрунтування традиційної, науково-технократичної та гуманітарної парадигм (І.Колесникова). Їх досліджують у контексті гуманістичного підходу, виходячи з того, наскільки освітній процес, його цінності, цілі, зміст, технології, оцінка результатів відповідають критерію "людяності", який реалізується в способах взаємодії

людини зі світом, запропонованих тією або іншою парадигмою освіти. Так у науково-технічній парадигмі таким способом є передача й засвоєння наукового знання, необхідного для вдосконалення практики.

При цьому цінність людини зумовлюється її пізнавальними можливостями. Людина цінна не сама по собі, а лише як носій певного еталонного (усередненого, стандартизованого) знання або поведінки. Іншу логіку ціннісних орієнтацій простежують науковці в гуманітарній освітній парадигмі, центром якої стає не той, хто засвоює готове знання, а той, хто пізнає істину. При цьому важлива не власне істина, а ставлення до неї, адже вважається, що однозначної істини не існує.

Відносини між педагогами і студентами будуються на принципах діалогу, співпраці, співтворчості, взаємної відповідальності за вільний вибір своєї позиції. У вільній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасники освітнього процесу обмінюються не лише знаннями, але й особистісними смислами.

Смисловий рівень освітнього процесу ставить у центр уваги індивідуальність, внутрішній світ людини, пізнання світу шляхом обміну духовними цінностями. Але є і ще більш високий рівень взаємодії людини зі світом, який, на думку науковців, відображений в езотеричній парадигмі. Її суть полягає у ставленні до Істини як вічної й незмінної. Істину не можна пізнати, стверджують прихильники цієї парадигми, до неї можна тільки долучитися в стані осяяння. Вищий смисл освітньої діяльності полягає у звільненні й розвитку природних сил особистості для спілкування з космосом, для виходу в надсвідомість. При цьому особливо важлива охоронна функція Вчителя, який забезпечує етичну, фізичну, психічну підготовку й розвиток сутнісних сил Учня.

Отже, можна зробити висновок, що порівняльна цінність представлених вище моделей освіти характеризується їхніми можливостями в реалізації сутнісних сил людини: її пізнавальних здібностей, духовності.

І. Фомічева дотримується думки, що різні філософсько-світоглядні системи трактують освітні парадигми як:

- теоцентричну, що тримається на ідеалістичному розумінні людини як продукту божественного творіння, метою цієї парадигми є формування якостей, які бажані Богу і необхідні для служіння йому;

- натурцентричну, згідно з якою людина народжується з певним набором рис, змінити які ані суспільство, ані середовище, ані освіта не можуть, отже, мета освіти – максимально слідувати природі людини, вибирати засоби і форми освіти відповідно до індивідуальних особливостей особистості;

- соціоцентричну, в основі якої знаходяться цілі освіти, що витікають не від індивіда, а від суспільства, соціуму, метою цієї освітньої парадигми є розвиток особистості з конкретним набором параметрів, які визначаються достатньо чисельною групою людей або суспільством у цілому;

- антропоцентричну, фундаментом якої є теза про унікальність і неповторність кожної людини, отже, головним освітнім принципом є індивідуалізація як засіб розвитку творчих засад у кожній особистості [12, с. 37].



Ціла низка дослідників виокремлює освітні парадигми, ґрунтуючись на ціннісних підставах, які, за твердженням цих науковців, є базою розуміння призначення освіти, при цьому потрібно мати на увазі те, що в одній освітній парадигмі можуть співіснувати різні цінності, проте тільки та цінність, яка складає єство (значення) парадигми, формує її спрямованість. Так литовський учений Б. Бітінас [13] виділяє:

– освітню парадигму, джерелом якої є трансцендентні цінності й у якій духовне виховання спрямоване на наближення вихованця до абсолютної цінності – вищої Істоти, причому зміст освіти включає такі цінності, як душа, безсмертя, посмертне щастя, віра, любов, надія, вина, покаяння, спокута тощо;

– парадигму, засновану на соціоцентричних цінностях, де базовими є свобода, рівність, братство, праця, мир, творчість, гуманність, солідарність та інші, причому готовність особистості до самопожертвування заради блага інших людей, нації, суспільства вважається критерієм її освіченості;

– парадигму, створену на антропоцентричних вартостях, спрямовану на піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей, на фундаментальні цінності – самореалізацію, автономність, суб'єктність, корисність, щирість.

Парадигма в теорії освіти може аналізуватися і в більш окремому сенсі, що допомагає конкретизувати достатньо загальні поняття. Наприклад, у педагогічній науці виділяють такі моделі або парадигми освіти:

– освіта як державно-відомча організація, в рамках якої система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрямок у ряді інших галузей народного господарства й будується за відомчим принципом з жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатурою навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того або іншого типу освітньої системи, при цьому навчальні заклади беззаперечно підпорядковуються й контролюються адміністративними або спеціальними органами;

– розвивальна освіта, яка розглядає організацію освіти як особливу інфраструктуру, що включає діяльність освітніх систем різного рангу, типу і рівня, що дозволяє забезпечувати й задовольняти потреби різних верств населення в освітніх послугах, швидко вирішувати освітні завдання й гарантувати розширення спектра освітніх послуг, освіта так само стримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами без додаткових узгоджень із державною владою;

– неінституційна освіта, орієнтована на організацію освіти поза вишами і школами, це освіта за допомогою Інтернету, в умовах "відкритих шкіл", дистанційного навчання тощо.

У вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі виділяються також парадигми менеджменту освіти, до яких відносять традиційні концепції управління в освіті та інноваційні управлінські концепції, що мають перспективи у XXI столітті:

– традиційні концепції управління, дію яких ще треба подолати: парадигма адміністративного менеджменту освіти; парадигма технократичного управління

освітою; патерналістська (комуністична, соціалістична) парадигма управління освітою;

– інноваційні управлінські концепції, що мають перспективи у XXI столітті: ліберальна парадигма управління освітою; аксіологічна парадигма управління освітою (В. Крижко); синергетична парадигма управління освітою (В. Кремень, В. Буданов); саморегуляційна парадигма освіти (В. Бех).

Застосовуючи філософський аналіз до освіти, постає проблема вибору предмета з'ясування значення освіти, відповідно до чого можна вести мову про різні школи освіти: від абсолютистської агностичної та альтруїстської до трансцендентальної, утилітаристської, волонтаристської тощо. До того ж, частина названих філософських концепцій може одночасно потрапляти до ознак різних шкіл. Так Г. Гегель з його поглядами на освіту може бути віднесений до шкіл абсолютизму (абсолютного ідеалізму), еволюціонізму й раціоналізму. Як філософ абсолютистського напрямку, він вивчається поряд із Платоном, Т. Аквінським та І. Фіхте. Але як еволюціоніст Г. Гегель буде стояти в одному ряді з О. Контом, Р. Спенсером та Ф. Ніцше.

Як діалектик Гегель може розглядатися разом із Платоном та Фіхте, проте його погляди на освіту ніяк не вписуються в систему освіти Т. Аквінського, О. Конта, Р. Спенсера та Ф. Ніцше. Врешті, як раціоналіст він переміщується до списку, представленого такими мислителями, як Аристотель, Декарт і Д. Скотт. Саме тому, щоб уникнути неточностей у з'ясуванні приналежності філософів до тієї або іншої школи, необхідно вибрати інші підстави для класифікації парадигм освіти.

Українська дослідниця К. Яресько виділила чотири основні парадигми в сучасній педагогічній науці: знаннева, технократична, культурологічна та гуманістична [14, с.45]. На думку інших українських науковців (Г. Радчук), дискусія, що розгорнулася навколо реформування сучасної освіти, відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної, компетентнісної.

Вітчизняні представники філософсько-педагогічної думки та освітньої практики обґрунтовують й інші освітні парадигми XXI століття, серед яких:

- парадигма ноосферної освіти (Г. Цехмістрова);
- парадигма інноваційної освіти (І. Гавриш);
- парадигма відкритої освіти (В. Биков);
- парадигма глобальної освіти (В. Огнев'юк).

Проблема вдосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу активно обговорюється в педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковане у працях Дж. Равена, А. Андрєєва, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, Р. Пастушенка, О. Овчарук та інших вітчизняних і закордонних дидактів. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях.

Компетентнісна парадигма виростає з когнітивно-інформаційної. Однак на відміну від неї, усвідомлює неможливість та безглуздість безкінечного розширення інформації, що передається наступним поколінням. Вважається, що очікуваним результатом освітнього процесу є не система знань, умінь та навичок, а набір заявлених державою ключових компетенцій, без яких неможлива діяльність сучасної людини в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах. Компетентнісна парадигма націлена на посилення практичної орієнтації освіти, прагне підготувати людину умілу та мобільну, котра володіє не набором фактів, а способами та технологіями їх отримання.

На наш погляд, у системі когнітивно-інформаційної та компетентнісної парадигм особистість сприймається не у її самотності та цілісності, а через призму функціонально заданих параметрів – успішності, дисципліни, поведінки тощо. У руслі цього сцієнтистського підходу метою освіти стала її максимальна соціалізація і професіоналізація для досягнення оптимальної суспільної користі, а метою навчання – оволодіння зовні заданих нормативів. При цьому якість освіти визначалася за тим, наскільки міцно учень (студент) засвоїв заданий зразок – і з тим, щоб пізніше він міг легко його відтворити. Цьому прагматичному підходу, що має безумовно свої позитивні сторони, відповідає і зміст освіти.

Найбільш повною на сьогодні, на нашу думку, є класифікація наявних освітніх парадигм, яку запропонували О. Вознюк і О. Дубасенюк. У цілому, за їх версією, можна говорити про такий класифікаційний підхід до розуміння парадигм в освіті, який включає:

- науково-технократичну,
- гуманітарно-феноменологічну і
- традиційну педагогічні парадигми [15, с. 72].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, аналіз науково-педагогічних досліджень доводить, що парадигма – одна з фундаментальних категорій науки. Вона стосується не об'єкта науки, а власне наукової діяльності, формуючи відповідну модель освітньої та наукової діяльності. Кожна парадигма має свої концептуальні засади, є укоріненою в культурі, орієнтує особистість на необхідні цінності, може задати свій вектор у модернізації змісту освіти, визначити стратегію її розвитку.

Нова освітня парадигма потребує зміни ключових підходів до підготовки фахівців, потребує спрямування навчального процесу на розвиток у суб'єкта критичного мислення та творчих здібностей, на формування особистісних якостей щодо визначення ним свого місця в соціальному та професійному середовищах майбутньої діяльності.

При цьому змінюється стратегія діяльності вищих навчальних закладів, яка спрямовується не на завершення професійної освіти суб'єкта, а на створення фундаменту його майбутньої професійної діяльності, на безперервне розширення та поповнення знань, на формування відчуття відповідальності за наслідки своєї професійної діяльності для оточуючого природного та

соціального середовища, на розвиток якостей, що сприятимуть його розвитку в професійному, соціальному та особистому напрямках.

Для досягнення визначених цілей процес передавання знань має здійснюватися за активної участі суб'єкта та бути спрямований на активізацію його особистих інтелектуальних ресурсів, на надання йому можливості самому визначитися з пріоритетами щодо місця в професійному та соціальному середовищах.

Саме тому узгодження парадигм має стати основою стратегії розвитку сучасної національної освіти та одночасно її стабілізуючим чинником, що сприяє художньому освоєнню світу, формуванню духовності особистості з урахуванням векторів розвитку творчого потенціалу людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Баркер Дж. Парадигмы мышления: как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире: пер. с англ. / Дж. Баркер. – М. : АЛЬПИНА Бизнес Брукс, 2007. – 187 с.
2. Всемирная конференция ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (Четыре цели) (Бонн, 32 марта – 2 апреля 2009) [Електронний ресурс] // Педагогічні науки. – Випуск 25. – Режим доступу : <http://www.esd-world-conferens-2009.org/ru/o-vsemirnoi-konferencii-po-obrazovaniju-v-interesakh-ustoichivogorazvitija-esd/celi.html>
3. Новейший философский словарь [Електронний ресурс] / сост. А. А. Грицанов. – М., 1998. – Режим доступу: <http://philosophy.ru/edu/ref/slvrm.htm>.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Овчинникова М. В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення [Електронний ресурс] / М. В. Овчинникова. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_25\\_1/ovhinn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf).
6. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: [монографія] / А. В. Семенова; Одес. нац. юрид. акад. – О. : Юрид. л-ра, 2009. – 504 с.
7. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної / С. Гончаренко, В. Кушнір // Педагогічна освіта і освіта дорослих. Європейський вимір : збірник наукових праць. – Київ – Хмельницький ІПОІОД, 2008. – С. 41-65.
8. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади "людина – суспільство – освіта" на початку ХХІ століття : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Корсак К. В. – К., 2006. – 461 арк.
9. Кусжанов А. Ж. Исторические типы образования [Електронний ресурс] / А. Ж. Кусжанов // Credo. – 1998. – № 1 (9). – Режим доступу: <http://credo.osu.ru/009/001.shtml>
10. Романенко И. Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии / И. Б. Романенко. – СПб. : Издательство РХГИ, 2002 – 304 с.
11. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Вид-во "Промінь", 2000. – 160 с.
12. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
13. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : Фонд духовного и нравственного образования, 2009. – 421 с.
14. Ярьсько К. В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці / К. В. Ярьсько // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х., 2004. – Вип. 6. – С. 44-49.

15. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

## УДК 378.1

**Яценко С. Л.,**

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка

### **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ**

*Представлена розробка методичних засад особистісно орієнтованої парадигми у системі освіти. До методичних умов організації особистісно орієнтованої освіти відносяться створення та функціонування методичної системи на концептуальному, проєктивно-оперативному, практичному рівнях, яка охоплює практично всіх організаторів освітнього процесу, зокрема, тих, хто забезпечують методичну функцію – від завідуючих, методистів методичних кабінетів управлінь освіти, директорів та їх заступників до педагогічних колективів та вчителів, що реалізують методичну систему на проєктивно-оперативному та практичному рівнях. Визначені психолого-педагогічні умови організації особистісно орієнтованої освіти зумовлені необхідністю підтримки природного бажання дитини займатися учінням як індивідуальним видом діяльності. Це вимагає переорієнтації функції вчителя з предметно-ілюстративної на фасилітативну, глибокого та всебічного дослідження потреб дитини, її соціальних та особистісних запитів, природних нахилів та потреб, індивідуальних особливостей.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтована освіта, предметно-ілюстративна та фасилітативна функція педагога, методична система, проблематизація, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу.

*Представлена разработка методических основ личностно ориентированной парадигмы в системе образования. К методическим условиям организации личностно ориентированного образования относятся создание и функционирование методической системы на концептуальном, проєктивно-оперативном, практическом уровнях, которая охватывает всех организаторов образовательного процесса, в частности, тех, кто обеспечивают методическую функцию – от заведующих, методистов методических кабинетов управлений образования, директоров и их заместителей до педагогических коллективов и учителей, реализующих методическую систему на проєктивно-оперативном и практическом уровнях. Психолого-педагогические условия организации личностно ориентированного образования обусловлены необходимостью поддержания естественного желания ребенка заниматься учением как индивидуальным*

видом діяльності. Это требует переориентации функции учителя с предметно-иллюстративной на фасилитативную, глубокого и всестороннего исследования потребностей ребенка, его социальных и личностных запросов, природных наклонностей и потребностей, индивидуальных особенностей.

**Ключевые слова:** *лично ориентированное образование, предметно-иллюстративная и фасилитативная функции педагога, методическая система, проблематизация, игровая ситуация, формирование познавательного интереса.*

*The author develops the methodological foundations of a personally oriented paradigm in the education systems. The methodological conditions for the organization of personally oriented education include creating and operating a methodical system at conceptual, projective-operational, practical levels, which covers practically all the organizers of the educational process, in particular, those who provide methodological function – from the managers of education, methodologists of methodical offices of education departments, headmasters and their deputies to the pedagogical teams and teachers who implement the methodical system at the projective-operational and practical levels. The determined psychological and pedagogical conditions of the organization of personally oriented education are conditioned by the need to support the natural desire of the child to be engaged in learning as individual activities. This requires the reorientation of the teacher's function from a subject-illustrative to a facilitative one, presupposing deep and comprehensive study of the needs of the child, his social and personal inquiries, natural inclinations, its individual characteristics.*

**Key words:** *personally oriented education, subject-illustrative and facilitative function of the teacher, methodical system, problem-making, game situation, formation of cognitive interest.*

**Актуальність дослідження.** Національна доктрина розвитку освіти України визначила освіту як "стратегічну основу розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запоруку майбутнього, найбільш масштабну і людиноємну сферу суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної і наукової організації" та засіб відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвими чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені [4]. Серед пріоритетів державної політики в розвитку освіти провідною є *особистісна орієнтація*, яка стала кроком до реалізації проголошених законами "Про освіту", "Про загальну середню освіту" та Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), концепції "Нова українська школа" ідей гуманізації та гуманітаризації, що спрямовані на розвиток особистості всіх учасників освітнього процесу, професійне та фахове зростання вчителя.

Особистісна орієнтація освітнього процесу покликана забезпечити індивідуальну динаміку розвитку всіх суб'єктів освіти, реалізацію їх творчого потенціалу.

У сучасній теорії та практиці навчання і виховання можна вирізнити кілька підходів, що визначають основи особистісної орієнтації освіти: психологічний (К. Альбуханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, Д. Белухін, І. Бех, Л. Виготський, М. Забродський, Є.Ільїн, А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Е.Фромм та ін.); педагогічний (С. Бондаренко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Ільченко, Є. Іонова, М. Левківський, Ж. Меншикова, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Савченко, Г. Сазоненко, В. Серіков, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, В. Хайруліна, І. Якиманська та ін.); соціально-педагогічний (А.Іванченко, Я. Коломинський, С. Подмазін, А. Реан, А. Сбруєва та ін.);

За таких умов особливо важливим є розробка методичних аспектів особистісно орієнтованої парадигми у системі освіти [1-3; 5], окреслення яких і постає **метою** статті.

**Виклад матеріалу.** Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що організація особистісно орієнтованого навчання досягається шляхом формування знань як інструмента, необхідного кожному для освоєння і перетворення дійсності, розкриття прямих і опосередкованих зв'язків людини і суспільства, усвідомлення школярами цих знань не лише як елемента загальнолюдської культури, але й культури кожної сучасної людини. Виходячи з цього, *інтеграція змісту* розглядається нами як необхідна методична умова особистісно орієнтованої освіти з огляду на те, що предметний підхід в організації навчального змісту має суттєвий недолік – утруднює забезпечення цілісності знань, формування цілісного образу світу як результату навчання (саме тому доцільними є інтегровані курси, які часто забезпечуються авторськими програмами)

Теоретичний аналіз проблеми, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду з впровадження особистісно орієнтованої освіти в Україні, практичний досвід роботи в закладах нового типу, анкетування вчителів дали змогу дійти висновку, що методична система організації особистісно орієнтованого навчання передбачає:

- створення інформаційного поля щодо сутності, головних принципів, мети та шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання для вчителів, керівників шкіл та методичних служб, які виявили зацікавленість окресленою проблемою; визначення головних принципів, форм і змісту науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, що впроваджують в практику діяльності особистісно орієнтоване навчання;

- практичну реалізацію особистісно орієнтованого змісту освіти шляхом упровадження авторських програм, спеціалізованих курсів, перегляду сучасних навчальних планів, за якими працює гімназія, з використанням кількох його варіантів;

- реалізацію відповідної моделі навчального процесу, який передбачає впровадження особистісно орієнтованих навчальних технологій (форми, методи, прийоми, засоби навчання);

- створення сприятливого освітнього середовища для вчителя та учня, яке ми розглядаємо як умову організації навчально-виховного процесу орієнтованого на особистість;

- визначення критеріїв оцінки якості освіти, що виявляють не тільки рівень освітніх компетенцій, а й розвиток творчого потенціалу особистості в умовах стійкої позитивної мотивації до навчання учнів та професійної діяльності вчителів.

Виходячи з необхідності створення методичної системи організації особистісно орієнтованої освіти, вважаємо, що її ефективність залежить від визначення рівнів упровадження, чіткого окреслення змісту діяльності кожної категорії педагогічних працівників, що в результаті забезпечує функціонування особистісно орієнтованої системи навчання та проектується на діяльність учнів у ній. Наша методична система передбачала певний алгоритм реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання з метою досягнення рівня – ствердження педагогічної суті системи як соціальної потреби та якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу (табл.1.)

Дамо більш детальну інтерпретацію методичної системи організації особистісно орієнтованої освіти в Житомирській області, яка, на наше переконання, є певним прикладом з огляду на різнорівневий підхід до вирішення проблеми.

Так, на **I концептуальному рівні** у формі роботи обласної творчої групи завідуючих та методистів районних та міських методичних кабінетів здійснювалась діяльність, що стосувалась організаторів освітнього процесу, які виконують методичну функцію забезпечення процесу (до таких також віднесемо обласний інститут післядипломної педагогічної освіти) та загальне керівництво навчально-виховним процесом (директори, заступники директорів з навчально-виховної, науково-методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів). На цьому етапі відбувався науковий пошук педагогічних ідей з проблеми особистісно орієнтованого навчання, вивчався історико-педагогічний аспект проблеми, досвід роботи педагогічний колективів України та області, які реалізовували елементи особистісно орієнтованого навчання.

На **II проєктивно-оперативному рівні** працювали педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема гімназії, що впроваджують в практику діяльності ідеї особистісно орієнтованого навчання, вивчався досвід впровадження особистісно орієнтованих навчальних технологій, практика фасилітативного керівництва навчально-виховним процесом.

**III практичний рівень** передбачав індивідуальну діяльність учителя з оволодіння технологією навчання, що орієнтована на розвиток природного



потенціалу особистості дитини, реалізації особистісно орієнтованого змісту освіти (навчальні плани, програми, дидактичний матеріал, методи, прийоми роботи), визначення основної форми організації навчання – особистісно орієнтований урок.

Таблиця 1

Методична система впровадження особистісно орієнтованої освіти  
(різнорівневий підхід)

<b>РІВЕНЬ</b>	<b>Сутність науково-педагогічної діяльності</b>	<b>Форма впровадження, категорія педпрацівників</b>
<b>I концептуальний</b> Етапи: діагностично-організаційний; моделюючий; системно-апробативний, результативно-узагальнюючий	Науково-теоретичне вивчення проблеми, діагностика готовності вчителів до особистісно орієнтованого навчання, створення концепції, розробка теоретичної моделі, організація методичної роботи на особистісно орієнтованій основі, введення елементів особистісно орієнтованого навчання в практику діяльності педагогічних колективів області, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом	Творча група завідуючих та методистів методичних кабінетів відділів та управлінь освіти області, різноманітні форми організації методичної роботи з проблеми особистісно орієнтованого навчання в містах та районних центрах області
<b>II проєктивно-оперативний</b> Етапи: оцінний; розвитку системи особистісно орієнтованого навчання, функціонування системи;	Ознайомлення з базовими педагогічними ідеями особистісно орієнтованої освіти, моделювання методичної системи конкретного педагогічного колективу, апробація, визначення оптимального взаємозв'язку компонентів системи, якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу	Робота педагогічних колективів над науково-методичною проблемою з організації особистісно орієнтованого навчання.
<b>III практичний</b>	Оволодіння особистісно орієнтованою технологією навчання, реалізація особистісно орієнтованого змісту навчання	Індивідуальна діяльність учителя через впровадження особистісно орієнтованого уроку, його науково-методичне, дидактичне забезпечення
<b>IV результативний</b>	Ствердження педагогічної суті системи як соціальної потреби	Вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду з реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання.

Зазначений алгоритм організації особистісно орієнтованої освіти на рівні інститутів післядипломної педагогічної освіти передбачає діагностику рівня педагогічної компетенції педагогічних працівників області з цієї

проблеми, яка має спрямування на вивчення, критичне осмислення та узагальнення досвіду роботи освітніх навчальних закладів та методичних служб області, на відповідну корекцію системи освітньо-технологічних взаємодій всіх учасників освітнього процесу, що сприяє зростанню фахового та наукового рівня педагогічних колективів освітніх закладів області та популяризації інноваційного досвіду.

Відтак, можна говорити про такі **заходи щодо розвитку особистісно орієнтованого освітнього середовища**, як: створення сталого складу творчої групи педагогів, впровадження практики фасилітативного керівництва її роботі; науково-теоретичне вивчення проблеми (визначення, уточнення категорій і понять особистісно орієнтованого навчання), ознайомлення з методиками проведення сучасних педагогічних досліджень. Це передбачає обмін досвідом у визначенні елементів особистісно орієнтованої освіти, що впроваджується в освітніх закладах області, визначення традиційних і нових форм і змісту внутрішньо шкільної методичної роботи, які сприяли б професійно-педагогічній підготовці вчителів та керівників шкіл до впровадження особистісно орієнтованої системи. Такими формами можна визначити: мікро-, ініціативні, творчі групи, предметні кафедри, творчі лабораторії, методичні об'єднання, методичні фестивалі, творчі звіти майстрів педагогічної праці, спеціальні творчі тренінги тощо.

Це, у свою чергу, сприяє розробці теоретичної моделі особистісно орієнтованої освіти в освітніх закладах області. Предметом вивчення та впровадження в практику діяльності освітніх закладів області постають такі аспекти реалізації методичної системи організації особистісно орієнтованої освіти:

1) роль методичної роботи в практиці фасилітативного керівництва в системі особистісно орієнтованого навчання;

2) створення умов для активної спільної навчальної діяльності в різноманітних навчальних ситуаціях ("педагогіка партнерства", робота в групах, організація процесу навчання в командах, "командно-ігрова діяльність", індивідуальні заняття, завдання з урахуванням власного темпу засвоєння матеріалу, навчання у процесі спілкування.)

3) суб'єкт-суб'єктні відносини в системі особистісно орієнтованої освіти;

4) використання креативних методів навчання;

5) різнорівневе навчання на уроках, диференціація за загальними здібностям на основі врахування загального рівня навченості, врахування окремих особливостей психічного розвитку – пам'яті, мислення, пізнавальної діяльності;

6) інтегрування знань з різноманітних навчальних дисциплін для вирішення окремої проблеми;

7) індивідуальні науково-пошукові дослідження;

8) розробка і захист індивідуальних та колективних наукових проектів;

9) проблеми мотивації навчання та педагогічної діяльності в системі особистісно орієнтованого навчання

У цілому можна визначити такі основні положення практичного впровадження особистісно орієнтованої освіти, а саме:

- особистісно орієнтована освіта має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з глибокого вивчення, розуміння, врахування індивідуальних особливостей та природних нахилів дитини як суб'єкта пізнання та навчальної діяльності;

- особистісно орієнтоване освітнє середовище будується на принципі варіативності, що передбачає визнання різноманітності змісту і форм навчального процесу, який повинен здійснюватись у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня, не виключаючи при цьому парадоксальності, за визначенням Г. Балла, функції вчителя бути одночасно рівноправним учасником та керівником навчального процесу;

- сучасна система науково-методичної роботи вимагає корекції з огляду на вимоги до професійних та особистісних якостей вчителя.

Методична система організації особистісно орієнтованої освіти визначається як суспільними запитами так і освітніми потребами педагогів. Виходячи з цього можна визначити цілі методичної служби: створення оптимальних умов розвитку та становлення вчителя та учня як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків; задоволення інтересів педагогів у постійному підвищенні їх професійного, освітнього, культурного рівнів. Відтак, завдання методичної системи організації особистісно орієнтованої освіти передбачають:

- збагачення педагогів знаннями психолого-педагогічної теорії, ознайомлення з педагогічною практикою особистісно орієнтованого навчання учнів; діагностику індивідуально-психологічних особливостей вчителя та учня;

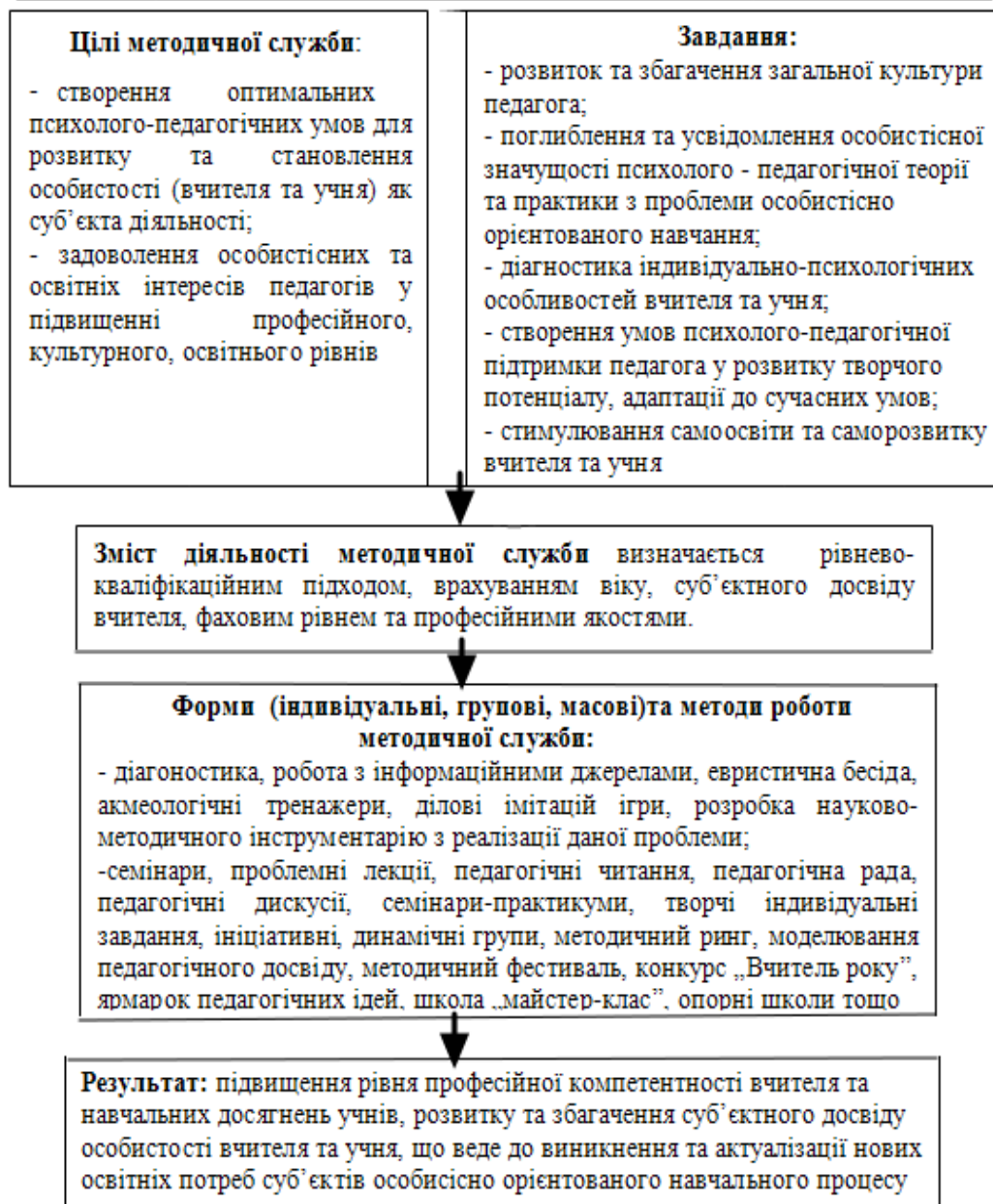
- створення системи соціально-психологічної підтримки педагога у розвитку творчого потенціалу, адаптації до сучасних умов;

- стимулювання самоосвіти та саморозвитку педагога та учня.

Таким чином, організація методичної роботи з педагогічними кадрами на особистісно орієнтовній основі викликана такими передумовами як: гуманізація суспільних відносин і передусім, освіти; необхідність розвивальної спрямованості навчального процесу, нагальна потреба реалізації діалогічного принципу в побудові самого змісту освіти та спілкування суб'єктів освітнього процесу; орієнтації на розгортання індивідуальних можливостей вчителя та учня – визначає такий зміст, принципи, форми та методи, які спрямовані на формування особистісних якостей вчителя, підвищення рівня його компетентності (інформаційної, професійної, комунікативної, полікультурної), що є безперечною умовою особистісного зростання учня.

Загалом, методична система організації особистісно орієнтованої освіти на концептуальному рівні передбачає певні аспекти (рис. 1).

## Передумови як соціальна потреба та особистісна освітня потреба



*Рис.1. Методична система організації особистісно орієнтованої освіти (концептуальний рівень)*

Концептуальний рівень дозволяє розробити певні заходи на **проективно-оперативному рівні** реалізації методичної системи організації особистісно орієнтованої освіти (таблиця 2).

Таблиця 2

**Методична система організації особистісно орієнтованої освіти  
(проективно-оперативний рівень)**

<b>Етапи, рівні розвитку методичної системи гімназії</b>	<b>Педагогічна сутність етапу, зміст діяльності вчителя</b>	<b>Зміст науково-методичної роботи</b>
<p>1 етап – оцінний, творчий рівень, оволодіння базовими цінностями, зародження методичної системи організації особистісно орієнтованої навчання в умовах гімназії</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ознайомлення з базовими педагогічними ідеями,</li> <li>- оволодіння технологією розробки системи роботи вчителя, орієнтованої на розвиток особистості дитини;</li> <li>- вироблення концепції педагогічної діяльності всього колективу;</li> <li>- моделювання методичної системи;</li> <li>- експериментальна констатуюча апробація теоретичної моделі;</li> <li>- проектування школи майбутнього</li> <li>- групова дискусія "Вчитель, директор, якого ждуть"</li> <li>- авторські самостійні проекти</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення умов для педагогічного самовизначення вчителя;</li> <li>- надання можливості для здобуття вчителем потрібних знань про структуру, рівні, етапи розвитку методичної системи та особистісно орієнтованої педагогічної технології;</li> <li>- науково-методична експертиза теоретичної моделі особистісно орієнтованої системи роботи вчителя та педагогічного колективу;</li> <li>- забезпечення адміністративно-організаційних умов для експериментальної апробації теоретичної моделі.</li> </ul>
<p>2 етап – розвиток системи</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поглиблення зв'язків між головними компонентами роботи вчителя та учня як рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу;</li> <li>• створення програми розвитку особистості дитини;</li> <li>• суттєве оновлення теоретичної моделі роботи новими формами та етапами діяльності</li> <li>• усунення з системи роботи форм і методів діяльності, ефективність яких не підтверджена практикою</li> <li>• інтенсивне підвищення результативності навчально-виховного процесу</li> <li>• створення ситуації успіху (зона найближчого розвитку за Виготським)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Забезпечення педагогічних умов (організаційних, дидактичних, науково-методичних);</li> <li>• організація методичного моніторингу педагогічної ефективності особистісно орієнтованої системи роботи на внутрішньому та зовнішньому рівнях;</li> <li>• забезпечення організаційних умов для запровадження інноваційних форм і методів, зумовлених системою роботи вчителя, що орієнтована на розвиток особистісних характеристик учня</li> <li>• надання вчителів науково-педагогічної та методичної консультативної допомоги</li> </ul>
<p>3 етап - функціонування системи</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вивчення оптимального варіанта взаємозв'язку компонентів системи та їх особливості;</li> <li>• відсутність принципових протиріч між головними компонентами та суб'єктами педагогічного процесу в умовах новоствореної системи;</li> <li>• підтримання високої результативності навчально-виховного процесу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>створення сприятливих умов функціонування особистісно орієнтованої педагогічної системи</li> <li>- проведення методичного моніторингу</li> <li>- залучення вчителів до творчого пошуку шляхів якісного оновлення системи, визначення перспектив її розвитку</li> <li>- попередження кризових явищ під час функціонування</li> </ul>

4 етап-результативний	- ствердження педагогічної суті системи як соціальної потреби - якісне підвищення загальної ефективності освітнього процесу	- залучення вчителів до творчого пошуку шляхів якісного оновлення системи, визначення перспектив її розвитку - надання науково-педагогічної та методичної консультативної допомоги
-----------------------	--	---

3). Це, у свою чергу, зумовлює певні заходи за практичному рівні (таблиця

Таблиця 3

Практичний рівень реалізації методичної системи організації особистісна орієнтованої освіти (особистісно орієнтований урок)

<i>Етап</i>	<i>Сутність діяльності вчителя</i>	<i>Зміст діяльності учня</i>
<b>I орієнтації</b>	Мотивація наступної діяльності вчителем Спрямування організаторської діяльності на врахування суб'єктного досвіду дитини	Переведення мотивації у площину особистісного значення даного матеріалу Орієнтація на основі суб'єктного досвіду учня в площині теми, розділу, курсу, навчальних предметів
<b>II цілепокладання</b>	Актуалізація, проблематизація, створення ігрових ситуацій, формування пізнавального інтересу	Визначення мети уроку учнем, визначення та конкретизація особистісна значущих цілей з проєкцією у часі
<b>III проєктування</b>	Створення ситуації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі обговорення плану уроку, форм і методів навчальної діяльності	Складання плану уроку, попередній вибір форм та методів навчальної діяльності з перспективою наступних уроків, тем
<b>IV організації</b>	Створення ситуації вибору форм, методів, прийомів навчальної діяльності, засобів фіксації, обсягу матеріалу.	Вибір індивідуальної чи групової форми навчальної діяльності, визначення рівня складності та обсягу матеріалу, складання плану параграфа, тез, конспектів, схем, таблиць тощо
<b>V контролю та оцінювання</b>	Заохочення учня у процесі навчальної діяльності, створення ситуації визначення критеріїв оцінювання не тільки результатів навчання, а й шляхів досягнень, власних способів вирішення навчальної задачі	Участь у парних, групових формах аналізу та контролю, самоста-взаємоконтроль, осмислення одержаного результату
<b>VI усвідомлення досягнення мети</b>	Створення ситуації успіху, підкріплення позитивної мотивації до подальшої навчальної діяльності	Спільне із учителем підведення підсумків уроку в умовах переживання ситуації успіху

Розглянемо більш детально основні характерні риси кожного етапу з проєкцією на діяльність головних суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учня.

**I етап орієнтації** може бути окреслений такими характеристиками:

відбувається не тільки мотивація наступної діяльності вчителем, але і переведення її у площину особистісного значення визначеного навчального матеріалу для поповнення суб'єктного досвіду конкретної дитини з проєкцією на майбутню життєдіяльність учня (формулювання школярем: для мене це важливим, цікавим, значущим є, тому що...), що, безперечно, зумовлює позитивну установку на учіння як форму індивідуальної діяльності дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу;

організаторська діяльність учителя спрямована на врахування наявного суб'єктного досвіду дитини у процесі орієнтації учнів у місці даного уроку в темі, розділі, курсі, площині навчальних предметів, на своєрідну інтеграцію освітніх компетенцій, що розглядається нами як крок до засвоєння нового навчального матеріалу. Отже навчальна діяльність організовується на основі порівняльного аналізу фонологічних систем української мов та німецької мов, для чого пропонується на вибір система навчальних вправ: ознайомитись з новими звуками у звуковому тексті шляхом наочної демонстрації його особливостей та порівняння; після аналітичної частини роботи над звуком, він знову включається в ціле: склади, слова, словосполучення, фраза, які імітуються учнями; вправи на рецепцію звуків, націлені на розвиток фонематичного слуху учнів; вправи на впізнання нового звука або звукосполучення серед інших, наголошеного слова, складу тощо.

**II етап цілепокладання** полягає у визначенні мети уроку учнем, з огляду на те, що педагогічна мета особистісно орієнтованого уроку – створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку пізнавальної активності учня, розкриття його природних нахилів та обдарувань – вже визначена. На цьому етапі учні спільно з учителем визначають та конкретизують особистісно значущі цілі наступної діяльності з проєкцією у часі (сьогодні, завтра, у майбутньому), у просторі навчальних предметів (де можуть знадобитися знання з конкретної теми при вивченні інших предметів, у життєвих ситуаціях, для розвитку власного творчого потенціалу тощо), а також критеріями досягнення мети відповідно до вимог програми та особистісної значущості для конкретного учня.

Методи і засоби реалізації першого і другого етапів: актуалізація, проблематизація, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу. Так, на уроці української мови учні 6-го класу при вивченні теми "Дієслово" можуть порівнювати специфіку використання категорії часу в різних сферах людської діяльності: математика (формула часу  $t=$ ), біологія (поняття біологічного часу), історична категорія часу (минуле, сьогодення, майбутнє) визначаючи необхідність оперування цими категоріями при вивченні даної теми на уроці мови, конкретизуючи особистісно значущі цілі діяльності при

вивченні всієї теми "Морфологія", проектуючи необхідність з цієї теми при вивченні іноземних мов, у комунікативних ситуаціях тощо.

**III етап проектування** визначається положенням про те, що учіння в системі особистісно орієнтованого навчання, це не надбання знань про світ, а опанування способами пізнання світу, різноманітними особистісними ресурсами. Суб'єктом пізнання учень є тоді, коли він планує свою діяльність, обирає її способи, активно здійснює свій план та рефлексію результативності своєї діяльності. Тому етап проектування передбачає спільне планування з учнями наступної навчальної діяльності, обговорення та складання плану уроку, визначення перспектив на подальше вивчення теми. Розподіл за бажанням повідомлень, рефератів, тестів, самостійних завдань) усвідомлюється учнем як проекція наступної навчальної діяльності. Так на уроках англійської мови під час вивчення теми "Учень та його оточення. Засоби масової інформації у повсякденному житті" разом з учнями можна скласти план діяльності, який передбачає читання та аудіювання текстів, які обрали учні, враховуючи власний інтерес та рівень володіння англійською мовою; визначення проблемного питання „Чи впливає на молоду людину реклама?"; роботу в різних видах груп (buzz-group від англ. дзижчати – для виконання спільного завдання на короткий час, problem-centered group – не тільки для формування мовленнєвих вмінь, але, головним чином, вирішення визначеної проблеми, cross-over group – де вирішення проблеми відбувається в режимі учень – група, група – учень); презентація власних реклам, їх обговорення тощо.

**IV етап організації виконання плану діяльності** визначатися такими видами навчальної діяльності як створення ситуації **вибору**:

- форм, методів, прийомів навчальної діяльності (індивідуальна чи групова, письмово чи усно, робота з підручником, опорними схемами, узагальнюючими таблицями, вирішення проблемних питань тощо);
- засобів фіксації пояснення нового матеріалу (складання плану параграфа, тез, конспектів, схем, таблиць, висновків тощо);
- об'єму матеріалу, рівня складності (репродуктивного, конструктивного, творчого), домашнього завдання.

На цьому етапі в системі суб'єкт-суб'єктних відносин педагог виконує фасилітативну функцію керівництва навчально-виховного процесу, методами і засобами якої є: створення ситуації успіху, взаємодопомоги

За таких умов засобами досягнення цієї мети є: використання різноманітних форм і методів організації навчального процесу, що збагачує **суб'єктний досвід учня** (перевага надавалась індивідуальним, груповим методам роботи); створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу за допомогою створення ситуацій вибору та ситуацій успіху; стимулювання самостійної роботи учнів на уроці і позаурочний час, використання особистісно значущих і прийнятних для учня способів розв'язання навчальних завдань; використання різноманітного дидактичного матеріалу, що дозволяє учню обрати найбільш значущих для нього вид та



форму навчального змісті; створення таких педагогічних ситуацій, які сприяли б виявленню ініціативи кожного учня, самостійності його діяльності, забезпечили б вибірковість у способах роботи, що створює, в свою чергу, середовище для природного самовираження дитини.(див. додаток Особистісно орієнтований урок зарубіжної літератури)

**V етап контролю та оцінювання** передбачає визначення критеріїв оцінювання учня як його заохочення у процесі навчальної діяльності, аналізу не тільки результатів, а і шляхів їх досягнень, власних способів вирішення навчальної задачі, докладених учнем зусиль. У системі особистісно орієнтованої освіти вчитель не бере на себе цілком контролюючу та оцінну функції. Тут можна говорити про різноманітні засоби навчання: контрольні різномірівневі картки, інформаційні технології, які викладаються в умовах гімназії з 5-го класу, тести тощо допомагають учневі здійснювати само- та взаємоконтроль, що вимагає: активного залучення учнів до парних, групових форм контролю, самоконтролю з проведенням само- та взаємоаналізу помилок, осмислення їх причин, аргументації одержаного результату;

**VI етап усвідомлення ситуації досягнення мети** полягає у тому, що ході традиційного підведення підсумків уроку переживається ситуація успіху, підкріплюється позитивна мотивація до навчальної діяльності, обговорюються і схвалюються найбільш вдалі відповіді, оригінальні шляхи розв'язання навчальних завдань. Власні знання, що збагачують, формують суб'єктний досвід дитини, індивідуальні шляхи їх набуття, набувають ознак особистісної категорії, про що говорив В. Сухомлинський: "Напруження власних зусиль, досягнутий працею успіх, радість розумової праці – ось три сходинки, піднімаючись по яких дитини йде до міцних, осмислених знань" [5, с. 84].

### **Висновки.**

До методичних умов організації особистісно орієнтованої освіти, що гармонізують запити, цілі, домагання суб'єктів освітнього, відносимо, насамперед, створення та функціонування методичної системи на концептуальному, проєктивно-оперативному, практичному рівнях, яка охоплює практично всіх організаторів навчально-виховного процесу, зокрема, тих, хто забезпечують методичну функцію (від завідуючих, методистів методичних кабінетів управлінь освіти, директорів та їх заступників) до педагогічних колективів та вчителів, що реалізують методичну систему на проєктивно-оперативному та практичному рівнях.

Упровадження сучасної особистісно орієнтованої системи освіти вимагає особистісно орієнтованого дидактичного забезпечення, а саме:

- особистісно-діяльній побудови навчального плану, що дозволяє глибоко диференціювати в рамках тієї чи іншої предметної галузі організацію навчальної діяльності; визначає її пізнавальну базу, надає учню на вибір ту інформацію (предметну галузь) у межах якої він зможе реалізувати себе як особистість;

- наявність особистісно орієнтованої програми, що дає змогу реалізувати в навчальному закладі ідею інтеграції, гуманізації, гуманітаризації, екологізації навчально-вихованого процесу, в основі якої лежить формування у свідомості школяра цілісної картини світу;

- наявність особистісно орієнтованого різнорівневого дидактичного матеріалу, що містить достатню кількість способів його використання (розробку планів-конспектів особистісно орієнтованих навчальних занять, насамперед, уроків; розробку та адаптацію спеціальних методик вивчення особистісних особливостей учня, його творчого потенціалу).

Визначені у дослідженні психолого-педагогічні умови організації особистісно орієнтованої освіти зумовлені необхідністю підтримки природного бажання дитини займатися учінням як індивідуальним видом діяльності. Це вимагає переорієнтації функції вчителя з предметно-ілюстративної на фасилітативну, глибокого та всебічного дослідження потреб дитини, її соціальних та особистісних запитів, природних нахилів та потреб, індивідуальних особливостей, що може узагальнюватись у формі.

Відповідність високим вимогам до особистості педагога, що в умовах особистісно орієнтованої парадигми виступає одночасно як свідомий суб'єкт та організатор освітнього процесу, є умовою реалізації особистісного потенціалу учня і передбачає:

- високий рівень мотивації до професійної діяльності вчителя та учіння як індивідуальної навчальної діяльності школяра;

- психотерапевтичний характер педагогічної діяльності, якій пріоритетним є комфорт душевного стану обох сторін;

- здатність учителя до психолого-педагогічної саморегуляції, що забезпечує "гармонію педагогічних впливів", тобто створює умови для самовиховання, самоорганізації, саморозвитку дитини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
3. Вознюк А.В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монографія / А.В.Вознюк. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 444 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Проект. – К.: Шкільний світ, 2001.–16 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах / В.О.Сухомлинський. – К.: Видавництво "Радянська школа", 1976. – Т.1. – 654 с.
6. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: наук.-метод. посіб. / За ред. С.О. Мусатова. – К.: Наукова думка, 2003. – 96 с.

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ КОНЦЕПЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

*Обґрунтовано доцільність формування екологічної свідомості студентів на засадах концепції сталого розвитку. Приділено увагу причинам становлення та змісту цієї концепції. Виокремлено документальну базу для формування екологічної компетентності в студентів вітчизняних університетів. Доведено значущість та визначено типи екологічної свідомості майбутніх фахівців, які відповідають концепції сталого розвитку.*

**Ключові слова:** *сталий розвиток, вища освіта, компетентнісний підхід, екологічна компетентність, екологічна свідомість.*

*Обоснована целесообразность формирования экологического сознания у студентов на основе концепции стабильного развития. Уделено внимание становлению и содержанию этой концепции. Определена документальная база для формирования экологической компетентности у студентов отечественных университетов. Доказана значимость и определены типы экологического сознания будущих специалистов, соответствующих концепции стабильного развития.*

**Ключевые слова:** *стабильное развитие, высшее образование, компетентностный подход, экологическая компетентность, экологическое сознание.*

*At the article expediency of formation environmental consciousness of students on the base of sustainable development concept grounded. Formation of this concept and its content attended. Documental base for creation of environmental competence of native universities students determined. Consequence of environmental consciousness of future specialists substantiated, types of environmental consciousness what are adequate to sustainable development concept determined. The basis of ecologization of higher education in the training of specialists on the basis of the concept of sustainable development should be a competent approach that allows the formation of environmental competence. In such an orientation of environmental education, the attention of participants in the pedagogical process should be transformed from the problem of studying nature and the basics of ecological science to the problem of formation of ecological consciousness. It will foster the emergence of the need to protect nature from inappropriate human activity, to prevent the use of those advances of science and technology that suppress it; finding ways out of an ecological crisis. It is ecocentric type of ecological consciousness that is the most adequate content of the concept of sustainable development.*

*Key words: sustainable development, higher education, competence approach, environmental competence, environmental consciousness.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** У сучасних умовах комплексне погіршення стану природного довкілля спричиняє потребу кардинального перегляду екологоосвітньої парадигми: прагнення зберегти природні ресурси, запобігти їхньому руйнуванню та знищенню трансформується в необхідність будувати свої взаємини з природою на засадах паритетності. Такі зміни в потребовій і світоглядній сферах особистості знайшли відображення у системі професійної підготовки фахівців для багатьох галузей народногосподарського комплексу України. Протягом останніх десятиліть вища освіта як відкрита соціальна система є активно включеною у процес підготовки кваліфікованих фахівців, здатних до реалізації основних ідей концепції сталого розвитку. Сталий розвиток є такою моделлю, в межах якої використання ресурсів спрямоване на задоволення людських потреб із одночасним забезпеченням сталості природних систем та навколишнього середовища. У Звіті Комісії ООН (1987 рік) наголошувалось саме на тому, що сталий розвиток задовольняє потреби нинішніх поколінь і не ставить під загрозу можливості наступних поколінь задовольняти свої потреби.

**Мета статті.** Ця стаття присвячена висвітленню проблеми формування екологічної свідомості студентів як майбутніх фахівців у вітчизняних ВНЗ з використанням основних положень концепції сталого розвитку.

Обґрунтування концепції сталого розвитку започатковане зустріччю представників 113 країн світу в Стокгольмі 1978 року, присвяченій проблемам навколишнього середовища. Важливою в даному напрямі була також зустріч на вищому рівні (представники урядів 179 країн) та Конференція ООН 1992 року в Ріо-де-Жанейро. Результатом їх проведення стало прийняття таких документів, як "Декларація з навколишнього середовища і розвитку", "Порядок денний на XXI століття", "Заява про принципи, управління, захист та сталий розвиток усіх видів лісів, життєво необхідних для збереження всіх форм життя і забезпечення економічного розвитку", "Конвенція про зміну клімату", "Конвенція про біологічне різноманіття". На екологічному форумі "Міста і сталий розвиток" (Манчестер, 1994 рік) відбулась демонстрація програм сталого розвитку великих міст світу. За підтримки ООН відбулися форуми з навколишнього середовища (Стамбул, 1996 рік), з проблем людини у великому місті, здорового середовища міста (Москва, Мадрид), з питань здорової планети (Лондон, 1999 рік). Вагомим для поглиблення даної концепції був Саміт Тисячоліття ООН (2000 рік) за участі представників 189 країн (й України зокрема), яким затверджено "Декларацію Тисячоліття ООН" (зобов'язання досягти цілі розвитку до 2015 року, однією з яких є забезпечення сталого екологічного розвитку). На конференції ООН зі сталого розвитку (2012 рік) – "РІО + 20" обговорювались проблеми "зеленої економіки", сталого розвитку

та подолання бідності, затверджено підсумковий документ "Майбутнє, якого ми бажаємо" (це був початок роботи з формування комплексу цілей сталого розвитку і розроблення програми дій у галузі сталого розвитку після 2015 року). У вересні 2015 року в Нью-Йорку Саміт із сталого розвитку схвалив "Порядок денний у сфері розвитку на період після 2015 року", яким передбачено 17 глобальних цілей (169 завдань), що дозволять досягти трьох важливих результатів у найближчі 15 років: покінчити з бідністю у всіх формах її прояву у всьому світі, побороти нерівність і несправедливість, зайнятися викликами зміни клімату. В крайньому документі окреслено цільові показники сталого розвитку в сфері освіти до 2030 року, найважливішими з яких для галузі вищої освіти, на нашу думку, є: ліквідувати гендерну нерівність в освіті, забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти та професійної підготовки для соціально незахищених категорій населення, зокрема й осіб з обмеженими можливостями, представників корінних народів, дітей з особливими потребами; забезпечити набуття знань і навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, зокрема з питань сталого способу життя, прав людини, гендерної рівності, заохочення культури миру та ненасильства, виховання громадян світу і визнання культурного розмаїття та внеску культури в сталий розвиток.

Для розуміння цілей з реалізації концепції сталого розвитку в системі вищої освіти України було проведено з ініціативи ректора Національного лісотехнічного університету України академіка НАН України професора Юрія Туниці у 2015 році Колегію МОН України. На основі доповідей Ю.Туниці та М. Згуровського було прийнято рішення Колегії "Про стратегію сталого розвитку "Україна – 2020" (№5/2015). Основними концептами Стратегії є: екологізація освіти, формування екологічної компетентності як однієї з ключових компетентностей майбутніх фахівців, набуття екологічної компетентності керівними кадрами всіх ланок управління.

**Аналіз останніх публікацій з проблеми дослідження.** Екологічна свідомість розглядається вченими як складова екологічної компетентності. Проблеми формування екологічної компетентності приділяли увагу як вітчизняні (О. Адамовський, О. Гуренко, П. Динька, Ю. Зима, Н.Івченко, О. Колонькова, О. Лободинська, Я. Логвінова, Л. Лук'янова, А. Львовичкіна, І.Магазинщикова, О. Максимович, О. Пруцакова, Н.Пустовіт, Л. Руденко, Т. Рябчук, М. Скринник, І. Тимчук, Ю. Туниця, М.Хилько), так і закордонні (С. Деребо, І. Дубовіч, К. Лучіяч, Я. Седлячік, В. Ясвін) вчені. Екологічна компетентність (ЕК) розглядається як прояв способу буття особистості в гармонії з природним світом; виявляється в теоретичній і практичній готовності до реалізації професійних функцій; передбачає відповідальність за наслідки власної діяльності в довкіллі; здатність і готовність будувати гармонійні відносини з природним середовищем. Екологічна компетентність (за Я. Логвіною) є інтегративним особистісним новоутворенням, складовими якого є система набутих екологічних цінностей, екологічні знання, досвід діяльності з вивчення, дослідження, використання довкілля з

дотриманням принципу гармонії, рівноваги в системі "суспільство – людина – природа" [4]. Такі дефініції поняття "ЕК" дозволяють виокремити ціннісний, когнітивний та діяльнісно-поведінковий компоненти цього феномена і процесу його формування. Зокрема, складовими когнітивного компонента є екологічні наукові знання: про зв'язки в системі "суспільство – людина – природа", про доцільні способи діяльності людини в природному середовищі [8]. Діяльнісно-поведінковий компонент ЕК формують усі види і форми діяльності людей, пов'язаних із раціональним вирішенням екологічних проблем, екологізацією суспільного виробництва і всієї соціальної діяльності.

**Викладення основного матеріалу.** В екологічній освіті відповідно до концепції сталого розвитку зміщується акцент із вивчення природи та основ екологічної науки на формування екологічної свідомості через систему екологічних цінностей (ціннісний компонент ЕК): бажання захистити природу від нераціональної людської діяльності; виявляються в критичному ставленні до тих досягнень науки і техніки, які використовуються для пригнічення природи та маніпулювання людиною; в схильності до пошуків шляхів виходу з екологічної кризи, у почутті єдності з природою, відмові від задоволення прагматичних потреб [6]. Екологічні цінності є засторогою до проявів екодевіантної поведінки (в її основі відслідковуються риси, які наносять шкоду природному або антропогенному середовищу). Екодевіант – людина з поведінкою, яка відхиляється від здорового екологічного глузду [7].

Екологічна свідомість (за А. Львовичкіною) – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення [5].

З метою формування екологічної свідомості важливо змінити уявлення студентів про екологію із зовнішнього знання на внутрішнє, особистісно значуще: щоб екологія стала складовою психічної сутності індивідуальної та суспільної свідомості, екологія з абстрактного уявлення має зайняти належну їй психологічну нішу в їхній свідомості та почуттях. Необхідно відродити примат біологічного в природі людини, тобто оприроднення людини через олюднення природи в її свідомості, основою якого є духовний зв'язок людини зі світом природи [2,3].

У структурі екологічної свідомості виділяють три компоненти: когнітивний (психічне відображення середовища), емотивний (ставлення до середовища) та конативний (стратегії й технології взаємодії), що дозволяє відповісти на такі запитання: як людина сприймає навколишнє середовище, як вона ставиться до цього середовища, як поводить себе в довіллі [5]. Виокремлюють три типи екологічної свідомості: антропоцентричний, біоцентричний та екоцентричний.

Сутність *антропоцентричного* типу свідомості розкривається у світоглядних принципах, визначених С. Деробо, В. Ясвіним, А. Львовичкіною [1, 5]:

1. Найвищою цінністю є людина. Все інше в довіллі цінне настільки,

наскільки корисне людині. Довкілля – це власність людини і вона може розпоряджатися ним на власний розсуд.

2. Світ має ієрархічну будову. Вершину ієрархії займає людина, середину – речі, створені людиною, фундамент – об'єкти природи, які, у свою чергу, впорядковуються залежно від корисності для людини.

3. Метою взаємодії з довколишнім середовищем є використання його для задоволення тих чи інших потреб людини, для отримання нею "корисного продукту". Природа – об'єкт дії людини, а не самодостатній суб'єкт.

4. Розвиток довкілля має підпорядковуватися розвиткові людства.

Учені характеризують світоглядні принципи *природоцентричного* типу свідомості:

1. Найвищу цінність має природа. Людство повинно підкоритися природі. Вся діяльність людини оцінюється лише з точки зору корисності для довкілля.

2. Ієрархічна картина світу має такий вигляд: на вершині піраміди – природа, а в її основі — людство, що спрямувало свій потенціал на службу природі.

3. Метою взаємодії з природою є збереження її недоторканною в усьому розмаїтті форм і видів, у тому числі й тих, які шкодять як людству загалом, так і окремій людині.

4. Розвиток природи мислиться як процес, якому має бути підпорядкований розвиток людства.

Справжньою альтернативою двом крайнім типам свідомості є *екоцентричний* тип екосвідомості, який відповідає концепції сталого розвитку:

1. Найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини й природи. Людина – не власник природи, а один із членів природної спільноти.

2. Відмова від ієрархічної будови світу. Розум людини не дає їй привілеїв, а навпаки, накладає на неї додаткові обов'язки щодо довкілля. Соціум не протистоїть світові природи, вони є елементами єдиної системи.

3. Мета взаємодії з природою – максимальне задоволення як потреб людини, так і всієї природної спільноти. Людині нема звідки брати засобів для існування, окрім як з навколишнього середовища. Але вона повинна не тільки брати, а й давати. Вплив на природу замінюється взаємодією з нею. 4. Розвиток природи й людства мислиться як процес коеволюції, взаємовигідної єдності.

**Висновки.** Основою екологізації вищої освіти з підготовки фахівців на основі концепції сталого розвитку має бути компетентнісний підхід, який дозволяє формувати екологічну компетентність. За такої спрямованості екологічної освіти увага учасників педагогічного процесу має трансформуватись із проблеми вивчення природи та основ екологічної науки на проблему формування екологічної свідомості. Вона сприятиме виникненню потреби захищати природу від нераціональної людської діяльності, запобігати використанню тих досягнень науки і техніки, які її

пригнічують; пошуку шляхів виходу з екологічної кризи. Саме екоцентричний тип екологічної свідомості є найбільш адекватним змісту концепції сталого розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1.Деребо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Деребо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. – 480 с.
- 2.Іващенко С. Екологічна культура в контексті національного виховання / С. Іващенко // Освіта і управління. – 1999(2001). – Т1. №4. – С. 108–114.
- 3.Іващенко С.Г. Розвиток еколого-педагогічної культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. Г. Іващенко. – К., 2004. — 22 с.
- 4.Логвінова Я. Формування екологічної компетентності як мета екологічної освіти / Я. Логвінова / Наукові записки [КДПУ імені В. Винниченка ]. Серія: Педагогічні науки. - 2010. – вип. 91. – С. 126-129.
- 5.Левочкина А.М. Использование активных методов в изучении экологической психологии с целью формирования экологического сознания студентов высших учебных заведений / А. М. Левочкина ; за ред. С.Д. Максименка // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т.7. Ч. 1. – С. 236–240.
- 6.Максименко О. О. Формування екологічних цінностей – необхідна складова екологічного виховання / Максименко О. О. // Актуальні проблеми екологічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименко. – К.: Міленіум, 2004. – Т.7. Вип. 2. – С.103–109.
- 7.Скребець В.О. Екологічна психологія: навч. посібник / В.О. Скребець. – К.: МАУП, 1998. – 144 с.
- 8.Стефанків О. Раціоналізація природокористування в АПК та формування екологічної свідомості населення / О. Стефанків, О. Максимович. – Івано-Франківськ: Сімик, 2012. – 180 с.

УДК 377/378:374.7

**Самойленко О. А.,**

кандидат педагогічних наук, викладач соціально-економічних дисциплін Вищого комунального навчального закладу "Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка"

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

*У публікації автор аналізує основоположні концептуальні ідеї освіти дорослих у словацькій педагогічній думці. Теорія освіти дорослих у Словаччині базується на доктрині американської системи освіти дорослих (гуманістично-ліберальній теорії освіти дорослих М. Ноулза, критичних теоріях трансформативної освіти Дж. Мезіроу та С. Брукфільда, постмодерній теорії освіти дорослих Р.Юшера та Р.Едвардса) та на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи та критичної педагогіки сучасного бразильського педагога та освітянина Пауло Фрейре. Теорія освіти дорослих у Словацькій республіці враховує перш за все специфіку контингенту слухачів за*



соціальною зрілістю та професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова під час розробки змісту освітніх програм, визначення форм організації навчання дорослих, використання відповідних технологій навчання, комплектування навчальних груп, регулювання термінів і тривалості навчання.

**Ключові слова:** освіта дорослих; дорослий учень; критичні теорії; трансформативна освіта; постмодернізм.

В публікації автор аналізує проблему еволюції концептуальних ідей освіти дорослих в словацькій педагогічній думці. Теорія освіти дорослих в Словаччині базується на доктрині американської системи освіти дорослих (гуманістично-ліберальної теорії освіти дорослих М. Ноулза, критичних теоріях трансформативної освіти Д. Мезіроу і С. Брукфілда, постмодерністської теорії освіти дорослих Р. Юшера і Р. Едвардса) і на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи і критичної педагогіки сучасного бразильського педагога Пауло Фрейре. Теорія освіти дорослих в Словаччині республіці враховує, перш за все, специфіку контингенту слухачів за соціальною зрілістю і професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова при розробці змісту освітніх програм, визначенні форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектуванні навчальних груп, регулюванні термінів і тривалості навчання.

**Ключевые слова:** образование взрослых; взрослый ученик; критические теории; трансформативное образование; постмодернизм.

In the publication the author analyses the problem of the evolution of conceptual ideas of adult education in Slovak pedagogical thought. The theory of adult education in Slovakia is based on the doctrine of the American adult educational system (humanistic-liberal theory of adult education by M. Knowles, critical theories of transformative education by J. Mesrirow and S. Brookfield, postmodern theory of adult education by P. Usher and P. Edwards) and on the traditions of the European critical theory of the Frankfurt school and the critical pedagogy of a modern Brazilian educator Paulo Freire. The theory of adult education in the Slovak Republic takes into account, first of all, the specifics of the contingent of listeners for social maturity and professional orientation, life and professional experience. Considering the abovementioned specifics is a necessary condition in the developing of the content of educational programs, determining the forms of adult educational organization, using the appropriate learning technology, formation of the training of groups, regulation of terms and duration of training.

**Key words:** adult education; adult student; critical theory of education; transformative theory of education; postmodernism.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Сьогодні відбувається форсоване реформування системи освіти в Україні. У зв'язку з цим пріоритетного значення набувають наукові дослідження, присвячені питанню розвитку освіти дорослих як складової загальної системи неперервної освіти. Переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого регулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг. Так, за даними Global report on adult learning and education, кількість дорослих, які навчаються в системі формальної й позаформальної освіти у першому десятилітті ХХІ ст. в країнах Євросоюзу, перевищувала 37%. Зокрема, у Словаччині цей показник становить від 20 до 35%. В Україні загальна кількість дорослих, які навчаються, становить менше 20%. У цьому контексті вивчення досвіду Словацької Республіки з розбудови системи освіти дорослих викликає значний інтерес і може стати підґрунтям до творчого використання його позитивних ідей на українському ґрунті.

Україну і Словаччину пов'язують не лише спільні кордони, традиційні господарські зв'язки, але й близькі проблеми освітнього та культурного характеру, зокрема невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам економіки. Проте у цій ситуації Словаччина як держава – член ЄС має більший досвід щодо:

- використання вагомих педагогічних досягнень у галузі освіти дорослих, які вивчають та рекомендують європейські освітні інституції для поширення;
- поєднання європейських та світових підходів із національними особливостями своєї культури, історії, політики, менталітету.

Тому вивчення й узагальнення тенденцій розвитку освіти дорослих у Словаччині дасть можливість сформулювати ряд практичних рекомендацій стосовно перспективних напрямів удосконалення системи освіти дорослих України з урахуванням словацького позитивного досвіду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті дослідження важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених із проблем освіти дорослих (Н. Бідюк, Л.Бронзило, В.Гайденко, Л.Лук'янова, І.Прудченко та ін.). Окрему групу становлять фундаментальні дослідження словацьких учених з проблем розвитку неперервної освіти (I. Détergata, E. Lukáč, M. Lukáč, S. Lukáčová, K. Mayerová, F. Musila, V. Stuchlík, I. Pirohova, S. Vrána, O. Horák, B. Frk).

**Мета статті** – проаналізувати особливості формування концептуальних ідей щодо освіти дорослих у педагогічній думці Словаччини.

**Результати дослідження.** Теорія освіти дорослих у Словацькій республіці ґрунтується на доктрині американської системи освіти дорослих, яка відрізняється від загальноприйнятої у більшості європейських країн. У США освіта дорослих розглядається як процес, що здійснюється впродовж життя, цілі якого полягають у створенні умов для задоволення освітніх потреб дорослих, а також можливостей для подальшого професійного розвитку, самореалізації, підвищення ефективності й результативності їхньої життєдіяльності. Освіта

дорослих передбачає врахування специфіки контингенту слухачів за віком, соціальною зрілістю, професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, мотивами навчання. Це люди найманої праці, безробітні, пенсіонери, колишні військовослужбовці, мігранти, представники національних меншин, інваліди, які утворюють багаточисленну "групу ризику", що потребує соціального захисту й підтримки засобами освіти. Відтак, врахування соціальних, психологічних, вікових і гендерних особливостей є необхідною умовою під час розробки змісту освітніх програм, визначення форм організації навчання дорослих, використання відповідних технологій навчання, комплектування навчальних груп, регулювання термінів і тривалості навчання [1, с. 5].

Узагальнюючи результати дослідження американських науковців, словацькі вчені Ivana Píroňova та Július Matulčík виділяють три провідні філософські ідеї, які вплинули на формування й розвиток системи освіти дорослих у Словацькій республіці, а саме:

1. Гуманістично-ліберальна теорія освіти дорослих М. Ноулза.
2. Критичні теорії трансформативної освіти Дж. Мезіроу та С. Брукфільда.
3. Постмодерна теорія освіти дорослих Р. Юшера та Р. Едвардса.

Доповненням до вказаних теорій є група сучасних теорій освіти дорослих, яка ґрунтується на традиціях європейської критичної теорії Франкфуртської школи та критичної педагогіки Пауло Фрейре.

Під Франкфуртською школою прийнято розуміти одну з найбільш впливових ліворадикальних соціологічних течій, яка виникла у 20–30-і рр. ХХ ст. на базі франкфуртського Інституту соціальних досліджень і "Журналу соціальних досліджень" під керівництвом Макса Хоркхаймера (1895-1973). Франкфуртська школа об'єднала критичні теорії марксизму (особливо її "гегелівську" частину) та психоаналітичну теорію З. Фрейда. Поєднання таких несхожих теорій створило підґрунтя для фрейд-марксизму – критичної теорії вже індустріального суспільства. Ідейною основою школи став фрейдизм, але у інтерпретації Еріха Фромма – автора оригінальної "соціальної" концепції психоаналізу.

Об'єктом критики франкфуртської школи постає капіталістичне суспільство, зокрема його вплив на особистість. Франкфуртці дають негативну оцінку технократичній раціональності, яка формує прагматичне ставлення до природи і масову, "одномірну" свідомість у людини [2, с. 54]. Раціональність індустріального капіталістичного суспільства спрямована лише на максимальне повне використання вичерпних природних ресурсів. Тому розум, який сучасна наука розглядає як джерело процвітання і подальшого прогресу суспільства, в дійсності виконує руйнівну функцію по відношенню до свідомості. Зокрема, про це пише М. Хоркхаймер у праці "Традиційна і критична теорія" (1937). Фактично, традиційна теорія – це вчення про природу (природознавство), яке, на думку соціолога, займається лише наявним буттям, не цікавлячись питаннями про належне (тобто, не критикує, а описує те, що є). Але оскільки з природою не посперечаєшся, залишається єдина сфера для створення критичної теорії –

суспільство. Звідси висновок – теорія про суспільство повинна носити критичний характер. Саме тому наука про природне буття – традиційна, а наука про буття соціальне – критична.

Критична теорія франкфуртської школи орієнтується, перш за все, на побудову моделі суспільства, у якому відсутнє будь-яке "догматичне примирення з готовими фактами" [2, с. 56]. Для них абсолютно зрозуміло, що розвиток науки і техніки дозволяє панівному класу сформувавши новий тип масової "одновимірної людини", у якій критичне ставлення до суспільства атрофоване. При цьому основними ознаками "одновимірної людини" виступають:

- прагматизм та раціоналізм;
- орієнтація виключно на задоволення матеріальних потреб;
- світогляд, який містить уявлення про прогрес як про економічне зростання, спрямований на досягнення загальної рівності та економічного благополуччя.

Подібний склад мислення є основою для "репресивної" цивілізації, яка існує сьогодні. Ще З. Фройд стверджував, що цивілізація побудована на примусі, оскільки в людині немає того, що необхідно для її існування: первинні інстинкти (Ерос і Танатос) незмінні, а серед них немає ні "інстинкту праці", ні "інстинкту соціальності". Звідси випливає висновок про неминучість існування репресивної цивілізації. Технологічність веде до вдосконалення усіх форм контролю та до уніфікації потреб і свідомості членів суспільства. Матеріальні блага швидко зростають, разом з ними множаться і можливості задоволення матеріальних потреб для більшості населення. Як результат, матеріальне благополуччя, "ситість" породжують усім задоволену і нездатну до перетворень "одновимірну людину" – істоту ірраціональну. Змінити подібну ситуацію може лише "революція свідомості" через формування критичного мислення у людини. Відповідно до ідей І.Канта, критичне мислення необхідно розглядати як один із елементів у структурі функцій свідомості. Розвиток критичного мислення виступає підготовкою людей для життя у громадянському суспільстві, у якому активна участь у політичних та соціальних процесах, уміння оцінювати отриману інформацію – необхідні атрибути існування соціуму взагалі. Відповідно, критичне навчання у сфері освіти дорослих розглядається як інструмент управління життєвим досвідом людини.

Ця теза є основоположною у критичній педагогіці бразильського педагога та освітянина Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на "усвідомленості" та критичному мисленні як основи будь-якої пізнавальної діяльності. Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача. Освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. Фрейре наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження [3, с.

92-93].

Дана думка знаходить продовження в "уповноваженій освіті" А. Шор, де "розглядається індивідуальне зростання як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, тому що особистість і суспільство створюють один одного" [12, с. 15]. Інший дослідник, Г. Жиру, розвиває ідеї "граничної педагогіки", яка пов'язує "поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство" **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 51]**.

Виникнення таких ідей пов'язане із посталою у другій половині ХХ століття необхідністю постіндустріальної цивілізації у розвитку творчих здібностей людини, вміння самостійно приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності; урахування стану та прогнозу розвитку економіки, ринку праці, об'єктивних потреб оновлення професійної освіти та навчання [1, с. 6]. У зв'язку із цим, виникла потреба у високо кваліфікованих працівниках, здатних розвиватися упродовж життя в особистісному та соціокультурному аспектах. Освіта дорослих, яка включає пізнавальну діяльність дорослого, участь дорослого в різноманітних освітніх програмах, наявність системи освітніх установ для навчання дорослих і фахівців-андрагогів, стала "самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя" [1, с. 8].

З особливостей дорослого учня впливають андрагогічні принципи організації навчання, обґрунтованих видатним американським педагогом та провідним діячем у галузі освіти дорослих Малколмом Ноулзом (табл. 1):

1. Дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримають.
2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.
3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання.
4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку.
5. Дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань.
6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками [10, с. 57-63].

Як видно з табл. 1, М. Ноулз у своїй андрагогічній концепції спирається, перш за все, на характеристики дорослої людини, яка, на його думку, є самодостатньою, незалежною, повністю відповідальною за своє життя, свій особистий розвиток та діяльність у суспільстві [10, с. 7-13].

Ефективність навчання дорослих залежить, на думку М. Ноулза, від етичного та емоційного клімату, в якому відбувається цей процес. Основними принципами організації такого простору є принцип взаємної поваги, раціональної та дружньої атмосфери, взаємної довіри та підтримки, відкритості та чесності, гуманізму та захисту прав людини.

**Андрагогічні принципи організації навчання дорослих  
за Малколмом Ноулзом**

Елементи	Традиційний	Андрагогічний
	підходи	
Участь педагога	мінімальна	забезпечення інформацією
		знайомство з обсягом навчального матеріалу
		допомога у розвитку здібностей
Клімат	авторитарний, формальний, конкурентний	вільний, довірливий, неформальний, гуманний, особистісно орієнтований
Планування	педагогом	спільне планування дорослого учня та педагога
Діагностика потреб	педагогом	спільно з педагогом
Постановка цілей	педагогом	за домовленістю між дорослим учнем та педагогом
Формування навчального плану	педагогом: мета, логіка предмет, обсяг	поступове, з урахуванням потреб дорослого учня
Методи навчання	репродуктивні	емпіричні, проблемно-пошукові
Оцінка	педагогом	за домовленістю: редіагностика потреб та оцінка програми навчання

Визнання права дорослого на незалежність та автономію є основним принципом освіти дорослих за М. Ноулзом. Програми, зміст, методи та оцінка результатів навчання повинні бути реалізовані у співпраці з дорослим учнем, який може контролювати та виправляти їх. Вони повинні бути результатом раціональної та конструктивної співпраці педагога та дорослого учня, враховувати як його життєву ситуацію та потреби, так і потреби суспільства [8, с. 101].

Таким чином, освіта в постіндустріальному суспільстві повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. Розуміння того, що в процесі навчання людина може зазнати глибоких змін, існує давно. Однак, тільки починаючи з робіт Пауло Фрейре, а вслід за ними досліджень Мезіроу та групи його співавторів і послідовників, трансформативне навчання досягло статусу основної теорії навчання дорослих [3, с. 69].

Теорія трансформативного навчання є теорією про осмислення. Йдеться

про засвоєння навчання внаслідок критичної рефлексії, а не через несвідоме або беззаперечне набуття "системи координат" через життєвий досвід. Трансформативне навчання, згідно Мезіроу, може розглядатися як "підвищення рівня усвідомлення контексту наших переконань і почуттів, як критика їх підстав і, зокрема, їх передумов, і оцінки альтернативних перспектив" [цит. за: 3, с. 78]. Тобто, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення.

При цьому слід підкреслити, що осмислення в трансформативному навчанні відрізняється від звичного навчання. "Зазвичай, коли ми чогось вчимося, ми надаємо старі смисли новому досвіду ... В трансформативному навчанні, навпаки, ми заново інтерпретуємо старий (або новий) досвід з позицій нового набору очікувань" [цит. за: 3, с. 79]. З цієї точки зору, трансформативне навчання є трансформацією нашої системи життєвих координат [11]. Так для дорослого індивіда, що навчається, наприклад, в університеті, завдання полягає в тому, щоб зміцнювати отриманий фундамент знань і будувати на ньому новий контент предмета, але в процесі цього стати (1) більш обізнаним і критично рефлексивним в оцінці припущень: як припущень інших, так і тих, які спрямовують його власні переконання, цінності, судження і відчуття; (2) більш обізнаним і здатним краще розпізнавати системи особистісних орієнтацій і парадигм як колективних систем координат, а також представляти їх альтернативи; і (3) більш відповідальним і ефективним у роботі з іншими для колективної оцінки обґрунтувань, постановки та вирішення проблем, і здатним приходити до попередньо кращого судження щодо оскаржуваних переконань [4, с. 84]. У результаті нова система орієнтацій виступає підсумком зовні направлених, але переважно індивідуальних зусиль.

Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до "іншого", але і в напрямку розуміння світогляду "іншого" з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду за рахунок його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Діапазони діяльності, які можуть служити причиною або дозволити людині "побачити" світогляд, відмінний від його власного, та інтегрувати цей інший світогляд у свій власний, є широкими. Трансформація може бути малою або великою і може мати малий або великий вплив на життя індивіда, як з моменту вчинення цієї події, так і з часом. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху [4, с. 87].

С. Брукфільд відзначає, що основним у навчанні дорослих має стати "повага до учасників навчального процесу та розуміння значущості кожного з них" [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Дорослі приносять в аудиторію роки свого життєвого досвіду. Цей досвід є важливим фактором навчального процесу. Він може бути використаний конструктивно як такий, що сприяє

встановленню атмосфери поваги серед учасників навчального процесу. При такому його використанні кожен збагачується за рахунок його використання.

М. Ноулз пише: "Для дорослих навчання – це процес удосконалення їх здатності справлятися із життєвими ситуаціями, з якими вони зіштовхуються тут і тепер" [9]. Важливо допомогти дорослим використати набутий при навчанні досвід для вирішення їх особистісних та професійних проблем.

Пропагандистами навчання, що ґрунтується на досвіді, є Р. Юшер і Р. Едвардс. Підносячи "досвідне навчання" (experiential learning), вони виокремлюють його особливість – релятивізацію знання (знання не може претендувати на універсальність, оскільки ототожнюється з особистим досвідом). Саме тому акцент робиться на багатоманітності знання, а його продуцентом стає будь-який учасник педагогічного процесу [4, с. 94].

Постмодернізм в освіті також змінив спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих з директивного, позбавленого смислів на такий, під час якого дорослі учні здійснюють визначення своїх навчальних потреб, навчальних цілей, необхідних ресурсів для навчання, відповідних навчальних стратегій, та проведення оцінки результатів навчання. Навчити людину жити і творити у неперервному потоці особистісного становлення і змін, конструювати власне життя, реальність, знання – основне завдання освіти дорослих у Словаччині сьогодні [4, с. 104].

**Висновок.** Таким чином, теорія освіти дорослих у Словацькій республіці репрезентує американську систему думок, ідей, міркувань щодо навчання дорослих, яка враховує перш за все специфіку контингенту слухачів за соціальною зрілістю та професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом. Урахування означеної специфіки – необхідна умова під час розробки змісту освітніх програм, визначення форм організації навчання дорослих, використання відповідних технологій навчання, комплектування навчальних груп, регулювання термінів і тривалості навчання.

Теорія освіти дорослих у Словаччині відображає взаємозв'язок між індивідом та суспільством через соціальну відповідальність особистості. Дорослі самі відповідають за власні результати навчання. Освіта лише допомагає усвідомити дорослим свою природну здатність до саморегуляції.

Місією освіти дорослих у Словацькій республіці є формування активних громадян. Метою – розвиток здібностей до навчання у дорослого. При цьому дорослий учень у навчанні виступає як експерт, який взаємодіє та одночасно переймає досвід інших учнів та педагогів. Навчання виходить з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідає його індивідуальним освітнім потребам і стимулює до зростання цих потреб; у процесі навчання педагог лише спирається на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення. Навчальний процес регулюється договором про співпрацю між педагогом та дорослим учнем, який враховує їх освітні потреби.

Специфічною рисою освіти дорослих у Словаччині є врахування соціального контексту життєвого простору дорослого. Процеси глобалізації призвели до появи функціональної неграмотності людей. Тому в змісті освіти



дорослих у Словацькій республіці на перший план виступає ліквідація економічної, екологічної, правової, комп'ютерної неграмотності дорослих, яким необхідно не тільки "вижити", а й діяльно, активно, творчо, з повною самовіддачею жити у нових соціальних умовах. Чітко прослідковується тенденція використання освіти дорослих як фактору соціальної адаптації та соціального захисту окремих соціально-демографічних груп населення (безробітних, інвалідів, біженців, мігрантів, національних меншин та ін.).

Відбувається трансформація структур освіти дорослих у більш гнучкі, які відповідають сучасним потребам: на базі вечірніх шкіл створюються поліфункціональні центри освіти дорослих, народні університети модифікуються у центри безперервної освіти дорослих, інститути підвищення кваліфікації об'єднуються з ВНЗ та ін. Дорослим учням надана повна свобода вибору напрямків, змісту, форм та методів навчання.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення особливостей навчання окремих категорій дорослих у Словацькій республіці.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) [Текст] / Н. М. Бідюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 3-10.
2. Бронзино Л. Ю. Критическая социология франкфуртской школы [Электронный ресурс] / Бронзино Л. Ю. // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2007. – №3. – С.52-67. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskaya-sotsiologiya-frankfurtskoj-shkoly>
3. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / В. Гайденко // Філософія освіти. – Київ: Майстер-клас, 2006. – №2(4). – С. 91-99.
4. Прудченко І. І. Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін : [монографія] / І. І. Прудченко. – Вінниця, 2013. – 320 с.
5. Brookfield S. D. Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate / Brookfield S. D. – L.: Routledge, 1989. – 346 p.
6. Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism / Giroux H. A. // Social Text. – 1991. – Vol. 28. – P. 51 - 67.
7. Ivana Pirohová. Teorie vydelávania dospelých / Ivana Pirohová. – Prešov; Prešovska univerzita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. – 189 s.
8. Július Matulčík. Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí / Július Matulčík. – Bratislava 2004. – 125 с.
9. Knowles M.S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.
10. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Rev. Ed.) / M. S. Knowles. – N. Y.; Association Press. – 1980. – 400 p.
11. Mezirow J. An overview of transformative learning // P. Sutherland & J. Crowther (Eds.). Lifelong learning: Concepts and contexts. – New York: Routledge, 2006. – P. 24-38.
12. Shor I. Empowering Education: Critical Teachingfor Social Change / Shor I. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1992.

## РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

---

УДК 378.7

Антонова О.Є.,  
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки,  
Житомирського державного університету імені Івана

### МАГІСТЕРСЬКЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

*У статті проаналізовано результати дослідницької роботи магістрантів Житомирського державного університету імені Івана Франка зі спеціальності "Педагогіка вищої школи" освітньо-професійної кваліфікації "Викладач вищого навчального закладу". У межах підготовки магістерського дослідження студентами вивчено особливості освітнього процесу КВНЗ "Житомирський базовий фармацевтичний коледж". Молодими дослідниками проаналізовано ефективність впровадження у навчальних процес коледжу низки технологій, спрямованих на формування професійної компетентності фахівця, розвиток навчальної мотивації студентів, залучення до процесу професійної підготовки майбутніх фармацевтів практико-орієнтованого підходу, інноваційних та здоров'язбережувальних технологій, інтерактивних методів навчання, тощо.*

**Ключові слова:** магістрант, педагогіка вищої школи, практико-орієнтований підхід, інновація, технологія, професійна підготовка, інтерактивні методи навчання.

*В статье проанализированы результаты исследовательской работы магистрантов Житомирского государственного университета имени Ивана Франка по специальности "Педагогика высшей школы" образовательно-профессиональной квалификации "Преподаватель высшего учебного заведения". В рамках подготовки магистерского исследования студентами изучены особенности образовательного процесса КВУЗ "Житомирский базовый фармацевтический колледж". Молодыми исследователями проанализирована эффективность внедрения в учебных процесс колледжа ряда технологий, направленных на формирование профессиональной компетентности специалиста, развитие учебной мотивации студентов, вовлечение в процесс профессиональной подготовки будущих фармацевтов практико-ориентированного подхода, инновационных и здоровьесохраняющих технологий, интерактивных методов обучения, и др.*

**Ключевые слова:** магистрант, педагогика высшей школы, практико-ориентированный подход, инновация, технология, профессиональная подготовка, интерактивные методы обучения.

*The article analyzes the results of research work of graduate students of Zhytomyr State University named after Ivan Franko on the specialty "Pedagogy of higher education" of educational-professional qualification "Teacher of a higher educational establishment". Within the framework of preparation of the master's study students studied features of educational process of KVNZ "Zhytomyr Basic Pharmaceutical College". Young researchers have analyzed the effectiveness of introducing a number of technologies into the college's educational process aimed at forming a professional competence of a specialist, developing student's educational motivation, involving in the process of professional training of future practitioners of the practice-oriented approach, innovative and health-saving technologies, interactive teaching methods, etc. Thus, the introduction of interactive technologies into the educational process increases the motivation of learning and cognitive activity of students, constantly supports the teacher in a state of creative search for didactic innovations. Interactive activity in practical classes in pharmaceutical disciplines involves the organization and development of dialogue communication, which leads to mutual understanding, interaction, to the joint solution of general and professional tasks. Interactive eliminates the dominance of one speaker, and one thought over another. During the dialogue training, students learn to think critically, solve complex problems based on the analysis of circumstances and relevant information, weigh alternative thoughts, make informed decisions, participate in discussions, communicate with other people.*

**Key words:** *master's degree, higher education pedagogy, practical approach, innovation, technology, professional training, interactive teaching methods.*

**Актуальність дослідження.** На нинішньому етапі розвитку суспільства найважливішою ланкою в підготовці високопрофесійних педагогів вищої школи постає магістратура, яка поповнює сучасні заклади вищої освіти науково-педагогічними кадрами. При цьому задоволення вимог до постаті викладача (відповідні особистісні характеристики, обов'язкові компетенції тощо) передбачає створення відповідних організаційно-методичних умов в системі магістерської підготовки [4].

Як справедливо зазначає О.В. Момот, проблема ефективності підготовки майбутніх викладачів вищих закладів освіти в умовах магістратури потребує нових підходів, які сприятимуть оптимізації навчальної діяльності магістрантів на засадах інноваційності та корпоративності, інтегруючи їх навчальну діяльність з міжвузівським співробітництвом [3].

Одним із важливих результатів підготовки магістрів постає підготовка та захист магістерського дослідження, яке являє собою самостійну науково-дослідну роботу, що демонструє рівень наукової кваліфікації автора, його уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання. Магістерська робота має узагальнюючий характер, оскільки є своєрідним підсумком підготовки магістра. Водночас це самостійне оригінальне наукове дослідження студента, у розробці якого зацікавлені установи, організації або підприємства, які направили його на навчання. Це навчально-

дослідницька робота, що виконується студентом за матеріалами, зібраними за період навчання в магістратурі та у процесі науково-дослідної практики. Вона має підтвердити здатність автора самостійно вести науковий пошук, використовуючи теоретичні знання і практичні навички, виявляти і формулювати професійні проблеми, володіти методами і прийомами їх вирішення. Зміст роботи можуть становити як результати теоретичних досліджень, так і розробка нових методів і методичних підходів до вирішення навчальних чи виховних проблем прикладного характеру.

Перший набір студентів магістратури спеціальності "Педагогіка вищої школи" освітньо-професійної кваліфікації "Викладач вищого навчального закладу" у Житомирському державному університеті імені Івана Франка був представлений переважно викладачами КВНЗ "Житомирський базовий фармацевтичний коледж". У межах освітнього процесу, зокрема підготовки магістерського дослідження, викладачами кафедри педагогіки та магістрантами було проведено комплексне вивчення особливостей підготовки майбутніх фармацевтів.

Молодими дослідниками було проаналізовано ефективність впровадження у навчальних процес коледжу низки технологій, спрямованих на формування професійної компетентності фахівця, розвиток навчальної мотивації студентів, залучення до процесу професійної підготовки майбутніх фармацевтів практико-орієнтованого підходу, інноваційних та здоров'язбережувальних технологій, інтерактивних методів навчання, тощо.

До пріоритетних напрямів реформування сучасної фармацевтичної освіти, серед інших, належать: підготовка висококваліфікованих кадрів, поява нових, необхідних на ринку праці спеціальностей, безперервне вдосконалення змісту освіти, впровадження новітніх освітніх форм і технологій. Однак, як зазначає І.Д. Бойчук, реалізація вищезазначених напрямів гальмується низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства й держави до представників фармацевтичної галузі, здатних виконувати професійні функції на високому рівні, та недостатнім рівнем їхньої кваліфікації відповідно до сучасних світових тенденцій, вимог нормативних документів;

- нагальною потребою реформування сучасної системи фармацевтичної освіти і неготовністю відповідних закладів освіти забезпечити впровадження інновацій, технологій професійної підготовки майбутніх фахівців [1].

Педагогічні інновації пов'язані сьогодні з впровадженням у навчально-виховний, навчально-виробничий та методичний процеси інноваційних інформаційних та інтерактивних технологій навчання, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, які формують і розвивають позитивний інтерес до навчальної дисципліни, перетворюють студентів на активних учасників навчального процесу. Саме такі форми і методи навчання, які розвивають інтерес до самостійного набуття знань, досить швидко були визнані викладачами фармацевтичного коледжу як дієвий засіб упровадження нових освітніх технологій.

На визначення педагогічних умов застосування інтерактивних методів навчання у процесі підготовки студентів у фармацевтичному коледжі спрямоване дослідження В.В. Бур'янової, яка детально проаналізувала наукову літературу з цієї проблеми і зробила висновок, що *інтерактивні методи навчання* – це способи взаємопов'язаної спільної діяльності студентів і викладача, за якої всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, занурюються в атмосферу співпраці, спільно вирішуючи проблеми.

Дослідницею визначено можливості інтерактивних методів навчання у підвищенні якості навчального процесу та зроблено висновок, що інтерактивні методи навчання пробуджують у студентів інтерес до навчання; заохочують до активної участі в освітньому процесі; звертаються до почуттів кожного студента; сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу; багатопланово впливають на студентів; забезпечують зворотний зв'язок (реакція аудиторії); формують у студентів думки і відносини, життєві навички; сприяють зміні поведінки студентів.

У своєму дослідженні В.В. Бур'янова відібрало і охарактеризувало низку інтерактивних технологій навчання, які застосовуються у процесі професійної підготовки майбутнього фармацевта.

З метою визначення ефективності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі фармацевтичного коледжу О. Приступко проведено лонгітудне дослідження з вивчення основних мотивів у студентів коледжу та визначення способів підвищення навчальної мотивації у студентів при вивченні фахових предметів, зокрема фармацевтичної хімії. У дослідженні взяли участь студенти III курсу Житомирського базового фармацевтичного коледжу. Вибірка склала 118 студентів третього курсу.

Було проведено анкетування з метою визначення мотивів початкової діяльності за методиками Б. Пашнева; А.А. Реана і В.О. Якуніна та Т.М. Ільїної. За результатами анкетування за методикою Б. Пашнева дослідницею зроблено висновок, що на початку навчання у студентів переважають зовнішні мотиви: матеріального добробуту (32%), зовнішнього примусу, коли стимулом до навчання є бажання уникнути покарання за невиконані завдання (18%) та орієнтації на соціально залежну поведінку – щоб інші не думали погано про студента, бажання не бути гіршим за інших (11%). Мотиви престижу (самоствердження) (9%), досягнення успіху (9%) та відповідальності (8%) показують бажання мати престижний статус у колективі, схвалення зі сторони батьків і викладачів, перевершити власний рівень попередніх досягнень та отримати такі знання, щоб приносити користь людям. І на останньому місці в опитаних студентів пізнавальні мотиви (7%) та мотиви отримання інформації (7%), що говорить про низьку внутрішню мотивацію до навчання, недостатню зацікавленість внабутті знань, відсутність бажання мислити, пізнавати нове, прагнути стати грамотним та ерудованим спеціалістом.

Результати опитування студентів за методикою А.О. Реана та В.О. Якуніна підтвердили попередні дані. При цьому найменшого значення набули мотиви

набуття глибоких та міцних знань, постійна готовність до чергових занять, отримання інтелектуального задоволення. Найбільшого значення набули зовнішні мотиви, зокрема отримання диплома – 34%; забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим фахівцем – 28%; уникнення засудження і покарання за погане навчання, прагнення отримати схвалення батьків та оточуючих – 19%; не відставати від однокурсників – 12%; успішно вчитися, скласти іспити на "добре" і "відмінно" – 7%.

Результати опитування за методикою Т.Н. Ільїної, яка передбачала три шкали(набуття знань", "оволодіння професією", "отримання диплома"), засвідчують, що переважна більшість студентів (67%) мають високий та достатній рівень мотивації за шкалою "Отримати диплом" – бажання отримати відповідний рівень кваліфікації при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів та заліків. При цьому третина (34%) опитаних прагнуть "Оволодіти професією", оскільки це забезпечить їм робоче місце. І лише 20% студентів вказали причиною навчання "Набуття знань".

Відтак, результати анкетування підтверджують, що у студентів початкових курсів переважають зовнішні мотиви. Варто зазначити, що у всіх групах за всіма методиками перше місце впевнено посідає мотив одержання диплому та мотивація матеріального добробуту, які концентрують увагу майбутнього фахівця не на процесі навчання, а на його результаті, що свідчить про недостатню сформованість внутрішніх пізнавальних мотивів.

Оскільки магістерські дослідження тривали два роки, це дозволило молодим дослідникам внести корективи у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів, адже всі вони є викладачами фахових дисциплін, зокрема "Фармакології", "Фармацевтичної хімії", "Фармакогнозії" та інших.

Так, В.В. Бур'яною проведено експериментальну роботу з метою вивчення реального стану використання інтерактивних методів навчання в освітньому процесі коледжу, в якому взяли участь викладачі циклової комісії спеціальних (фармацевтичних) дисциплін коледжу та студенти третього курсу. Питання стосувалися проблеми застосування інтерактивних методів навчання у практиці викладання фармацевтичних дисциплін. Всього опитано 20 викладачів, які навели значний перелік інтерактивних методів навчання. Отож викладачі використовують: моделювання виробничих ситуацій наближених до професійної діяльності, тести різного ступеню важкості – 75 %; рольову гру, професійний тренінг, "кейс - методи", мультимедійні презентації – 35 %; ділову гру, роботу в парах, роботу в групах і мікрогрупах, відеосюжети, ситуативний аналіз – 25 %; проблемне навчання, комп'ютерні технології, дискусії, метод проектів, "круглий стіл", "мозковий штурм" – 20 %; роботу в мікрогрупах, дебати, диспути, "відкритий мікрофон" – 10 %; заняття "самоврядування", коли студент виступає у ролі викладача – 5 % .

У ході педагогічного експерименту проведено й анкетування студентів третього курсу коледжу спеціальності "Фармація" (всього 56 осіб) для виявлення

їх ставлення до організації педагогічного процесу в коледжі в цілому та інтерактивним методам навчання зокрема. Студентам найбільше подобаються такі види занять, на яких вони сумісно з викладачем та іншими студентами аналізують і вирішують проблеми – 66 %. Однак при цьому надають перевагу лекційному викладу матеріалу 20 %; надають перевагу виступам студентів-однолітків – 7 %; при вирішенні проблеми намагаються дійти відповіді самостійно – 7 % опитаних. При цьому студенти скаржаться, що інтерактивні методи застосовуються лише на окремих дисциплінах – 60 %, тоді як 38% опитаних вважають, що в коледжі в цілому приділяється значна увага даним методам навчання.

Дослідницею зроблено висновок, що студентам подобаються заняття, які проходять в інтерактивному режимі, їм це цікаво і допомагає краще засвоювати матеріал, однак вимагає від викладача певних зусиль. 85 % опитуваних викладачів висловили думку, про необхідність більш активного впровадження інтерактивних методів навчання у навчально-виховний процес коледжу.

Однак, даний висновок актуалізує проблему підготовки викладача вищого навчального закладу до застосування інноваційних технологій навчання, що, у свою чергу, вимагає від нього здатності розвиватися і вдосконалюватися впродовж всього життя. Інтенсивний розвиток педагогічної науки, постійне збагачення практики передовим педагогічним досвідом та інноваційними технологіями визначають необхідність формування у викладача потреби у професійному самовдосконаленні.

Специфіка педагогічної діяльності викладача вищої школи полягає у тому, що він співпрацює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього володіння не лише системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів-професіоналів. Таким чином, викладачі вищих навчальних закладів повинні постійно поновлювати знання зі спеціальних дисциплін, тобто бути готовими до ціложиттєвого самовдосконалення.

Саме на вивчення цієї проблеми було спрямовано дослідження Л.Г. Петрук "Андрагогічні засади самовдосконалення викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю". Дослідницею детально проаналізовано наукову літературу з проблеми і зроблено висновок, що *професійне самовдосконалення* викладача ВНЗ – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня його професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку. При цьому особливості самовдосконалення викладача ВНЗ фармацевтичного профілю розглянуто нею з різних позицій.

Так, з позицій *суб'єктного підходу*, самовдосконалення розглядають як складову саморозвитку, а під ним розуміють, по-перше, фундаментальну здібність людини ставати і бути дійсно суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. По-друге, одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу людини.

З позицій *акмеологічного підходу* самовдосконалення викладача вищого навчального закладу можна розглядати як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, інтенсивне самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на ґрунті продуктивної позитивної "Я"-концепції, що характеризується рухом від "Я"-реального до "Я"-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком "Я" на основі спостереження, рефлексії, саморегуляції.

З позицій аксіологічного підходу – це протистояння своєму ЕГО, самоподолання та самообмеження на основі саморегламентации, наявність та служіння ідеалам.

З позицій андрагогіки як науки, що являє собою теорію навчання дорослих і вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, самовдосконалення розглядається як мета неперервної освіти дорослих.

Л.Г. Петрук, на основі андрагогічних принципів, на яких будується теорія навчання дорослих (пріоритет самостійного навчання, спільна діяльність суб'єктів навчання, опора на досвід студента, індивідуалізація, системність, контекстність, усвідомленість, елективність навчання, актуалізація результатів навчання, розвиток освітніх потреб), сформульовано принципи самоосвітньої діяльності викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю:

1. Викладачу належить провідна роль у процесі самовдосконалення.
2. У процесі навчання викладач визначає себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління і усвідомлює себе здатним до цього.
3. Викладач наділений життєвим досвідом, що може бути використаний ним як джерело навчання.
4. Викладач навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети.
5. Викладач розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання знань, вмінь, навичок і якостей.
6. Навчальна діяльність викладача, котрий навчається, значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.

Отож головна відмінність андрагогічної моделі навчання полягає в тому, що в ній студент бере активну участь в організації процесу навчання.

Дослідницею визначено рівень розвитку здібностей викладачів Житомирського фармацевтичного коледжу імені Г.С. Протасевича до самоосвіти та саморозвитку. У дослідженні взяли участь 20 викладачів фармацевтичного коледжу: 3 викладачі спеціалісти; 8 викладачів другої кваліфікаційної категорії; 7 викладачів першої кваліфікаційної категорії; 2 викладачі методисти. В результаті тестування на основі тест-анкети "Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості" отримано такі дані: 10% викладачів мають дуже високий рівень розвитку здібностей до самоосвіти та



саморозвитку; 35% опитаних високий; 25% опитаних вище за середній; 20% викладачів середній; 10% викладачів трохи нижче середнього.

Найбільш ефективними формами самоосвітньої діяльності викладачі фармацевтичного коледжу назвали: написання та видання підручників, посібників, статті – 17%; участь у конференціях та семінарах – 15%; здобуття другої вищої освіти – 13%; вивчення наукової, політичної, психолого-педагогічної, фахової, методичної та навчальної літератури – 13%; відвідування занять колег – 10% опитаних. 5,2% опитаних стверджують що лише при використанні різних форм самоосвіти можна досягти високих результатів у самоосвітній діяльності.

Серед цілей самовдосконалення, які ставлять перед собою викладачі фармацевтичного коледжу можна виділити: здобуття педагогічної освіти; підвищення педагогічної майстерності; підвищення кваліфікації; видання підручників; підвищення ІКТ – компетентності; вивчення іноземної мови.

Л.Г. Петрук розроблено андрагогічну модель самовдосконалення викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю, яка складається з п'яти компонентів: цільового, мотиваційного, змістового, процесуального та контрольного-результативного, які пов'язані між собою тісними зв'язками і спрямовані на підвищення ефективності процесу самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу фармацевтичного профілю. Зроблено висновок, що досягнути висот у своїй професійній діяльності не зможе жоден викладач без наполегливої систематичної роботи над собою. Самовдосконалення – це обов'язкова складова діяльності кожного викладача.

Низка досліджень магістрантів була спрямована безпосередньо на впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес фармацевтичного коледжу. Так, М. Фесенко пропонує до впровадження таких новітніх технологій, як кейс-метод, метод проектної діяльності, креативну систему навчання, технологію розвитку цілісного мислення, технологію розвитку критичного мислення, технологію дистанційного навчання, ігрові технології, що сприяють моделюванню й імітації майбутньої професійної діяльності.

*Технологія розвитку критичного мислення.* Мета технології – навчити такого сприймання навчального матеріалу, в процесі якого інформацію, що її отримує студент, можна розуміти, сприймати, порівнювати з особистим досвідом і на її основі сформулювати власне аналітичне судження. На різних етапах навчання критичного мислення науковці радять удаватися до різних методів. У межах вивчення дисциплін "Організація та економіка фармації" та "Фармакологія" М. Фесенко пропонує застосовувати такі методи розвитку критичного мислення як "Сенкан", "Есе", "Розумний куб", "Прес", "Асоціативний куш", "Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися", "Сократівське опитування", "Конкурс на краще проблемне питання заняття", "Експерти проти журналістів", "Атака на викладача", "Атака на студента", "М-схема".

Ігрова технологія навчання спрямована на оптимальну побудову навчально-виховного процесу та реалізацію його завдань [5, с. 33]. Дозволяє

моделювати конкретний аспект професійної діяльності, при цьому можливе своєчасне коригування здійснюваних дій. А в процесі ігрових педагогічних технологій піддаються саморозвитку спеціальні професійно значущі якості майбутнього фахівця. Важливий механізм варіативності, можливості ігрового моделювання, а також розвитку творчих здібностей. Відбувається корекція структури особистості, ціннісних відносин та інтеріоризація набутих знань і вмінь з зовнішньої сфери у внутрішню структуру, в студента.

Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри [2, с. 154].

Під час проведення дослідження М. Фесенко застосовувала саме ділову гру, яка пов'язана з інтенсивним груповим аналізом проблем і пошуком ефективних рішень в ситуаціях, коли традиційні методи прийняття рішень не дають потрібного результату. У межах вивчення дисциплін: “Організація та економіка фармацевтичної справи” та “Фармакологія” дослідниця пропонує ділову гру “Справжній фармацевт”.

Ця ділова гра має проводитись спільно з викладачем навчальної дисципліни “Технологія ліків” (що дає можливість розкрити міждисциплінарні зв'язки та показати інтеграцію знань між дисциплінами, сформулювати уявлення про необхідність перенесення знань і вмінь, отриманих при вивченні інших навчальних дисциплін у практичну діяльність).

У процесі ділової гри “Справжній фармацевт” забезпечуються: набуття практичних навичок з приймання рецептів, здатність використовувати законодавчо-нормативні акти, довідкову літературу, навички з таксування екстемпоральних рецептів, виготовлення різних лікарських форм в умовах аптеки, здійснення внутрішньо-аптечного контролю їх якості та оформлення екстемпоральних засобів до відпуску.

Ділова гра проводилась у вигляді роботи у малих групах, в яких студенти повинні самостійно забезпечити функціонування рецептурно-виробничого відділу та на виході отримати якісні екстемпоральні лікарські засоби. Для ділової гри розподіляються ролі, кожний студент виконує свою роль і відповідає за виконання запланованих завдань.

Алгоритм проведення ділової гри складається з трьох етапів.

*Перший — організаційний.* Всі учасники гри знайомляться зі структурою і змістом, цілями і завданнями гри, отримують літературу, розподіляють ролі.

*Другий етап — самостійна робота студентів* в ігрових групах, передбачає вирішення проблемної ситуації (знайти і виправити помилки, які були допущені при виписуванні рецепта).

*Третій ігровий цикл передбачає виконання робіт, пов'язаних з прийманням рецепта відповідно до правил:* розрахунок вищих разових та вищих добових доз, норм одноразового відпуску, розрахунок вартості екстемпорального лікарського засобу, реєстрація рецепта квитанційним методом.

На заключному етапі проводиться аналіз роботи малих груп, звертаючи увагу на правильні рішення і дії команд та допущені помилки. Підводяться загальні підсумки гри, визначаються переможці.

У своєму дослідженні О. Приступко для підвищення інтересу до вивчення предмету та вдосконалення навчальної мотивації на практичних заняттях з фармацевтичної хімії на початку року студентам запропонувала провести заняття у вигляді ділової гри "Наші пацієнти". Учасники – студенти підгрупи (10 осіб), які розділяються навпіл, для формування не лише індивідуальної відповідальності, а й уміння працювати в колективі. Мета – провести внутрішньоаптечний контроль лікарської форми, дати висновок про якість її виготовлення, зберегти "життя пацієнта". Кожен студент отримує свого "пацієнта" на навчальний рік, який на кожному занятті відвідує "аптеку" з прописаним рецептом. Студенти виконують роль "провізора – аналітика", який в кінці заняття повинен дати висновок про якість виготовлення лікарської форми – чи задовільно вона виготовлена та чи можна відпустити лікарську форму пацієнту. Чий пацієнт залишається "живим" і максимально не пошкодженим до кінця курсу вивчення предмету пропонується бонус (пропозиція викладача – оголошується на початку року). При оцінюванні роботи враховуються не лише індивідуальні результати, а й результати роботи сформованих підгруп.

Серед інноваційних технологій, які застосовуються в навчальному процесі в Житомирському базовому фармацевтичному коледжі, виділяються *інтегровані заняття*. Так, викладачі коледжу провели інтегроване практичне заняття-семінар з дисциплін "Організація та економіка фармації" та "Іноземна мова (за професійним спрямуванням)". Особливістю інтеграції було передусім те, що інтегровано було не лише навчальні дисципліни, а й форми проведення занять (практичне заняття та семінар). Таке поєднання дозволило актуалізувати необхідність вивчення іноземної мови майбутніми фармацевтами, розширити їх професійний світогляд, порівняти професійну термінологію українською та англійською мовами. Перевагами такої форми заняття є: створення оптимальних умов для розвитку мислення, розвитку логічності, критичності, пізнавальної активності; розвиток системного світогляду студентів; інтегроване заняття – спосіб вдосконалення педагогічної майстерності викладачів.

Це заняття дозволило здійснити широку міждисциплінарну (математика, фармакологія, фармацевтична опіка, основи менеджменту та маркетингу в фармації, психологія) та внутрішньодисциплінарну (теми "Аптека як заклад охорони здоров'я, підприємство та майбутнє місце роботи студента-фармацевта", "Організація замовлення товарно-матеріальних цінностей відділами аптеки та структурними підрозділами", "Організація відпуску товарно-матеріальних цінностей з відділу запасів до інших відділів аптеки та структурних підрозділів", "Застосування реєстраторів розрахункових операцій під час готівкової реалізації лікарських засобів", "Звітність аптеки та її структурних підрозділів", "Ліки. Види лікарських форм", "Обов'язки фармацевта") інтеграцію.

Ще одним поширеним видом інноваційних технологій є технологія професійного тренінгу, застосована викладачами фармакології на занятті з теми "Лікарські засоби для лікування алергічних захворювань". Студентам необхідно було встановити відповідність лікарських засобів за фармакологічними групами, до яких вони належать, співставити назви-синоніми лікарських засобів, назвати препарати-аналоги, виписати та обґрунтувати лікарські засоби для певних видів алергії, вирішити ситуаційні та фармакологічні завдання:

1. Пояснити хворому, чому при застосування дифенгідраміну в нього з'явилися сухість у роті, порушення зору, сонливість, зниження працездатності. З якими лікарськими засобами не слід одночасно вживати дифенгідрамін? Відповідь обґрунтуйте.

2. Для профілактики нападів бронхіальної астми хворому призначено інтал. Вкажіть особливості застосування даного препарату. Які лікарські засоби не слід одночасно призначати? В яких випадках протипоказані мембраностабілізатори?

3. Хворому призначено кетотифен. Вкажіть умови раціонального застосування даного засобу (до їжі, після їжі, під час їжі, вживання алкоголю тощо). Які особливості вживання кетотифену у хворих на бронхіальну астму та бронхообструктивний синдром?

4. Визначити фармакологічну групу: гормони кіркової речовини надниркових залоз, впливають на всі стадії розвитку алергійних реакцій. Застосовуються при будь-яких алергічних реакціях вадкого та середнього ступеня вираженості (анафілактичний шок, набряк Квінке, сироваткова хвороба, прогресуючих важких захворюваннях алергічного походження).

5. До Вас звернувся хворий зі скаргами на шкірні висипи. Ви зробили висновок про алергічний характер висипів, Хворий за фахом водій. У вашому розпорядженні димедрол, дипразин, діазолін. Який препарат потрібно призначити для лікування? Чому?

6. Визначити препарат: блокатор  $H_1$ -гістамінових рецепторів, виявляє слабку антиалергічну, спазмолітичну дію; не проявляє заспокійливого, снодійного ефекту; є "денним" антигістамінним засобом.

7. Визначити препарат: блокує входження в тучні клітини  $Ca$ ; стабілізує мембрани тучних клітин, є специфічним засобом для лікування бронхіальної астми у хворих молодого віку. Ефект настає повільно через 2-4 тижні від початку лікування.

8. Визначити препарат: блокатор  $H_1$ -гістамінових рецепторів, випускається у вигляді назального спрею і застосовується для лікування та профілактики алергічних ринітів, аденосинуситів.

Оскільки у сучасному суспільстві неможливо уявити молодь, яка не використовує активно ресурси інтернету, різноманітні гаджети, можливості сучасних технологій, їх можна задіяти на заняттях. Так, Інтернет має вражаючі інформаційні можливості та величезний ряд послуг, які можна використати з навчальною метою. Для кращого закріплення теоретичних знань з предмету

фармацевтичної хімії та підвищення мотивації при підготовці до занять було запропоновано використати соціальні мережі.

Студенти отримали завдання створити сторінку обраного лікарського засобу по окремих темах, де потрібно було розмістити всю інформацію про нього, яка включає всі пункти фармакопейної "Схеми вивчення субстанції" та цікаві факти про лікарський засіб:

✓ Ім'я користувача – назва лікарського засобу в редакції ДФУ (українською та латинською мовами).

✓ Головне фото сторінки – формула та будова лікарського засобу.

✓ Дата народження – дата відкриття лікарського засобу.

✓ Місце народження – країна, де було відкрито лікарський засіб.

✓ Батьки – вчені, які відкрили лікарський засіб (синтезували його).

✓ Родичі – лікарські засоби з однієї групи.

✓ Захоплення – описані властивості лікарського засобу.

✓ Альбоми – ідентифікація, кількісне визначення, особливості застосування.

Доступ до інформації на сторінках був відкритим для користування студентам, які працювали над їх створенням та її можна було використати на заняттях. Тому кожен зі студентів намагався максимально наповнити сторінку лікарського засобу правильною інформацією. Для цього потрібно було уважно опрацювати достатньо велику кількість інформації, обрати потрібні пункти та використати їх в роботі. Оскільки кожен відповідав за одну субстанцію, то велика кількість навчального матеріалу розділилась і підготовка до заняття у окремого студента займала не так багато часу.

Також у Google формах було розроблено низку варіантів тестових завдань з курсу фармацевтичної хімії і студентам відкритий до них доступ. За даними тестами можна було готуватися до опитувань на практичних заняттях та до Державного комплексного кваліфікаційного екзамену зі спеціальності. Контроль підготовки проводився на початку заняття: кожен отримував вже роздрукований варіант з тестовими завданнями, при цьому запитання обов'язково перемішувались і відповіді змінювались в нумерації, для того щоб студенти не завчали візуально розташування правильної відповіді, а розуміли саме запитання та вірно шукали відповідь на нього.

Для полегшення засвоєння знань теоретичного матеріалу та виконання практичної частини заняття студентам запропоновані посібники "Хімічний контроль". В посібниках описані якісний та кількісний експрес – аналізи: фармакопейні реакції ідентифікації та методики виконання якісних реакцій, які доцільно використати при проведенні внутрішньоаптечного контролю лікарських форм; фармакопейні методи кількісного визначення та обрані методи для визначення концентрації лікарських форм на практиці, з описаними методиками виконання та розрахунковими формулами (вмісту діючої речовини та фактичного відхилення).

Наприкінці комплексного магістерського дослідження було проведено повторне опитування за тими ж методиками, що і на початку. При порівнянні

результатів анкетування до та після проведення експерименту можна відзначити, що мотив матеріального добробуту (24%) не втратив своєї актуальності, але вже на рівні з ним у студентів при вивченні фармацевтичних дисциплін сформовані мотив отримання інформації (21%) та пізнавальний мотив (19%). Мотиви зовнішнього примусу (5%) та орієнтації на соціально залежну поведінку (1%) зайняли останні позиції в рейтингу опитування.

Помітні зміни відбулися і з групою мотивів "набути міцні та глибокі знання", "бути постійно готовим до чергових занять" (24%), "отримати інтелектуальне задоволення" – (13%). Мотивація "Набуття знань" з останньої позиції рейтингу піднялася на першу, при цьому мотивація "Оволодіння професією" залишається важливою у підготовці студентів до занять.

Таким чином, упровадження в освітній процес інтерактивних технологій підвищує мотивацію навчання і пізнавальну активність студентів, постійно підтримує викладача у стані творчого пошуку дидактичних новацій. Інтерактивна діяльність на практичних заняттях з фармацевтичних дисциплін припускає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до сумісного вирішення загальних та професійних завдань. Інтерактив виключає домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. У ході діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організуються індивідуальна, парна і групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, моделювання виробничих ситуацій наближених до професійної діяльності, ділові та рольові ігри, йде робота з документами, різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук І. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. Д. Бойчук / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир: [б. в.]. – 2015. – С. 22.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, – 2014. – 352 с.
3. Момот О.В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури : Дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти. – Полтава, 2016. – 311 с.
4. Супрун М. В. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Р. І. Теорія навчання. – № 7, 2011. – С. 33-37.
5. Третяк О. Застосування інноваційних педагогічних технологій. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : "Педагогічна думка", – 2016. – 260 с.

**Шанскова Т. І.**,  
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри  
педагогіки, психології та управління навчальними закладами,  
**Мірошніченко О. А.**,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
**Кушева Ж. І.**,  
кандидат педагогічних наук, старший викладач,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

## **АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розкрито необхідність застосування андрагогічної моделі у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів; проаналізовано особливості формування навчальної мотивації студентів; висвітлено результати дослідження мотиваційної сфери магістрантів; виділено етапи формування навчальної мотивації та подано шляхи її удосконалення в освітньому процесі закладів вищої освіти.*

**Ключові слова:** андрагогічна модель підготовки магістрів, базова, соціальна, пізнавальна та професійно-результативна мотивації; мотив; мотиваційна сфера, навчальна мотивація.

*В статье раскрыта необходимость применения андрагогической модели в процессе профессиональной подготовки будущих магистров; проанализированы особенности формирования учебной мотивации студентов; освещены результаты исследования мотивационной сферы магистрантов; выделены этапы формирования учебной мотивации и представлены пути ее совершенствования в образовательном процессе высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** андрагогический модель подготовки магистров, базовая, социальная, познавательная и профессионально-результативная мотивации; мотив; мотивационная сфера, учебная мотивация.

*The article reveals the necessity of using the andragogical model in the process of professional training of the prospective masters; the peculiarities of formation of students' educational motivation are analyzed; the results of the study of the motivated mastership field are highlighted; the stages of formation of educational motivation are highlighted and ways of its improvement are presented in the educational process of institutions of higher education. The work on studying the motivation of the masters has practical significance in the sense that by investigating the prevailing types of motivation from representatives of different specialties, the teacher can direct his professional activity to the activation of the*

*educational and upbringing influences inherent in each motivation. The study is not complete and final, the next step we consider it necessary to create a typology of the personality of the master, based on the physiologically determined properties of the person (type of nervous system, type of higher nervous activity, temperament), and on the socially determined substructure of the individual, one of the central components of which we consider motivation.*

**Key words:** *andragogical model of preparation of masters, base, social, cognitive and professional-productive motivation; motive; motivational sphere, educational motivation.*

**Постановка проблеми.** Цілісний аналіз професійної підготовки фахівців в умовах магістратури засвідчує, що в сучасних умовах розвитку педагогічної науки і практики виникла необхідність розробки нової теоретико-методологічної концепції, реалізація якої забезпечуватиме підвищення рівня готовності фахівців до професійної діяльності шляхом упровадження відповідної андрагогічної моделі.

Так, відомий американський андрагог М. Ноулз, який визначив андрагогіку як мистецтво допомоги дорослим у навчанні, на основі компетентнісного підходу розробив модель навчання дорослих. На його думку, основна мета освіти дорослих полягає в їх вмінні практично застосовувати набуті знання у мінливих умовах життя соціуму. Концептуальна різниця в сутності моделей навчання (педагогічній і андрагогічній) визначається М. Ноулзом за такими позиціями:

- самоусвідомлення того, хто навчається;
- досвід того, хто навчається;
- готовність до навчання; застосування набутих знань;
- орієнтація у навчанні;
- психологічний клімат у навчанні;
- планування навчального процесу;
- визначення потреб навчання;
- формулювання цілей навчання;
- проектування навчального процесу;
- навчальна діяльність;
- оцінювання результатів навчання.

Таким чином, андрагогічна модель навчання передбачає активну діяльність студента, високий рівень навчальної мотивації і повною мірою може бути застосована у процесі підготовки магістрів, зокрема і не за спорідненими спеціальностями.

Головними напрямками діяльності магістрів є професійне навчання, особистісне самовдосконалення, розвиток інтелекту, моральне, естетичне та фізичне збагачення. В юності активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка базується на мотиваціях та потребах особистості. Це сензитивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини та для завершення формування особистості в усіх її виявах.



Мотиваційна сфера є основою особистості, яка включає в себе систему мотивів у її певній побудові (ієрархії). Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня та можливих перспектив у кожного студента та групи в цілому, а мотиви – усвідомлені спонукання поведінки та діяльності особистості, які є її властивістю та які виникають при найвищій формі відображення потреб.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У роботах Б. Ананьєва, Л.Божович, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, А. Маркової, С. Рубінштейн, В.Семиченко та ін. доведено, що мотивація є рушійною силою людської поведінки. У сучасній психології термін "мотивація" використовується як система факторів, які детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристика процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. Узагальнюючи різні визначення, можна стверджувати, що мотивація – це така рушійна сила, що ґрунтується на задоволенні певних потреб, спонукаючи людину діяти з максимальними зусиллями для досягнення цілей.

Питання сутності мотивів, мотивації у професійній діяльності пов'язано з різними аспектами психологічної науки. Зокрема його розглядали К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.

Мотивація вступу до вищого навчального закладу відіграє першочергову і значну роль та в подальшому впливає на якість засвоєння знань (С. Бобровицька, Л. Добровольська, Є. Павлютенков, А. Печнікова, Ф. Рахматуліна та інші). Мотивація навчальної діяльності школярів та студентів досить детально висвітлена у працях науковців (К. Алдерфер, Л. Божович, А. Дусавицького, О. Леонтєва, А. Маркової, А. Маслоу, С. Рубінштейна та ін.).

Мотиви мають динамічний характер, їх ієрархія визначається соціальними та економічними змінами в житті суспільства, культури, а також груповими усвідомленнями та поведінкою. У свою чергу, підпорядкованість мотивів визначає життєвий шлях людини і сама є результатом взаємодій індивідуально-типологічних властивостей особистості та її соціальних відносин з навколишнім світом.

Дослідження засвідчили, що існують декілька груп мотивів вибору професії (соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, мотиви престижу та ін.). Класично мотиви вибору професії кваліфікують за типами професійної мотивації і виділяють: домінантний тип (стійкий інтерес до професії); ситуативний тип професійної мотивації (вплив життєвих обставин, які не завжди співвідносяться з інтересами особистості); і конформістський (або сугестивний) тип професійної мотивації (вплив зі сторони найближчого соціального оточення) [6].

У цілому, говорячи про мотивацію професійної діяльності, неможна обійти проблему саморозвитку та самореалізації, яка є значущою у багатьох сучасних концепціях розвитку людини. Зазначимо, що актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є цінними вже самі по собі, і є показником особистісної зрілості та одночасно умовою її досягнення. Постійне прагнення до саморозвитку не лише приносить і закріплює успіх у професійній діяльності, але й сприяє професійному довголіттю особистості, що важливо враховувати у процесі підготовки магістрів [1].

Таким чином можна зробити висновок, що мотиваційна сфера особистості впливає як на вибір професії, так і на успішність всієї трудової діяльності. Наявність у людини певних сполучень типологічних властивостей нервової системи обумовлюють її схильність до того чи іншого виду діяльності. Усвідомлення такої схильності та її причин призводять до формування мотиву, який і спонукає людину займатися тим чи іншим видом діяльності, оскільки саме ця діяльність відповідає її професійним здібностям. Відповідність вибраної діяльності індивідуально-типологічним та особистісним особливостям сприяє високій ефективності діяльності, забезпечує задоволеність працею та підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його в стійкий інтерес [4].

А. Маркова визначила термін "навчальна мотивація" як одне з новоутворень психічного розвитку особистості, що виникає у ході активної навчальної діяльності, та як цілеспрямовану навчальну діяльність чи потребу в ній, а також виділила такі чинники мотивації учіння: ставлення до навчання; навчальні цілі людини; навчаємість як здатність людини до засвоєння нових знань, що досить суттєво впливає на самооцінку дорослих студентів, особливо з вираженим мотивом уникнення невдачі [6].

**Метою статті** є дослідження видів навчальної мотивації студентів магістратури та обґрунтування шляхів її вдосконалення.

**Виклад основного матеріалу.** Загальноновизнано, що від вираження професійних мотивів залежить ефективність діяльності. При цьому значущими є розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, вміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо), що виявляються в інтегральних характеристиках особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо з урахуванням стадій вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з точки зору домінуючих її життєвих або професійних задач; етапи професійного становлення особистості (професійна підготовка, професійна адаптація, професійна майстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідуальна, особистісна, індивідуально-особистісна) у межах відповідних форм психічної регуляції діяльності, динаміки професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) та стадій психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професійній діяльності.

У педагогічній теорії та практиці накопичено багато теоретичного та емпіричного матеріалу щодо особливостей становлення та функціонування навчальної мотивації, подано різні класифікації мотивів учіння, розроблено діагностики структури навчальної мотивації та шляхи її формування та корекції. Таким чином, вивчення мотивації передбачає виявлення її реального рівня та можливих перспектив у кожного студента та групи в цілому. До основних етапів становлення мотивів можна віднести наступні:

- актуалізація звичних мотивів, постановка на цій основі нових цілей;
- позитивне підкріплення мотиву в процесі реалізації визначених цілей;
- виявлення на цій основі нових мотивів;
- поява у мотивів нових якостей (стійкість).

У процесі активізації пізнавальної діяльності студентів магістратури вагоме місце займає розвиток їх пізнавального інтересу, який виступає як важливий мотив навчання, стійка риса особистості студента, вагомий засіб підвищення якості навчання.

Успішне викладання вимагає стимулювання активності студентів у процесі навчання. Компонент стимулювання не обов'язково слідує за організацією. Він може передувати їй, може здійснюватися одночасно, але може і завершувати її. Стимулювання повинно привернути увагу студентів до теми, викликати у них допитливість, цікавість, пізнавальний інтерес. Одночасно необхідно розвивати у студентів-магістрантів почуття обов'язку і відповідальності, що активізують вчення.

У процесі формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів-магістрів відбувається розвиток мотивів навчання, оволодіння прийомами оптимізації використання особистого часу, перевірки оригінальності написаних рефератів, контрольних, курсових та магістерських робіт.

З метою підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності викладачі ставлять студентам-магістрам завдання щодо формування і активізації виконання самостійної роботи. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів повинна бути пов'язана з пошуком внутрішніх умов підвищення ефективності навчальної діяльності. Тому одним з ключових засобів розвитку мотиваційної сфери особистості студента-магістра є спеціально-організована діяльність, яка ґрунтується на факторах, що впливають на активізацію спеціально організованої самостійної роботи студента-магістра.

Психологічне вивчення мотивації і її формування – це дві сторони одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особистості студентів-магістрів. Вивчення навчальної мотивації необхідно для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента. У зв'язку з цим результати психологічних досліджень процесу професійної мотивації, показали нові процеси взаємозв'язку суспільного устрою суспільства і формування у студентів-магістрів нових цілей і потреб. Шляхи становлення і особливості мотивації

для кожного студента індивідуальні і неповторні. Завдання полягає у тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення професійної мотивації студента-магістранта.

Важливу роль у формуванні та становленні особистості магістра відіграє його мотиваційна сфера (потреби, мотиви, прагнення, схильності, ідеали, переконання, світогляд). Термін "мотивація" у психології розглядається як внутрішня спонукальна причина дій і вчинків особистості, а мотивація виступає як система взаємопов'язаних мотивів діяльності, що визначають лінію поведінки. П. Сімонов [8, с. 28-29] називає мотиви вітальні, ідеальні та соціальні. Соціальні, у свою чергу, він розділяє на мотиви, що базуються на потребах "для себе" (які усвідомлюються як належні права) і "для інших" (які усвідомлюються як обов'язки). Є. Ільїн [5, с. 305] називає такі навчальні мотиви у студентів, як професійні, особистого престижу, прагматичні та пізнавальні.

І. Володарська, Н. Ізергін, А. Марков пропонують об'єднати усі мотиви у наступні чотири групи:

- професійні,
- пізнавальні,
- соціальної ідентифікації,
- утилітарні.

Прикладом професійних мотивів вони називають прагнення стати висококваліфікованим фахівцем; пізнавально-інтелектуальних – бажання отримувати задоволення від самого процесу навчання; соціальної ідентифікації – прагнення студентів до гарного навчання заради соціального схвалення з боку оточуючих; утилітарних – бажання мати матеріальну винагороду та уникнення засудження з боку близьких [2].

Навчальна діяльність магістра може бути вузько спрямованою (бажання мати високі оцінки, гарні конспекти, вивчати першоджерела), а також широко спрямованою. Вона відрізняється розумінням соціальної значущості навчання, розвитком пізнавальних інтересів, особистісним спілкуванням з викладачами, самостійністю при вивченні навчального матеріалу, оригінальністю відповідей на семінарах. Така навчальна діяльність професійно спрямована та відрізняється посиленням ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання. М. Артюшина виділяє, залежно від змісту діяльності, як студента, так і викладача такі групи мотивів [7, с. 327 - 328]:

- професійні (пов'язані з певною професійною діяльністю);
- пізнавальні (пов'язані з отриманням знань);
- широкосоціальні (бажання зайняти певну позицію, роль у суспільстві, престижність);
- вузькосоціальні (прагнення мати статус у конкретній соціальній групі);

- процесуально-змістові (зацікавленість у самому процесі та змісті діяльності);
- матеріальні (можливість забезпечити себе матеріально);
- мотиви досягнення (прагнення досягти певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення отримати безпосередні переваги від діяльності чи уникнути небезпеки та покарань).

На нашу думку, ці групи мотивів можна об'єднати у чотири: професійно-результативні (професійні + досягнення), соціальні (широкосоціальні та вузько соціальні), пізнавальні (пізнавальні + процесуально-змістові) та базові (матеріальні + утилітарні).

Ця класифікація була покладена в основу психодіагностичного інструментарію визначення мотивації діяльності особистості, яка була перевірена шляхом проведення досліджень з магістрами Житомирського державного університету імені Івана Франка (усього 71 особа з історичного та соціально-психологічного факультетів, а також навчально-наукового інституту іноземної філології).

Представляємо результати досліджень, проведених нами з магістрами різних факультетів у 2016-2017 рр. (Див. табл. 1).

*Таблиця 1*

*Розподіл студентів різних факультетів за видами мотивації*

Інститути/факультети	ВИДИ МОТИВАЦІЇ			
	Базова	Соціальна	Пізнавальна	Професійно-результативна
Інститут іноземної філології	30,0%	27,5%	30,0%	12,5%
Історичний факультет	41,2%	23,5%	23,5%	11,8%
Соціально-психологічний факультет	35,7%	35,7%	31,4%	7,1%
% від загальної кількості осіб (71 особа)	33,8%	28,2%	26,8%	11,2%

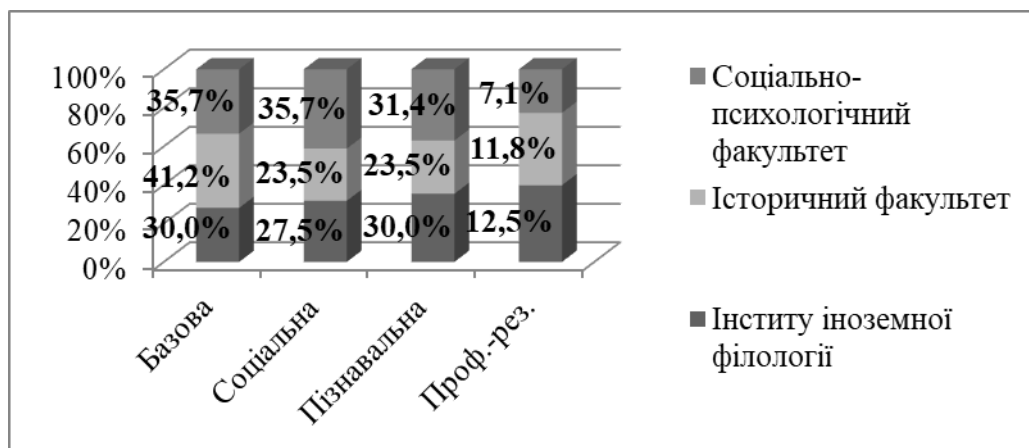


Рис. 1. Розподіл студентів різних факультетів за видами мотивації

Таким чином, найбільший відсоток має базова мотивація, до якої відноситься матеріальне забезпечення навчання (стипендія) та майбутня заробітна плата, а також інші матеріальні блага, притаманні майбутній професії (літня відпустка, соціальний пакет, зручний графік роботи тощо). Проте, спостерігаємо деякі відмінності між представниками різних спеціальностей. Так, найбільшим є показник базової мотивації у магістрів історичного факультету. Це пояснюється тим, що тут більшою мірою представлені чоловіки, які, звісно, відповідають за добробут майбутньої сім'ї. На другому місці, в цілому, у всіх досліджуваних переважає соціальна мотивація. Це пояснюється тим, що педагогічна та соціально-психологічна діяльність пов'язані зі сферою спілкування та комунікативними вміннями майбутніх спеціалістів. Проте, у магістрів інституту іноземної філології на другому місці знаходиться пізнавальна мотивація, що говорить про більш творчий підхід представників даної спеціальності до навчання. Професійно-результативна мотивація у магістрів всіх факультетів знаходиться на останньому місці. На нашу думку, це свідчить про те, що юнаки у даному віці ще не зовсім уявляють собі майбутній професійний результат своєї діяльності.

**Висновки.** Робота з вивчення мотивації магістрів має практичну значущість у тому сенсі, що, дослідивши переважаючі типи мотивації у представників різних спеціальностей, викладач може спрямувати свою професійну діяльність на активізацію навчально-виховних впливів, притаманних кожній мотивації. Наше дослідження не є завершеним, наступним кроком передбачено створення типології особистості магістра, спираючись, з одного боку, на фізіологічно обумовлені властивості особистості (тип нервової системи, тип вищої нервової діяльності, темперамент), а з іншого – на соціально обумовлену підструктуру особистості, одним із центральних компонентів якої постає мотивація.

Вважаємо, що мотиваційний простір професійної реалізації майбутнього фахівця складає, в першу чергу, професійна орієнтація

особистості, яку найчастіше розглядають як динамічну особистісну систему. Окрім того, професійна орієнтація набуває й процесуальних характеристик, які з'являються під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів. При розгляді проблем, які пов'язані з професійною орієнтацією, питання про вплив мотивації на успішність діяльності є одним з найбільш важливих.

Умовами формування позитивних мотивів до навчання в студентів магістратури є:

- застосування андрагогічної моделі у процесі професійної підготовки фахівців в умовах магістратури;
- усвідомлення найближчих (оперативних) та кінцевих (перспективних) цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної та практичної значимості засвоєних знань;
- емоційна форма викладу наукової інформації;
- збагачення змісту та новизна навчального матеріалу;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір адекватних задач, детермінованих інформаційними та пізнавальними протиріччями в структурі навчальної діяльності;
- розвиток пізнавального інтересу окремого студента та підтримання пізнавального клімату в навчальній групі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький. – Київ : Знання, 2008. – 655 с.
2. Володарская И. А. Некоторые проблемы формирования профессионализма у курсантов военного артиллерийского университета [Электронный ресурс] /И. А. Володарская, Н. Д. Изергин, А. С. Марков. – Режим доступа: [www.document.//http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1 &mytip=1 &word=&pagesize =15&Nomer=13 8](http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=138)
3. Габдреев Р. В., Смирнов А. В. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов ВУЗа // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 10. – С. 227– 233.
4. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ до спеціальності / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – Київ : Центр учб. літ., 2007. – 256 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. –512 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів у вищій школі: навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К.: КНТУ, 2007. – 528 с.
8. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1975. – 176 с.

**МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ  
МАГІСТРАТУРИ У КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

*У статті наголошено на діяльній моделі підготовки майбутнього педагога, яку реалізує контекстне навчання. Названо вимоги до організації професійно спрямованої діяльності студентів магістратури. Визначено мету, завдання навчальної дисципліни "Теорія і методика педагогічної діяльності" у контекстно-професійній підготовці магістрантів, зазначено програмні компетентності та програмні результати, яких студенти мають набути в процесі вивчення навчального курсу. Схарактеризовано види навчально-професійної діяльності студентів магістратури у межах моделювання ними предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** контекстна підготовка, педагогічна діяльність, моделювання, магістранти-історики.

*В статье акцентируется внимание на деятельностной модели подготовки будущего педагога, которую реализует контекстное обучение. Названы требования к организации профессионально направленной деятельности студентов магистратуры. Определена цель, задачи учебной дисциплины "Теория и методика педагогической деятельности" в контекстно-профессиональной подготовке магистрантов, указаны программные компетентности и программные результаты, которые студенты должны освоить в процессе изучения учебного курса. Охарактеризованы виды учебно-профессиональной деятельности студентов магистратуры в рамках моделирования ими предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** контекстная подготовка, педагогическая деятельность, моделирование, магистранты-историки.

*The article emphasizes the activity model of the future teacher training, which implements contextual education. Named the requirements for the organization of professionally directed activities of students of the magistracy. The purpose, tasks of the discipline "Theory and method of pedagogical activity" are defined in context-professional training of undergraduate students, the program competencies and program results, which students have to get in the process of studying the course, are indicated. The types of educational-professional activity of students of the magistracy in the framework of modeling of their subject and social context of future professional activity are described. The following summarizing is important: 1) the readiness of a future specialist for a pedagogical activity is determined by the level of his acquired theoretical and practical experience, which is determined by a combination of systematized knowledge, skills, practical skills, ways of thinking, the formation of*



*professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values , professional competencies; 2) the practical orientation of basic pedagogical education is ensured by the implementation of context-based learning, which allows to simulate dynamic circumstances and situations of real professional activity; 3) mastering and deepening of the practical experience of pedagogical activity takes place in the process of studying special pedagogical disciplines.*

**Key words:** *contextual training, pedagogical activity, modeling, undergraduates-historians.*

**Актуальність дослідження.** Різноманіття виконуваних педагогом професійних функцій і видів діяльності потребує його теоретичної та практичної готовності ще на етапі підготовки у закладі вищої освіти. Особливу роль відіграє магістратура як інститут поглиблення теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, здобуття відповідних і достатніх компетентностей для ефективного виконання завдань інноваційного характеру в професійній діяльності.

Здатність майбутнього педагога ефективно виконувати професійні обов'язки потребує сукупності систематизованих знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей. Вирішення завдання практично зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів до професійних реалій покладається на контекстно-професійне навчання.

Контекстний підхід зумовлює орієнтацію студента на модельовану в процесі підготовки у закладі вищої освіти майбутню професійну діяльність. Відповідно до концепції організації контекстного навчання, діяльнісна модель майбутнього педагога відображається у діяльнісній моделі його підготовки, а цілісний зміст професійної діяльності (система професійних проблем, завдань та функцій) – у наближених до професійної праці системі навчальних проблем, завдань і функцій, що потребує відповідної логіки визначення й побудови змісту підготовки фахівця у магістратурі [4]. Сутнісні основи контекстної підготовки реалізовані в дослідженнях А. О. Вербицького, Н. М. Дем'яненко, Т. Д. Дубовицької, В. В. Желанової, В. Г. Калашникова, В. Ф. Тенищевої та ін. Дослідниками обґрунтовано методологію, специфіку, зміст, форми, методи та засоби контекстного навчання фахівців, визначено основи його застосування у педагогічній магістратурі.

**Мета** статті полягає в з'ясуванні професійно-практичного спрямування змісту навчальної дисципліни “Теорія і методика педагогічної діяльності” в підготовці магістрантів-істориків.

**Виклад матеріалу.** Завдяки контекстному підходові у навчанні, на думку Н. І. Мачинської, забезпечується практична спрямованість базової педагогічної освіти через поступове прилучення майбутніх педагогів до соціально-професійного контексту педагогічної діяльності [3, с. 18]. Відповідно у процесі підготовки фахівців має бути створене освітнє середовище контекстного типу, яке постає як сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що відображає предметний та соціально-професійний контекст майбутньої професії.

За оцінкою А. О. Вербицького, відтворення предметного та соціального контекстів професійної діяльності “додає” до освітнього процесу підготовки фахівців такі аспекти [1, с. 45-46; 2, с. 36]: забезпечує системність та міжпредметність знань; створює можливості для динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай подається у статиці; дозволяє розробити сценарний план діяльності фахівців відповідно до вимог професії; ознайомлює із посадовими функціями та обов’язками; забезпечує рольову “інструментовку” професійних дій та вчинків; враховує посадові та особистісні інтереси майбутніх фахівців; задає просторово-часовий контекст “минуле-теперішнє-майбутнє”.

У контекстній підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності важливим є трансформація навчальної діяльності в особистісно значущу, що відображає позитивну мотивацію студента до професійної діяльності. Відтак кожен вид практичної діяльності студента повинен мати ціннісну сутність, що досягається через мотивацію, розкриття його значущості педагогом, аналіз його прикладного характеру та життєвої необхідності. Активна включеність студента в навчально-професійний контекст підготовки підвищує якість їхнього навчання, формує досвід та готовність до професійної діяльності.

Контекстна підготовка майбутніх істориків-педагогів дає змогу імітувати динамічні обставини та ситуації реальної професійної діяльності, моделювати шляхи можливої прогнозованої поведінки; на конкретних прикладах обігрувати дії найбільш важливих факторів професійного середовища. Відтак професійно спрямована практична діяльність студентів магістратури у процесі підготовки має здійснюватися з урахуванням таких вимог:

- мати контекстно орієнтований характер;
- забезпечувати чітке усвідомлення значущості такої діяльності та її результату;
- потребувати інтелектуального й емоційного напруження;
- бути самокерованою, з можливою варіативністю в способах досягнення результатів.

Моделювання ситуацій майбутньої професійно-педагогічної діяльності дає змогу суб’єктові моделювання уявити ситуацію, осмислити, інтерпретувати ймовірні шляхи розгортання подій, проаналізувати можливі варіанти дій; отримана контекстна інформація зберігається в пам’яті й у майбутньому допомагає уникати нерегульованих миттєвих станів, сприяє цілеспрямованій поведінці у ситуаціях професійної діяльності.

У межах контекстного навчання застосовуються такі практико-орієнтовані технології: проектного навчання, групові дискусії, мозковий штурм, кооперативно-групове навчання, аналіз ситуацій професійної діяльності та ін.

Магістратура є ступенем навчання, на якому майбутній фахівець поглиблює спеціальні знання, навички науково-дослідної (творчої), науково-педагогічної та організаційної діяльності, набуває досвіду практичного застосування набутих знань та продукування нових для розв’язання проблемних професійних завдань у відповідній сфері професійної діяльності. Варто зважати й на те, що студенти магістратури – дорослі особи, щодо навчання яких андрагогіка орієнтує на

підходи, які сприяють розвитку та збагаченню цілісності особистості, прояву її самобутності, актуалізації здібностей та творчих можливостей.

Одним із засобів контекстної підготовки студентів магістратури до професійної педагогічної діяльності є навчальний курс “Теорія і методика професійної діяльності”.

Навчальна дисципліна “*Теорія і методика педагогічної діяльності*” ґрунтується на знаннях, уміннях і досвіді навчальної діяльності (пошуково-дослідницької, конструктивно-проектувальної, аналітично-моделюючої та ін.), набутих магістрантами в процесі освоєння програм бакалаврату.

*Метою дисципліни* є поглиблення досвіду практичної педагогічної діяльності магістрантів, удосконалення аналітичних, проєктивно-конструктивних, оцінно-коригувальних умінь, набуття творчого досвіду самопрезентації, виявлення індивідуального педагогічного стилю, самовдосконалення та саморозвитку магістранта як педагога-практика.

*Завданнями* вивчення навчального курсу є:

- формування у магістрантів розуміння теорії та методики педагогічної діяльності як основи опанування механізмами розвитку особистісного потенціалу для вирішення педагогічних завдань навчання і виховання в закладі загальної середньої освіти;

- оволодіння сучасними технологіями, методами та засобами, які використовуються в процесі навчання, в тому числі методами організації самостійної, індивідуальної й колективної діяльності учнів;

- створення умов для розвитку в магістрантів інтелектуальних здібностей до застосування отриманих у процесі аудиторної та позааудиторної діяльності знань, умінь та навичок;

- включення магістрантів у освітній процес як суб’єктів, які оволодівають прийомами організації власної педагогічної діяльності й аналізують шляхи професійного самовдосконалення та саморозвитку;

- стимулювання до професійного самовдосконалення та саморозвитку.

У результаті вивчення навчальної дисципліни магістранти мають набути таких **компетентностей**:

*гностичних* – формулювати задачі, науковим шляхом отримувати необхідні відомості, здійснювати аналіз та синтез педагогічних явищ на основі логічних аргументів та конкретних фактів; працювати з різними джерелами інформації, включаючи новітні інформаційні технології та бази даних;

*проектувальних* – формулювати цілі та завдання й визначати результати педагогічної діяльності; планувати діяльність та обирати способи й засоби її успішного здійснення; моделювати зміст педагогічної діяльності; проєктувати професійне самовдосконалення;

*конструктивних* – прогнозувати та проєктувати процеси педагогічної діяльності; визначати зміст різних видів педагогічної діяльності, обирати педагогічний інструментарій його реалізації, використовувати інформаційні технології, наочні посібники, технічні засоби; обирати засоби контролю

педагогічної діяльності; набувати досвіду володіння новітніми технологіями педагогічної діяльності;

*організаторських* – організовувати індивідуальну й групову навчальну та позанавчальну діяльність учнів з використанням різних педагогічних технологій; здійснювати особистісну самоорганізацію та організацію власної педагогічної та інших видів діяльності;

*комунікативних* – будувати взаємодію та взаємовідносини з суб'єктами освітнього процесу відповідно до цілей, змісту, форм організації та методів навчання; встановлювати педагогічно доцільні контакти та запобігати виникненню конфліктів із суб'єктами навчання або ж ефективно їх вирішувати;

*дослідницьких* – аналізувати педагогічну діяльність, здійснювати власну науково-дослідницьку діяльність та організовувати пошукову роботу учнів.

Вивчення навчального курсу передбачає такі **результати навчання**: студенти магістратури повинні *знати*:

- складові професіограми вчителя;
- особливості, структуру, види, стилі педагогічної діяльності;
- складові педагогічної майстерності вчителя;
- шляхи удосконалення педагогічної культури;
- методи вирішення організаційно-управлінських завдань;
- особливості професійної комунікації з суб'єктами освітнього процесу;
- основи особистісної та професійної самоорганізації;
- способи професійно-особистісного саморозвитку та самовиховання;

*уміти*:

– реалізовувати процес навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів з установкою на завдання виховання, навчання та розвитку особистості школяра з урахуванням специфіки своєї спеціальності (спеціалізації);

– активізувати навчальну та позанавчальну діяльність вихованців з урахуванням їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей;

– організовувати педагогічну взаємодію на засадах гуманності;

– моделювати педагогічну діяльність, обираючи доцільні вправи, засоби, методи навчання;

– планувати свою роботу, раціонально працювати з інформаційними джерелами, знати способи ефективного розподілу особистісних ресурсів та ресурсу часу, дотримання режиму праці та відпочинку; здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самооцінку її результатів;

– володіти технікою керування своїм психічним станом та прийомами налагодження контакту під час взаємодії;

– систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, виконувати відповідну методичну роботу;

– визначати рівень особистісного і професійного розвитку, моделювати траєкторію особистісного самовдосконалення, виявляти здатність до самоорганізації професійної діяльності.

Досягнення програмних результатів навчання забезпечується виконанням відповідних видів діяльності магістрантів у процесі засвоєння змісту навчальної дисципліни. Магістранти удосконалюють теоретичні знання, здійснюючи пошук відповідної інформації при підготовці до практичних занять, під час аналізу освітніх документів, проведенні діагностичних досліджень; при розробленні дидактичних моделей уроку, складанні програм самовиховання, підготовці до педагогічних дискусій, обговорень та ін.

Так при розгляді питань, що стосуються професійних вимог до особистості педагога, магістранти-історики отримують завдання скласти фрагмент професіограми вчителя за фахом навчання, проаналізувати особливості мотивації до педагогічної діяльності студентів бакалаврату їхнього фаху (на основі самостійно проведеного дослідження). Аналізуючи питання загальної та професійної культури вчителя, студенти магістратури отримують завдання ознайомитися із “Нотатками Вікнісора” В.Сороки-Росинського, в яких описані різні стилі індивідуальної педагогічної діяльності, та створити портрети-описи стилів діяльності педагогів, які у них викладали або викладають.

Практичне засвоєння та набуття досвіду використання педагогічних технологій відбувається у процесі *моделювання студентами педагогічної діяльності*. Студенти моделюють ситуацію першого знайомства з класом, мотивування учнів до вивчення історії; представляють стратегії (стилі) взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу; розробляють портрет учителя-новатора та ін.

Важливим є усвідомлення сутності й оволодіння “педагогічною технологією”, що є показником педагогічної майстерності та основою професійної компетентності майбутнього історика. Педагогічна технологія розглядається як системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети.

За Г. К. Селевко [5], педагогічна технологію визначають концептуальна основа, змістова та процесуальна складові. Технологічно процесуально-дієву частину технології можна представити як логічний ланцюжок взаємопов'язаних дій: аналіз педагогічної ситуації, цілевизначення, вибір відповідного змісту, форм, методів; організація педагогічної взаємодії, зворотній зв'язок, підсумкова діагностика, постановка нових цілей та завдань.

Після теоретичного вивчення класифікацій педагогічних технологій різних авторів студенти-історики отримують завдання розробити фрагмент навчального (виховного) заняття із застосуванням педагогічної технології (інтерактивного, індивідуально-орієнтованого, проектного, проблемного навчання; технологій педагогічної підтримки, творчого формування особистості, створення ситуації успіху тощо).

На практичних заняттях із дисципліни “Теорія і методика педагогічної діяльності” магістрантами проведено аукціон-презентацію авторських варіантів проведення уроку, на яких використано методи “мозкового штурму”,

“мікрофону”, “дискусії”, “симуляції”, “ситуативного моделювання”, “круглого столу”, “роботи в малих групах” та інші.

Моделюючи фрагменти проблемного уроку, студенти запропонували такі проблемні запитання: Іван Мазепа – зрадник чи герой української держави? Чи е екологія глобальною проблемою сучасності? Чи можливо зупинити розвиток глобальності в економіці? Маніфест Миколи II 1906 року: вияв поблажливості до учасників революції чи подальший крок до посилення влади? та інші.

Різноманітною є тематика групових та індивідуальних проєктів для учнів 8-9 класів, запропонована майбутніми істориками у процесі презентування проєктної технології: “Стародавні держави: факти історії”, “Стародавні винаходи”, “Козацькі звичаї на Січі”, “Українське село у 18 столітті”, “Повсякденне життя моєї сім’ї на тлі історичної епохи”, “Іван Сірко – реабілітація історією”, “Герої 21 століття”, “Історія в назвах”, “Історія в назвах вулиць”, “Моє місто в світовій історії: видатні житомиряни”, “Видатні випускники школи”, “Очевидці другої світової війни”, “Правопорушення очима дітей”, “Переваги укладення шлюбу”.

Результативність практичної діяльності студентів визначається рівнем сформованості у них прагнення і потреби до професійного самовдосконалення. При вивченні теми “Професійно-педагогічне самовдосконалення особистості вчителя” студенти визначають сутність “Я-реального професійного” та “Я-ідеального професійного”, з’ясовують способи професійного самовиховання педагога, аналізують основи наукової організації праці, презентують власні портфоліо, складають програми самовиховання.

**Висновки.** Відтак, моделювання предметного та соціального контексту професійної діяльності майбутніх педагогів-істориків у різних формах їх пізнавальної діяльності спонукає до засвоєння ними змісту професійної підготовки та набуттю продуктивного досвіду варіативності дій у ситуаціях професійної діяльності.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що: 1) готовність майбутнього фахівця до педагогічної діяльності визначається рівнем набутого ним теоретичного та практичного досвіду, що визначається сукупністю систематизованих знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, сформованістю професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, фахових компетентностей; 2) практична спрямованість базової педагогічної освіти забезпечується реалізацією контекстного навчання, що дозволяє імітувати динамічні обставини та ситуації реальної професійної діяльності; 3) засвоєння та поглиблення практичного досвіду педагогічної діяльності відбувається у процесі вивчення спеціальних педагогічних дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / Вербицкий А. А. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специал., 2004. – 84 с.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.

3. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: [монографія] / Н. І. Мачинська; за ред. С.О.Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

4. Мирончук Н. М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності / Н. М. Мирончук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П.Ю.Саух, відп. ред. Н.А. Сейко]. – Житомир: Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2016. – Вип. 4 (86). – С. 91-94.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.

**УДК 378**

**Коновальчук І. І.,**

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри  
дошкільної освіти і педагогічних інновацій  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ**

*Проаналізовано сутність і зміст комунікативної готовності дітей до навчання в школі та майстерності вихователя дошкільного закладу освіти в реалізації завдань її формування. Уточнено, що основним критерієм соціально-психологічної готовності дитини до школи є певний рівень розвитку умінь і навичок спілкування з однолітками і дорослими. Визначено комунікативна готовність як здатність дитини використовувати нові форми спілкування у взаємодії з однолітками та дорослими, що зумовлені ситуацією шкільного навчання, зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну, розширенням змісту і функцій соціальних взаємовідносин. У педагогічно-методичному аспекті акцентовано увагу на взаємозв'язок комунікативної готовності дитини з розвитком мовлення та словесно-логічного мислення. Конкретизовано завдання вихователя і батьків у формуванні комунікативної готовності дитини до нової соціальної ситуації розвитку.*

**Ключові слова:** *готовність дитини до школи, соціально-психологічна готовність дитини до школи, комунікативна готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі, майстерність вихователя.*

*Проанализированы сущность и содержание коммуникативной готовности детей к обучению в школе и мастерства воспитателя дошкольного образовательного учреждения в реализации задач ее формирования. Уточнено, что основным критерием социально-*

психологической готовности ребенка к школе является определенный уровень развития умений и навыков общения со сверстниками и взрослыми. Определена коммуникативная готовность как способность ребенка использовать новые формы общения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, обусловленные ситуацией школьного обучения, изменением ведущей деятельности из игровой в учебную, расширением содержания и функций социальных взаимоотношений. В педагогически методическом аспекте акцентировано внимание на взаимосвязь коммуникативной готовности ребенка с развитием речи и словесно-логического мышления. Конкретизированы задачи воспитателя и родителей в формировании коммуникативной готовности ребенка к новой социальной ситуации развития.

**Ключевые слова:** готовность ребенка к школе, социально-психологическая готовность ребенка к школе, коммуникативная готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе, мастерство воспитателя.

*The essence and content of communicative readiness of children for school education and the skills of the supervisor of SDC in the realization of the tasks of its formation are analyzed. It is specified that the main criterion of social-psychological readiness of the child to school is a certain level of development of abilities and skills of communication with peers and adults. The communicative readiness as a child's ability to use new forms of communication in interaction with peers and adults, determined by the situation of school education, the change of the leading activity from the game to the training, the expansion of the content and functions of social relationships, is determined. In the pedagogical-methodical aspect, attention is focused on the relationship of the child's communicative readiness with the development of speech and verbal-logical thinking. The task of the educator and parents in the formation of the child's communicative readiness for a new social development situation is specified.*

**Key words:** child's readiness to school, social-psychological readiness of the child to school, communicative readiness of the child of the senior preschool age to study at school, mastery of the educator.

**Актуальність дослідження.** Вступ до школи пов'язаний з поступовим входженням дитини в нову соціальну ситуацію розвитку, в якій вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, що вимагає від нього перебудови всієї системи міжособистісних стосунків з оточуючим середовищем. Новий соціальний статус школяра, зміна характеру взаємин з ровесниками й значущими дорослими, зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну викликають у житті дитини певні труднощі, які часто пов'язані з недостатнім розвитком комунікативних здібностей.

Тому одним з основних завдань вихователя ДЗОта батьків є формування комунікативної готовності дитини старшого дошкільного віку до



навчання в школі, яка багато в чому визначає її соціальну зрілість та успішність адаптації до умов і вимог шкільного життя. Майстерність вихователя полягає в такій педагогічно доцільній організації життя й діяльності дитини, яка б активізувала її спілкування, розвиток лексики, вміння користуватися різноманітними засобами мовлення для вирішення комунікативних задач в різноманітних ситуаціях.

Психологічні та педагогічні засади підготовки дітей до навчання в школі визначені в дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Бібік, Л. Виготського, Н. Гавриш, Д. Ельконіна, А. Запорожця, Н. Кудикіної, С. Ладивір, С. Максименка, О. Проскури, О. Савченко, С. Сайко та ін. Методичні питання формування комунікативної готовності дітей дошкільного віку до школи висвітлені в роботах Л. Айдарової, А. Арушанової, М. Вашуленка, Л. Журова, Л. Калмикової, М. Лісіної, А. Маркова, А. Пасічник, Ф. Сохіна, Н. Шиліної та ін. Незважаючи на значний доробок вчених у дослідженні цих питань, аспект педагогічної майстерності вихователя ДЗО в організації процесу формування в дітей старшого дошкільного віку комунікативної готовності до навчання в школі потребує окремого висвітлення.

**Мета статті** полягає в аналізі сутності, змісту комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі та майстерності вихователя ДЗО в реалізації завдань її формування.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах реформування вітчизняної системи освіти проблема наступності її дошкільної і початкових ланок потребує особливої уваги. Пріоритетним завданням вихователів та батьків у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є створення умов для повноцінного розвитку всіх компонентів їх готовності до шкільного життя, щоб забезпечити успішну соціалізацію та адаптацію кожної дитини в цей складний перехідний період. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено: “Підготовка дітей до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Така підготовка передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільників, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра” [2, с. 8].

Як інтегративне утворення, готовність дитини до школи характеризується комплексом фізичних, психологічних, соціально-особистісних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей, достатній рівень сформованості яких є фундаментом подальшого успішного навчання та індивідуального розвитку особистості дитини в початковій школі. В структурі готовності дитини до шкільного навчання виділяють особистісний, інтелектуальний та соціально-психологічний компоненти (Л. Венгер, А. Венгер, В. Холмовська, Я. Коломинський, Е. Панько та ін.). Основним критерієм соціально-психологічної готовності дитини до школи вважають

певний рівень розвитку умінь і навичок спілкування з однолітками і дорослими в навчальній та позанавчальній діяльності [9, с. 108]; [10, с. 287]; [11, с. 38]. Як зазначає А. Богуш, комунікативна підготовка дітей до школи включає: “Оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення” [6, с. 54].

Таким чином в структурі соціально-психологічної готовності визначальним є формування в дитини якостей, завдяки яким вона могла б спілкуватися, взаємодіяти з іншими дітьми, вчителем, що характеризує її комунікативну готовність до школи. Така готовність проявляється у здатності дитини використовувати нові форми спілкування у взаємодії з однолітками та дорослими, що зумовлені ситуацією шкільного навчання, зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну, розширенням змісту і функцій соціальних взаємовідносин.

У педагогічно-методичному аспекті акцентується увага на взаємозв'язку комунікативної готовності дитини з розвитком мовлення. Так М. Алексеева зазначає, що можливості дитини до практичного спілкування у сфері різних явищ мови визначаються достатнім рівнем сформованості правильної звуковимови, відповідним віку словниковим запасом, граматично правильною мовою, вільним використанням засобів діалогічної і монологічної мови [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 175].

Комунікативна готовність А. Богуш розглядається в аспекті комплексного застосування дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації [7, с. 78]. У контексті вмінь комунікативна готовність трактується як здатність дитини відповідно й доцільно вживати на практиці мову в певних навчальних і соціально-побутових ситуаціях [8, с. 190].

Підтримуємо таку позицію і вважаємо, що відповідний старшому дошкільному віку рівень розвитку мови дитини є основою формування її комунікативної готовності до систематичного шкільного навчання. Цілісно така готовність виражається в спроможності дитини самостійно й адекватно орієнтуватися різних ситуаціях спілкування, проявляти ініціативність та застосовувати мовні немовні засоби в навчальній, ігровій, дозвілєвій та інших видах діяльності.

У дитини в школі виникає природня потреба до знайомства з новими дітьми, але часто через брак навичок спілкування, умінь співпраці в процесі колективної діяльності в неї виникають проблеми у встановленні й підтримці ділових та емоційно позитивних дружніх стосунків з однокласниками. Вихователь у процесі підготовки дітей до школи має орієнтуватися в труднощах, з якими вони зустрічаються на початку свого шкільного життя і які спричинені їх недостатньою соціальною зрілістю.

По-перше, це труднощі в стосунках і взаємодії з однокласниками: невміння слухати товаришів, висловлювати й відстоювати свою позицію та приймати думки інших, обговорювати й погоджувати з ними свої дії. Друга група труднощів виникає у сфері спілкування з учителем: нерозуміння пояснень, запитань, вимог учителя, неприйняття його особливого статусу, недотримання норм та моделей спілкування в навчальній діяльності на уроці та в позаурочний час.

Навчальна діяльність, яка стає провідною в цей період, має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в абсолютно нову позицію стосовно дорослих й однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує систему взаємини. З цього приводу Б. Ельконін наголошує, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм) [14, с. 344]. Тому вихователь має сформувати в дітей основні навички соціальної взаємодії, спілкування, які дозволять їм справлятися з роллю школяра в ситуації шкільного навчання. І. Бех зазначає, що «...розгортання певної позиції дитини щодо людей і речей призводить до можливості й необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в такій діяльності, яка найбільш адекватно відповідає рівню психічного й особистісного розвитку» [3, с. 93].

Л. Обухова в період дошкільного дитинства виокремлює є дві сфери соціальних відносин: „дитина-дорослий”, „дитина-діти”. Ці системи пов’язані ігровою діяльністю. Результати гри не впливають на стосунки дитини з батьками, на відносини всередині дитячого колективу, не визначають взаємини з дорослими. Ці відносини існують паралельно, але важливо враховувати, що благополуччя дитини залежить від внутрішньосімейної гармонії [13, с. 304]. Зі вступом дитини до школи виникає нова структура цих відносин, змінюється характером спілкування дитини зі значущими дорослими. Якщо в дошкільному віці головними в життєдіяльності дитини були батьки, то в школі ним стає вчитель, який виступає основним організатором провідної діяльності, авторитетним оцінювачем її результатів, джерелом нової цікавої інформації. Якщо батьки не сприймають, не розуміють, не визнають важливість нового статусу, нових потреб та інтересів дитини, то між ними можуть виникати конфліктні ситуації. Тому вихователь готуючи дітей до школи має тісно співпрацювати з їх батьками. Їх спільне завдання полягає в тому, щоб в період старшого дошкільного віку сформувати в дитини основні навички соціальної взаємодії, спілкування, готовність прийняти позицію учня.

Успішність соціалізації дитини, розвитку її комунікативної готовності до школи залежить від найближчого оточення, а саме від сім’ї. Зі вступом до школи в дитини з’явиться новий, порівняно з дошкільником соціальний статус, нові обов’язки, нові значимі критерії оцінки її діяльності. Батьки мають відноситися до майбутнього школяра, як до серйозної вагомої і

водночас радісної події в житті дитини, формувати в неї необхідні установки й потреби. А. Богуш застерігає, що навіть при наявності у дитини потрібного запасу знань, навичок, умінь, рівня інтелектуального, волевого розвитку їй тяжко буде навчатися, якщо немає необхідної готовності до соціальної позиції школяра [4, с. 111].

З позицій соціально-психологічного підходу комунікативна готовність не формується стихійно, а цілеспрямовано розвивається в системі навчальних і розвивальних заходів [11, с. 100]. При визначенні завдань й розробці програм формування комунікативної готовності дітей до школи вихователь має орієнтуватися на вікові особливості та індивідуальний рівень розвитку дітей. Діагностика дозволяє вихователю провести якісний аналіз сформованості всіх компонентів комунікативної готовності кожної дитини, виявити проблеми й на цій основі будувати подальший навчально-виховний процес, постійно вносячи необхідні корективи.

Набуття відповідного до віку дітей досвіду спілкування відбувається в умовах активної взаємодії з іншими. Така взаємодія виникає в цікавій та актуальній для дитини діяльності й потребує постійного емоційного-сприятливого фону та підкріплення. Позитивний клімат, який створює і підтримує вихователь під час міжособистісного спілкування дітей сприяє їх емоційній стабільності та саморефлексії. На думку Л. Калмикової, вихователь має наблизити умови навчання мовлення до природних умов спілкування, ввести дітей у мовленнєву ситуацію і навчити їх орієнтуватися в ній; чітко уявляти собі співрозмовника, основну мету спілкування (навчити дітей аналізувати мотиви спілкування, для чого створюється це висловлювання) й умови спілкування (для кого створюється) [12, с. 156].

При відборі змісту й форм занять з формування комунікативної готовності вихователь має виходити з того, що в дітей старшого дошкільного віку потреба в спілкуванні поступово починає переключатися з дорослого на однолітків, тому значимість їх спілкування з ровесниками зростає. Результатом взаємодії з однолітками є виникнення особливих міжособистісних відносин, від якості яких залежить соціальний статус дитини в дитячому співтоваристві, рівень її емоційного комфорту. Взаємовідносини між дітьми рухливі, вони розвиваються в старшому дошкільному віці й стають конкурентними, відбувається усвідомлення дитиною суспільно значущих норм і правил, збагачується комунікативна поведінка, формуються його нові форми [5, с. 35]. Тому вихователь повинен дбати про створення різноманітних ситуацій активного міжособистісного спілкування між дітьми для набуття ними індивідуального-комунікативного досвіду. Розвиток усвідомлюваного досвіду спілкування виникає в умовах організованої вихователем міжособистісної взаємодії дітей. Оволодівши новими формами спілкування, дитина може свідомо організувати свою діяльність, будувати взаємовідносини з оточуючими людьми, що є необхідною умовою успішного навчання в школі.

У старшому дошкільному віці мовленнєвий розвиток взаємопов'язаний з розвитком словесно-логічного мислення, що проявляється в появі внутрішнього мовлення, здатності до розгорнутих монологічних висловлювань, пояснень, роздумів. Майстерність вихователя полягає у створенні проблемних ситуацій практичної діяльності, які спонукають дітей до внутрішнього обдумування проблем, дій та їх висловлення, обговорення з іншими. Таким чином вихователь формує в дітей здатність до планування своєї мовленнєвої діяльності, вміння правильно формулювати та передавати свої думки, правильно підбирати засоби комунікації, відповідати на поставлені питання і т. п. Необхідно також забезпечити активне використання та збагачення лексики дітей словами всіх частин мови. Основний акцент необхідно робити на якісному освоєнні лексики – розумінні та вживанні дітьми в різних ситуаціях спілкування нових значень слів, синонімів, омонімів, образних виразів, порівнянь, абстрактних понять.

Розвиток вихователем комунікативної готовності дітей до школи здійснюється на тематичних, інтегрованих, групових та індивідуальних заняттях, в дидактичних іграх, під час прогулянок та інших видів діяльності.

Для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку варто використовувати різні види ігор: творчі (власне сюжетно-рольові, будівельні, ігри-драматизації), ігри з правилами (дидактичні, рухливі). Ігри спонукають дітей до взаємодії, ініціативності та самостійності в спілкуванні, збагачують та активізують словник, сприяють розвитку дикції, виразності мовлення. Використання вихователем інтерактивних ігрових методів у процесі розвитку комунікативної готовності дає змогу організовувати спілкування дітей як діяльність, взаємодію, створює оптимальні умови для розвитку в дітей досвіду комунікації в групах. Навчання дітей здійснюється не лише на спеціально організованих заняттях, а й у повсякденному житті у різноманітних видах діяльності дітей – ігровій, трудовій, художній, театральній, в процесі ознайомлення з довкіллям, роботою з художньою літературою.

Важливою умовою в роботі вихователя є підбір чи створення ігрових ситуацій, в яких моделюються комунікативні ситуації шкільного життя дитини, що допомагає їй освоїти роль учня. Доцільно з дітьми старшої дошкільної групи провести екскурсію до школи, де вони зможуть відвідати навчальні класи та ігрові кімнати, бібліотеку, їдальню, комп'ютерний клас, майстерню, актовий та спортивний зали. Під час екскурсії потрібно розвивати в дітей спостережливість, увагу, вміння проявляти ініціативу й допитливість з метою отримання знань про школу. Необхідно викликати прагнення якомога більше дізнатися про шкільне життя, бажання вчитися в школі.

Основним засобом розвитку комунікативної культури дітей є мова вихователя як взірць для наслідування.

### **Висновки.**

Комунікативна готовність дитини до школи – це цілісна система особистісних, мовленнєвих, комунікативних характеристик, що забезпечують її успішне спілкування та адаптацію в новій соціальній ролі – школяра та

можливість продуктивно вирішувати комунікативні задачі в процесі навчання й спілкування з однолітками. Педагогічна майстерність вихователя ДЗО у формуванні комунікативної готовності дітей до школи проявляється в ефективній організації тих необхідних форм ігрової, мовленнєвої, художньо-творчої, навчальної діяльності, які забезпечують реалізацію потреб старших дошкільників у спілкуванні, пізнавальній активності, самостійності, підтримці впевненості в собі, формуванні адекватної самооцінки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М. Н. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. Н. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Изд. центр "Академия", 1997. – 432 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник : А. М. Богущ // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Упорядник Богущ А. М. Частина I та II. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2005. – 720 с.
5. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 704 с.
6. Богущ А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників / А. М. Богущ // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – № 1-2. – 1998. – С. 16-20.
7. Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – 4-те вид., доопр. і доп. / А. М. Богущ. – Х. : Вид-во "Ранок", 2013. – 192 с.
8. Божович Л. И. Психологическиевопросыготовностиребенка к школьномуобучению // Вопросыпсихологии: сб. статей / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М. : Междунар. образоват. психол. колледж, 1995. – 432 с.
9. Гуткина Н. И. Психологическаяготовность к школе / Н. И. Гуткина. 4-е издание. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.
10. Дмитриева О. Е. Шестилетние дети: проблемы и исследования / А. Е. Дмитриева. – Новгород, 1993. – 321 с.
11. Запорожець А. В. Педагогічні та психологічні проблеми всебічного розвитку і підготовки до школи старших дошкільнят // Дошкільне виховання / А. В. Запорожець. – К. : Либідь, 1972. – № 4. – С. 37–42.
12. Калмикова Л. О. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: [монографія] / Л. О. Калмикова. – К. : Вид-во "ПП Медведєв", 2007. – 304 с.
13. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. /Л. Ф. Обухова. – М. :Российскоепедагогическое агентство. 1996, – 374 с.
14. Эльконин Б. Д. Детскаяпсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 384 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКИХ ДОСЛІДНИЦЬКО-МАТЕМАТИЧНИХ РОБІТ

*У роботі розкрито специфіку підготовки учнівських дослідницьких робіт з математики. Послугуючись діяльнісним підходом, сформовано спосіб дій у процесі розв'язування навчально-дослідницьких задач, окреслено теоретичні основи технології підготовки дослідницьких робіт учнів з математики, подано методичні рекомендації. Наведено зміст однієї з кращих дослідницьких робіт з математики, висвітлено одержані в ній результати.*

**Ключові слова:** *учнівські дослідницькі роботи з математики, навчально-дослідницькі задачі, технологія підготовки.*

*В работе раскрыта специфика подготовки ученических исследовательских работ по математике. Согласно деятельностному подходу, сформирован способ действий в процессе решения учебно-исследовательских задач, определены теоретические основы технологии подготовки исследовательских работ учеников по математике, представлены методические рекомендации. Приведено содержание одной из исследовательских работ по математике, освещены полученные в ней результаты.*

**Ключевые слова:** *ученические исследовательские работы по математике, учебно-исследовательские задачи, технология подготовки.*

*In this work the specifics of the training of students' research work on mathematics are revealed, using the activity approach, the way of actions is formed in the process of solving educational and research tasks, the theoretical bases of the training of students' research work in mathematics are outlined, methodical recommendations are given. The content of one of the best research papers in mathematics is given, the results obtained in it are highlighted. The developed way of action in the process of solving educational and research tasks in mathematics, outlines the theoretical foundations of the technology of training students' research and mathematical works, the given methodological recommendations serve the achievement of the strategic goal – the development of a gifted student in the activity, genetic, socio-psychological and individual dimensions of the individual.*

**Key words:** *student research work in mathematics, teaching and research tasks, training technology.*

Сучасна концепція математичної освіти репрезентує ідеї гуманізації та гуманітаризації, ґрунтується на засадах діяльнісного, культурологічного та компетентнісного підходів, що передбачає оновлення структури цілей і змісту, запровадження особистісно-розвивальних технологій навчання математики. Відтак, потребує реформування чинна система професійної підготовки майбутніх учителів математики, одним із ключових завдань якої стає формування складових професійно-педагогічної готовності до реалізації особистісно-розвивальних освітньо-математичних технологій. Проблемам методики особистісно-розвивального навчання математики, професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження концепції розвивальної математичної освіти присвячені роботи Е. І. Александрової, О. Б. Воронцова, Х. Ж. Ганєєва, В. І. Горбачова, Я. І. Грудьонова, В. В. Давидова, В. А. Далинґера, З. І. Слєпкань, Т. І. Феценко та інших. Однак дотепер недостатньо вивченою залишається проблема професійної підготовки вчителів до роботи з математично обдарованими й талановитими учнями, зокрема в рамках конкурсів-захистів Малої академії наук (МАН) України.

**Мета роботи** – розкрити особливості підготовки дослідницьких робіт учнів з математики, на основі діяльнісного та системного підходів з'ясувати зміст і структуру навчально-дослідницьких дій, розкрити способи навчально-методичної діяльності в процесі керівництва учнівськими математичними дослідженнями.

Залучення майбутніх фахівців до науки як соціально значущої царини людської діяльності з метою вироблення та використання теоретично систематизованих знань про навколишній світ – такі завдання ставить особистісно-розвивальна математична освіта вже в старшій школі. Тому в розробленій задачній системі навчання математики найвищий (четвертий) рівень займають навчально-дослідницькі задачі [4]. Посутня відмінність навчально-дослідницьких задач від інших класифікованих (базових, навчальних, навчально-теоретичних) полягає у ступені теоретичної узагальненості, а також у мірі новизни одержаного продукту. Тут мірою новизни слугує не суб'єктивний, а суспільний досвід, об'єктивно нові знання та способи діяльності. Окрім цього, навчально-дослідницькі задачі з математики мають вищий рівень змістового теоретичного узагальнення, оскільки їх розв'язування, як правило, потребує знань вузівських курсів математичних дисциплін (алгебри, геометрії, топології, математичного аналізу, теорії ймовірностей, математичної статистики, дискретної математики). Із іншого боку, такі задачі займають найнижчий рівень у ієрархії науково-дослідницьких задач, оскільки за змістом і способом розв'язування передбачають застосування як навчальних, так і науково-дослідницьких дій. Розв'язування навчально-дослідницьких задач з математики пов'язуємо з найвищою (четвертою) зоною найближчого математичного розвитку учнів.

Реалізуючи діяльнісний підхід, визначимо склад дій у процесі розв'язування навчально-дослідницьких задач з математики.



1. *Постановка навчально-дослідницької задачі на основі розв'язаної навчально-теоретичної. Обґрунтування її актуальності.*

2. *Теоретичний аналіз навчальної та наукової літератури. Визначення суспільно-історичних чинників становлення та розвитку (генези) проблеми дослідження.*

3. *Структурно-математичний аналіз сформульованої проблеми.*

4. *Теоретичне моделювання змістових компонентів дослідження (визначення об'єкта, предмета, мети, завдань, методів математичного пізнання та розв'язування задач).*

5. *Математичне моделювання задачної ситуації. Висунення гіпотези.*

6. *Проектування та розв'язування системи часткових задач, до якої зводиться розв'язання поставленої задачі.*

7. *Інтерпретація одержаного розв'язку (створеної теорії).*

8. *Контроль і корекція виконаних дій.*

9. *Змістовий аналіз знайденого способу розв'язування задачі-проблеми.*

10. *Самооцінка виконаної навчально-дослідницької діяльності з математики (змістова, процесуальна, референтна, ціннісна).*

Як один із видів системного аналізу, структурно-математичний аналіз передбачає:

1) обґрунтування теоретико-методологічних основ проблеми вивчення (провідної математичної ідеї, методів математичного пізнання та дослідження);

2) з'ясування основних понять, відношень, їх властивостей (аксіом) згідно з поняттям математичної структури;

3) установлення структури системи означувальних понять і відношень, з'ясування способів їх введення (означення);

4) виділення основних теорем (ознак, властивостей, критеріїв), встановлення їх структури, способів і методів доведення;

5) строге математичне обґрунтування виконуваних перетворень (алгебричних, трансцендентних, геометричних);

6) виділення основних типів математичних задач, встановлення їх структури, прийомів, способів і методів розв'язування;

7) рефлексію процесу учіння (наукового пізнання) математики, що реалізується через самоконтроль і самооцінку.

Саме з метою залучення школярів до науково-дослідної роботи в Україні створена Мала академія наук, яка має свої філії в кожному обласному та районному центрах. У її структурі функціонують відділення „математики” і „прикладної математики”. Школярам (як правило, старшокласникам) надається можливість виступити в ролі науковця, оскільки та діяльність, яку вони виконують, містить основні компоненти науково-дослідницької роботи: *постановка задачі-проблеми (формулювання теми) ⇔ аналіз поставленої задачі (визначення мети і завдань дослідження) ⇔ висунення гіпотези (організація теоретичного дослідження) ⇔ перевірка гіпотези (експериментальне дослідження) ⇔ формування способу розв'язування*

*задачі як ієрархії дій і операцій (аналіз і оформлення розв'язання) ⇔ практичне впровадження ⇔ узагальнення (формулювання висновків).*

Підготовка учителів математики до такого виду роботи є одним із важливих завдань розвивальної професійно-педагогічної освіти, що розв'язується в розробленими нами курсах „Елементарна математика” і „Методика навчання математики” [5; 6]. Основу теоретичної підготовки до керівництва дослідницькими працями учнів з математики складають: *операціональна концепція навчання, принципи розвивального навчання, діяльнісна теорія мислення, особистісно орієнтований і системний підходи до організації процесу учіння та наукового пізнання, методи теоретичного (математичного) дослідження* [1; 2; 8]. З огляду на цілі та завдання МАН, концептуальні засади розвивальної математичної освіти, розробляється технологія підготовки дослідницьких робіт учнів з математики, яка реалізовується в процесі розв'язування ними навчально-дослідницьких задач. Теоретичним підґрунтям для розроблення цієї технології слугують такі концептуальні положення:

*1. Встановлення зон найближчого математичного розвитку учнів, що створюються в процесі співробітництва з учителем (ученим-математиком).*

*2. Відмова від традиційної установки на готові знання та способи діяльності. Створення умов для "ага-переживання" (здогадка, відкриття, прозріння, одкровення) як універсального механізму творчого мислення.*

*3. Формулювання евристики (засадничого принципу, ключової ідеї), на основі якої розв'язується задача-проблема. Формування способу дій як результату розв'язування навчально-дослідницької задачі з математики.*

*4. Застосування системи теоретичних методів пізнання та мислення (історичний і логічний, аксіоматичний і системний, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного), що орієнтують на вирішення проблеми в загальному вигляді.*

*5. Реалізація принципу розвивальної наступності системи задач: кожен наступний тип задач відрізняється від попереднього вищим рівнем змістового теоретичного узагальнення.*

*6. Рефлексія процесу пізнання (змістова, процесуальна, референтна, ціннісна) наприкінці кожного етапу дослідження.*

*7. Варіативність методики організації дослідження, зорієнтованість на формування та розвиток персональних пізнавальних стилів і навчальних стратегій на всіх рівнях розвитку (кодування інформації, її переробки, мислення та пізнавального ставлення до світу).*

*8. Дотримання психолого-педагогічних умов та принципів особистісно-розвивального навчання.*

З огляду на сформульовані теоретичні положення щодо управління дослідницькою діяльністю учнів, зроблений аналіз системи роботи керівників учнівських досліджень з математики підготовлено методичні рекомендації, тим самим технологічно забезпечено процес керівництва.

1. Найбільш складний і відповідальний етап – це вибір теми дослідження. Важливо, щоб тема мала наукову новизни й відповідала потенційним можливостям – зоні найближчого математичного розвитку автора роботи.

2. Створення ситуації успіху: постановка практичних і прикладних задач, які так чи інакше стосуються проблеми дослідження.

3. Створення проблемної ситуації, актуалізація культурно-історичного досвіду, розкриття теоретичної та прикладної значущості проблеми, що має розв'язуватися.

4. Формулювання теми дослідження за активної участі учня.

5. Визначення мети і завдань роботи спільно з її автором.

6. Учень самостійно (чи з допомогою) з'ясовує походження, роль і місце поставленої проблеми в навчальній і науковій літературі, виконує історичний (ретроспективний) аналіз, вивчає теоретико-методологічну основу дослідження.

7. Визначення кола питань, які потребують додаткового вивчення; складання орієнтовного план-проспекту роботи спільно з її автором.

8. Підготовка учнівської науково-дослідницької роботи методом інтенсиву, що передбачає "ага-переживання", не тільки засвоєння (відкриття) нових знань і способів діяльності, але й особистісне співпереживання в процесі розв'язування математичної проблеми.

9. Педагогічна допомога у формулюванні гіпотези, побудові схематичної (графічної) моделі розв'язання задачі.

10. Аналіз способу розв'язування проблеми в контексті його раціональності й варіативності. З'ясування прикладних і практичних аспектів дослідження.

11. Оформлення роботи відповідно до прийнятих вимог, формулювання висновків, визначення перспектив подальших дослідницьких розвідок.

12. Підготовка доповідей про результати дослідження на засіданнях фахових кафедр, методичних об'єднань учителів математики, а також у шкільних, міських, районних наукових товариствах, на гуртках і факультативах з математики (ще до захисту в МАН).

13. Рецензування роботи незалежними експертами.

14. Самоаналіз, самооцінка автором підготовленої до захисту роботи.

Підготовка учнівських дослідницьких праць з математики має стати тією формою роботи, у якій повною мірою реалізуються концептуальні засади особистісно-розвивальної освіти стосовно формування індивідуального суб'єкта пізнання в умовах дослідницького методу навчання, суб'єкт-суб'єктних і міжособистісних відносин. Індивідуальна форма роботи дозволяє краще зосередитися на поставленій проблемі, сприяє створенню наукового мікросередовища, слугує формуванню персонального пізнавального стилю і дослідницької стратегії. Досвід навчально-дослідницької діяльності розвиває науково-теоретичний тип мислення, актуалізує математичні здібності (математичну обдарованість), формує

пізнавальний мотив, а також забезпечує ціннісні орієнтації особистості, що пов'язані з успіхом і визнанням, саморозвитком і самоактуалізацією.

Результати деяких учнівських досліджень були опубліковані у всеукраїнських виданнях [3; 7]. Приміром, такою є робота "Проективні перетворення кола", яка була визнана однією із кращих на III етапі конкурсу-захисту МАН України. Висвітлюємо її зміст, геометричні інтерпретації (рис. 1, 2, 3) і одержані результати.

## **ВСТУП**

### **РОЗДІЛ 1. ПРОЕКТИВНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ ПЛОЩИНИ ТА ЇХ ВЛАСТИВОСТІ**

- 1.1. Задання проективних перетворень площини
- 1.2. Основні поняття і теореми
- 1.3. Теорема про проективне перетворення кола і точки
- 1.4. Теорема про проективне перетворення кола і прямої
- 1.5. Геометричні представлення проективних перетворень кола

Висновки до першого розділу

### **РОЗДІЛ 2. ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕМ ПРО ПРОЕКТИВНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ КОЛА**

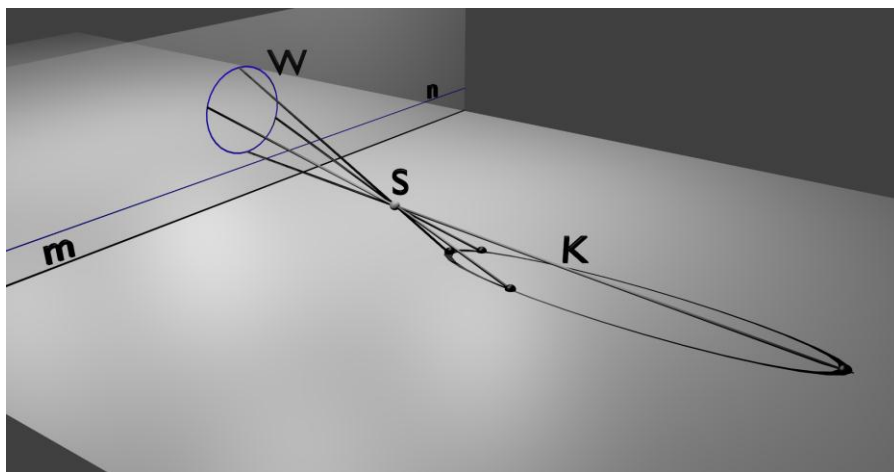
- 2.1. Теореми про вписані та описані багатокутники
- 2.2. Теореми Дезарга і Паппа
- 2.3. Побудова дотичної до кола за допомогою однієї лінійки
- 2.4. Планіметричні задачі
- 2.5. Теорема про ГМТ перетину діагоналей вписаних чотирикутників

Висновки до другого розділу

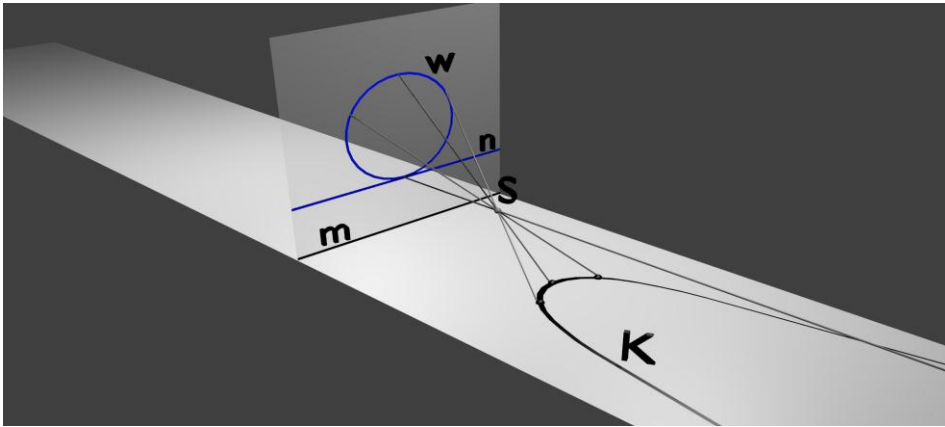
## **ВИСНОВКИ**

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

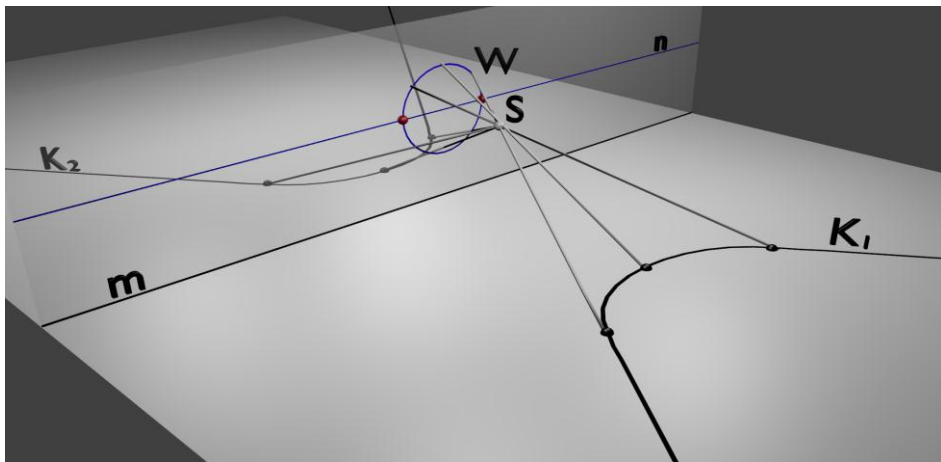
## **ДОДАТКИ**



*Рис. 1. Геометрична інтерпретація: коло - еліпс*



*Рис. 2. Геометрична інтерпретація: коло – парабола*



*Рис. 3. Геометрична інтерпретація: коло – гіпербола*

У дослідженні одержано такі результати:

1. Обґрунтовано задання проєктивних перетворень площини за допомогою дробово-лінійних функцій.
2. Доведено теореми про проєктивні перетворення кола, побудовано геометричні інтерпретації.
3. Доведено основні теореми проєктивної геометрії (авторське доведення).
4. З'ясовано способи побудови дотичної до кола за допомогою однієї лінійки.
5. Методом проєктивних перетворень розв'язано планіметричні задачі на доведення належності точок одній прямій (однієї точки трьом прямим).
6. Створено анімаційне представлення проєктивних перетворень кола.

Одержані результати можуть бути використані в оптиці, теорії зображень, конструктивній геометрії. Результати досліджень опубліковано в науково-методичному журналі "Математика в рідній школі" [7]. До особистого внеску віднесено авторське доведення теорем (лем) проєктивної геометрії, побудову геометричних інтерпретацій і анімаційне представлення проєктивних перетворень кола.

Слушно зазначити, що переважна більшість учнівських дослідницьких робіт мають навчально-дослідницьку цінність і не претендують на статус наукового відкриття в галузі математики. Часто провідною ідеєю таких досліджень є застосування відомих методів математики до розв'язування задач, що розв'язуються в теоретичній і практичній діяльності людини. Проте, як засвідчує практика, зроблені учнівські „відкриття” насправді можуть стати початком сходження до наукових вершин у царині математики, і одну з головних ролей у цьому процесі відіграє професійно підготовлений учитель математики.

**Висновки.** Розкриті особливості підготовки дослідницьких робіт учнів з математики репрезентують концептуальні ідеї та положення особистісно-розвивальної математичної освіти, розкривають склад і специфіку цільового, змістового та процесуального компонентів методичної системи навчання математично обдарованої молоді. Сформований спосіб дій у процесі розв'язування навчально-дослідницьких задач з математики, окреслені теоретичні основи технології підготовки учнівських дослідницько-математичних робіт, наведені методичні рекомендації слугують досягненню стратегічної мети – розвиток обдарованого учня в діяльнісному, генетичному, соціально-психолого-індивідуальному вимірах особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурбаки Н. Архитектура математики / Н. Бурбаки. – М. : Знание, 1972. – 32 с.
2. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. – М. : Научный мир, 2005. – 240 с.
3. Коваленко Д. О. Число „е” як результат серії експериментів / Д. О. Коваленко // У світі математики. – Київ, 1999. – Т. 5. Випуск 2. – С. 31–33.
4. Семенець С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики : [монографія] / С. П. Семенець. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2015. – 236 с.
5. Семенець С. П. Елементарна математика (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навчально-методичний посібник / С. П. Семенець, Л. М. Семенець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 244 с.
6. Семенець С. П. Методика навчання математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навчальний посібник / С. П. Семенець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 536 с.
7. Семенець С. П. Проєктивні перетворення кола / С. П. Семенець, Б. С. Семенець // Математика в рідній школі. – 2014. – № 2 (149). – С. 13-15.
8. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / Зінаїда Слєпкань. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 240 с.

**Твердохліб Г. В.,**  
пошукувач кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного університету імені  
Г.С.Сковороди

## **ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ОСВІТНІЙ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкрито проблему професійної самореалізації вчителів іноземних мов як прагнення співпрацювати з колегами, в тому числі з іноземними колегами, процес і результат оволодіння ними знаннями іноземних мов і вміннями міжкультурної комунікації. Зазначено, що освітня проектна діяльність є ефективною для професійної самореалізації вчителів на рівнях спілкування, обміну навчальною інформацією, об'єднання в команду односторонців і вироблення колективної думки. Уточнено поняття "іноземне освітнє середовище" як створені умови для суб'єктів освітнього процесу з метою педагогічної взаємодії, спілкування і співпраці, побудови партнерських стосунків.*

**Ключові слова:** професійна самореалізація особистості, вчителі іноземних мов, освітня проектна діяльність, іноземне освітнє середовище, міжкультурна комунікація, педагогічні взаємодія, співпраця педагогів.

*В статье раскрыто проблему профессиональной самореализации учителей иностранных языков как стремление сотрудничать с коллегами, в том числе с иностранными коллегами, процесс и результат овладения ими знаниями иностранных языков и умениями межкультурной коммуникации. Отмечено, что образовательная проектная деятельность является эффективной для профессиональной самореализации учителей на уровнях общения, обмена учебной информацией, объединение в команду единомышленников и выработки коллективного мнения. Уточнено понятие "иноязычная образовательная среда" как создание условий для субъектов образовательного процесса с целью педагогического взаимодействия, общения и сотрудничества, построения партнерских отношений.*

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация личности, учителя иностранных языков, образовательная проектная деятельность, иноязычная образовательная среда, межкультурная коммуникация, педагогическое взаимодействие, сотрудничество педагогов.

*The article deals with the problem of foreign languages teachers' professional self-realization of as a desire to cooperate with colleagues, including with foreign colleagues, the process and the result of the disclosure of the resource potential of teachers through the knowledge of foreign languages and the ability to intercultural communication. It is noted that the educational project activity has a powerful potential for foreign language teachers' professional self-realization at the levels of*

*communication, exchange of educational information, association in the team of like-minded people and the development of collective thought. The concept "foreign language educational environment" as the creation of conditions for subjects of educational process with the purpose of pedagogical interaction, communication and cooperation, building partner relations is specified. In the foreign-language educational environment the professional potential of the teacher is revealed, his communicative and linguistic abilities. In this way, the limits of professional self-knowledge are expanded and opportunities to realize their own reserve potential increase. Creation of a foreign language educational environment should be one of the main tasks of methodological associations of teachers. The ways of solving this problem include conducting round tables with the participation of colleagues from other countries, with those teachers who work in international educational projects, a seminar with teachers on the topic: "The role of a foreign language educational environment in the development of personality", a dialogue on the topic: "Partnership in Education: My Perception".*

**Key words:** *professional self-realization of personality, teachers of foreign languages, educational project activity, foreign-language educational environment, intercultural communication, pedagogical interaction, cooperation of teachers.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Долучаючись до обговорення матеріалів Закону України "Про освіту" (2017 р.), зазначимо, що головним зобов'язанням учителя перед освітянською спільнотою є постійне підвищення свого професійного і загальнокультурного рівнів та педагогічної майстерності, оскільки лише останнім часом відбувається низка реформувальних освіти в Україні, що вимагає розуміння й сприйняття їх педагогічними працівниками освітньої галузі.

Нам імпонує те, що вчитель має сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я для зростання української еліти. Однак таке зобов'язання вимагає ретельного ставлення вчителя до власних здібностей, їх виявлення та використання в освітньому процесі. Ми впевнені, що лише самодостатній учитель виховає інтелігентних та інтелектуальних молодих людей.

Нині перед учителями розкриті всі шляхи професійного самовдосконалювання, а саме: можливе й доступне вивчення й використання в освітньому процесі іноземних мов, участь у освітніх міжнародних та українських проектах, стажування за кордоном, організація активного відпочинку як учителів, так і учнів.

Слід зазначити, що неабияку роль відіграють методичні об'єднання вчителів, центри методичної допомоги вчителів, консультативні пункти з підтримки молодих учителів.

Однак, як свідчить власний педагогічний досвід, учителям бракує часу для професійного саморозвитку, емоційної стійкості, організованості й впевненості, відзначення успіхів у їхній нелегкій праці.

І тому ми вважаємо, що вчитель іноземних мов має бути лідером нового



покоління освітян, оскільки він вільно володіє інформацією з іноземних джерел, позбавлений мовних бар'єрів, необмежений у спілкуванні з іноземними фахівцями, може бути гарним організатором освітньої проектної діяльності в педагогічному колективі.

Уважаємо, що проблема професійної самореалізації вчителів іноземних мов є актуальною й доцільною в умовах освітньої проектної діяльності, а такі вчителі мають бути зацікавлені в створенні іншомовного спілкування в педагогічному колективі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічними засадами дослідження є провідні ідеї самореалізації особистості (І. Бех, А. Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл), розвитку особистості й досягнення акмеологічних вершин (В. Антонов, В. Гладкова, О. Гречаник, І. Дроздова, О. Дубасенюк, В.Огнев'юк, Г. Коваленко, Т. Поясок, Л. Рибалко, Г. Сазоненко, С. Сисоєва, Я.Фруктова), розвиток процесів самості в професійній діяльності (С.Архипова, Л. Барановська, І. Ісаєв, Р. Ішмухаметов, Л. Коростильова, С.Кіриченко, Т.Куценко, В. Мяленко, В. Маралов, М. Ситнікова).

У наукових працях (В. Зіневич, Н. Каціон, Т. Ремех, К. Степанюк) розкрито роль і значущість освітньо-проектної діяльності вчителів і проектних технологій для підвищення ефективності педагогічної діяльності (І. Іонова, О.Колодницька, Ю. Немченко, В. Трунова), суть проектування в педагогічному процесі (Дін Юйцзін, О. Жерновникова, О. Купенко, О. Фонарюк, Л. Штефан).

Однак недостатньо приділено уваги розкриттю потенційних сил учителів іноземних мов, використанню їхнього мовного та комунікативного таланту для організації освітньої проектної діяльності в сучасній школі, до якої мають долучатися педагоги, школярі, їхні батьки, громадськість.

**Мета статті** – розкриття проблеми професійної самореалізації вчителів іноземних мов у теоретичному аспекті; з'ясування потенціалу освітньої проектної діяльності для професійного зростання професіоналізму й майстерності педагогічних працівників; уточнення поняття "іншомовне освітнє середовище".

**Виклад основного матеріалу.** На основі результатів наукової літератури [1; 4; 5; 7; 8], суть професійної самореалізації вчителів іноземних мов розуміємо як прагнення співпрацювати з колегами, в тому числі з іноземними колегами, процес і результат розкриття ресурсного потенціалу педагогічних працівників завдяки знанню іноземних мов і вмінням міжкультурної комунікації.

Зазначимо, що суть поняття "професійна самореалізація вчителів" розкривається в експериментальному дослідженні С. Кіриченко [4] як мета і результат власної перетворювальної діяльності, яка відбувається на основі самопізнання й співставлення особистісних і професійних якостей вимогам педагогічної діяльності, а також як процес якісного виконання професійних обов'язків, проектування позитивних самозмін і досягнення найвищих освітніх результатів.

З означеної позиції та власних роздумів вважаємо, що вчителі різних

освітніх галузей мають високу здатність до професійної самореалізації, однак у них бракує досвіду спілкування іноземною мовою, партнерських стосунків з іноземними колегами, співпраці в міжнародних освітніх проектах.

І тому надаємо особливої значущості проблемі професійної самореалізації вчителів іноземних мов, які мають стати лідерами й організаторами освітньої проектної діяльності в закладах освіти.

Як свідчить власний досвід участі в освітніх проектах і підготовки школярів до роботи в проектах, освітня проектна діяльність має потужний потенціал для професійної самореалізації вчителів іноземних мов на рівнях спілкування, обміну навчальною інформацією, об'єднання в команду однодумців і вироблення колективної думки.

Цілком погоджуємося з ученою І. Іоновою [3] в тому, що організатором освітньої проектної діяльності є вчитель, який організовує навчальну діяльність школяра і надає йому систему зовнішніх орієнтирів, що створюють базу для інтеріоризації. Підтвердженням цієї думки є праця Г. Жозе да Кости [2].

Проте недостатньо розкритою є проблема професійної самореалізації вчителів іноземних мов у процесі розробки й презентації освітніх проектів. Пропонуємо розпочинати з методичних об'єднань учителів, на заняттях яких доцільно проводити бесіду на тему: "Лідерство в освіті", організувати зустрічі з педагогами-новаторами, знайомитися з передовим педагогічним досвідом вітчизняних і закордонних педагогів, обмінюватися досвідом з іноземними вченими і практиками.

Однак, слід зазначити, що не можна все "почуте і побачене" переносити на ниву вітчизняної освіти. Необхідно пам'ятати, що досвід вітчизняних педагогів є потужним і цінним, оскільки побудований на знаннях менталітету, звичаїв і традицій українського народу.

У нашому розумінні поняття "іншомовне освітнє середовище" має бути провідним у освітньому процесі, оскільки знання людиною іноземних мов уже стало звичною справою. Суб'єкти освітнього процесу, тобто вчителі, учні, батьки, нерідко спілкуються з колегами, ровесниками, партнерами мовою іноземних країн, мають змогу навчатися і стажуватися за кордоном, співпрацювати з визначених тем.

І тому іншомовне освітнє середовище ми розглядаємо як створені умови для суб'єктів освітнього процесу з метою педагогічної взаємодії, спілкування і співпраці, побудови партнерських стосунків. Д. Литвиненко відзначає, що "вивчення іноземної мови має служити практичним комунікативним цілям – адекватному спілкуванню мовою, що вивчається з носіями цієї мови та культури". І далі нам імпонує таке висловлювання дослідника, як: "Тут, крім знання лексичного і граматичного ладу мови, необхідно вирішувати проблему зняття психологічних і культурологічних бар'єрів і шоків, що виникають у процесі входження в нову лінгвокультурну спільність" [6, с. 95].

У іншомовному освітньому середовищі розкривається професійний потенціал учителя, його комунікативні та мовні здібності. У такий спосіб розширюються межі професійного самопізнання, збільшуються можливості

реалізувати власний резервний потенціал. Створення іншомовного освітнього середовища має бути одним із головних завдань методичних об'єднань районного і шкільного рівнів.

До шляхів розв'язання такого завдання віднесемо проведення круглих столів з участю колег з інших країн, з тими педагогами, які працюють у міжнародних освітніх проектах, семінар з учителями на тему: "Роль іншомовного освітнього середовища в розвитку особистості", діалог на тему: "Партнерство в освіті: моє сприйняття". Особливої уваги заслуговує проведення рольової гри на тему: "Я і команда однодумців".

У процесі рольової гри вчителі стверджуються в нових ролях, які їм необхідно буде "прожити" у процесі керування учнівськими проектами (ентузіаст, фахівець, консультант, керівник, "людина, яка задає запитання", координатор, експерт).

Ефективним, на нашу думку, є спільне проведення проблемного семінару на тему: "Освітня проектна діяльність як засіб самореалізації особистості" з учителями і старшокласниками. У ході такого семінару розкриваються напрями діяльності вчителя, а старшокласники орієнтуються на професійне самовизначення завдяки участі в освітніх проектах.

Слід зазначити, що координаторами такої співпраці є вчителі іноземних мов, які є взірцем для розкриття потенціалу всіх учасників освітнього процесу.

**Висновки.** Таким чином, нами розкрито проблему професійної самореалізації вчителів іноземних мов як прагнення співпрацювати з колегами, в тому числі з іноземними колегами, процес і результат розкриття ресурсного потенціалу педагогічних працівників завдяки знанню іноземних мов і вмінню міжкультурної комунікації.

З'ясовано, що освітня проектна діяльність має потужний потенціал для професійної самореалізації вчителів іноземних мов на рівнях спілкування, обміну навчальною інформацією, об'єднання в команду однодумців і вироблення колективної думки.

Уточнено поняття "іншомовне освітнє середовище" як створені умови для суб'єктів освітнього процесу з метою педагогічної взаємодії, спілкування і співпраці, побудови партнерських стосунків.

Перспективами подальшого дослідження є розробка технології професійної самореалізації вчителів іноземних мов у іншомовному освітньому середовищі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Житомир, 2015. – Вип. 84. – С. 25-31.
2. Жозе да Коста Г. О. Застосування методу проектів у зарубіжних моделях навчання учнів / Жозе да Коста Г. // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р.) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2017. – С. 231-234.
3. Іонова І. М. Самовдосконалення вчителя для організації навчальної проектної діяльності / Іонова І. М. // Сборник научных трудов SWorld. – Иваново, 2013. – Выпуск 3. Том 24. – С. 85-92.

4. Кіриченко С. В. Матеріали до проведення навчально-методичного семінару "Теорія і практика організації освітньо-проектної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів" : навч.-метод. посіб. / Кіриченко С. В. – Харків, 2016. – 125 с.

5. Куценко Т. В. Авторська програма розроблення й упровадження педагогічних умов професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів / Куценко Т. В. – Харків, 2014. – 64 с.

6. Литвиненко Д. Іноземна мова як засіб спілкування в міжнародному та міжкультурному середовищі / Литвиненко Д. // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. аспір. і молод. учених "Роль іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі" (17-18 травн. 2016 р., Херсон); за заг. ред. В. І. Грицини, Т. В. Мунтян. – Херсон, 2016. – С. 93-95.

7. Рибалко Л. С. Теоретичні та прикладні аспекти педагогічної акмеології / Рибалко Л. С. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. Вип. 142. – Чернігів, 2017. – С. 156-159.

8. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : монографія / редкол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. – Київ, 2016. – С. 684-716.

### УДК 377.3

**Гусак В. М.,**

викладач кафедри педагогіки та андрагогіки КЗ "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА: ЗМІСТОВА СТРУКТУРА**

*У статті розглянуто питання змістової структури професійної компетентності педагога-організатора загальноосвітнього навчального закладу. З'ясовано сутність ключових понять "зміст" та "структура". Визначено та науково обґрунтовано основні компоненти професійної компетентності, а саме: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісний. Їх змістове наповнення включає мотиви, інтереси та потреби; відображає систему компетентісно орієнтованих знань; визначає п'ять груп взаємопов'язаних умінь та навичок – гностичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаторські; розкриває систему професійно необхідних особистісних якостей.*

**Ключові слова:** *зміст, структура, мотивація, мотиви, інтереси, потреби, особистісні якості, знання, уміння.*

*В статье рассмотрены вопросы содержательной структуры профессиональной компетентности педагога-организатора общеобразовательного учебного заведения. Выяснена сущность ключевых понятий "содержание" и "структура". Определены и научно обоснованы основные компоненты профессиональной компетентности, а именно: мотивационно-ценностный, смысловой, деятельностный и профессионально-личностный. Их смысловое наполнение включает мотивы, интересы и потребности; отображает систему компетентностно*

ориентировочных знаний; определяет пять групп умений и навыков – гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские; раскрывает систему профессионально значимых личностных качеств.

**Ключевые слова:** содержание, структура, мотивация, интересы, потребности, личностные качества, знания, умения.

*The personnel support of the reforms of the new Ukrainian school and the question of the quality of education is recognized today as one of the most important and complex problems of modern education. Such situation actualizes the role of postgraduate education in conducting qualitative improvement of the qualifications of teachers and development of their professional competence. The article deals with the content structure of the professional competence of the teacher-organizer of a secondary school. The essence of key concepts "content" and "structure" is revealed. The basic components of the professional competence, namely: motivational-value, content, activity oriented and professional and personal, are grounded and scientifically justified. The motivational-value component outlines professional motives, interests and needs; the content one reflects the system of competency-orientated knowledge; the activity oriented determines five groups of interrelated skills and abilities-gnostic, projective, constructive, communicative, organizational; the professional and personal component reveals the system of personal qualities that are professionally necessary.*

**Key words:** content, structure, motivation, interests, needs, personal qualities, knowledge, skills.

**Постановка проблеми.** Кадрове забезпечення реформ нової української школи визнано сьогодні одним із найважливіших та найскладніших проблем сучасної освіти. Така ситуація актуалізує роль післядипломної освіти у розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема педагога-організатора, який відповідає за організацію позаурочної виховної роботи з учнями у загальноосвітньому навчальному закладі. Від якості його професійної дії залежить реалізація виховних завдань, поставлених у Концепції нової української школи.

З огляду на те, що означеного працівника не готують у вищих навчальних закладах, а його професійна характеристика не визначена у нормативно-правових документах, виникла необхідність у визначенні змістової структури його професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування та структури професійної компетентності педагогічних працівників активізувалась та стала об'єктом дискусій і досліджень різних наукових галузей на кінець ХХ – початок ХХІ ст., що збагатило їхню джерельну базу потужним арсеналом праць, які належать: Н.М.Авшенюк, В.Ю. Арешонкову, О.Є. Антоновій, Ю.С. Алферовій, В.В. Баркассі, Л. С. Ващенко,

С.С. Вітвіцькій, В.М. Введенському, С.Г. Вершловському, Н.А. Глузману, Т.М.Десятову, Л.І. Даниленко, О.А. Дубасенюк, М. І. Жалдак, М.М.Заброцькому, С.І.Зміюву, І. А. Зязюну, Н.В.Кузьміній, Л. Г. Карповій, Н. В. Лалак, О. І. Локшиній, О.Б.Мамчич, Н. Г. Ничкало, О.В. Овчарук, Є.М.Павлютенкову, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, Т.М. Смагіній, Є. М. Смірновій-Трибульській, С. О. Сисоєвій, О.В.Сулимі, А.В.Хуторському, А.І.Чміль.

У результаті наукового пошуку ми виявили різноманітні комбінації структурних компонентів, які характеризують зміст професійної компетентності педагога. Серед них, найбільш уживаними, на нашу думку є такі: мотиваційна, когнітивна, змістова, особистісна, ціннісна, рефлексивна тощо. Однак у наукових роботах досить часто зустрічаються компоненти, подібні за змістовим значенням, які мають іншу або доповнену більш розширену назву, наприклад:

мотиваційний – мотиваційно-ціннісний, поведінковий;

комунікативний – інформаційний, соціально-комунікативний та інші.

Звертаємо увагу на те, що проблема професійної компетентності педагога-організатора у наукових розробках не була виявлена.

**Формування цілей статті.** Мета даної статті полягає у визначенні та обґрунтуванні змістової структури професійної компетентності педагога-організатора загальноосвітнього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Вирішення поставлених завдань доцільно розпочати із уточнення значення понять "зміст", "структура".

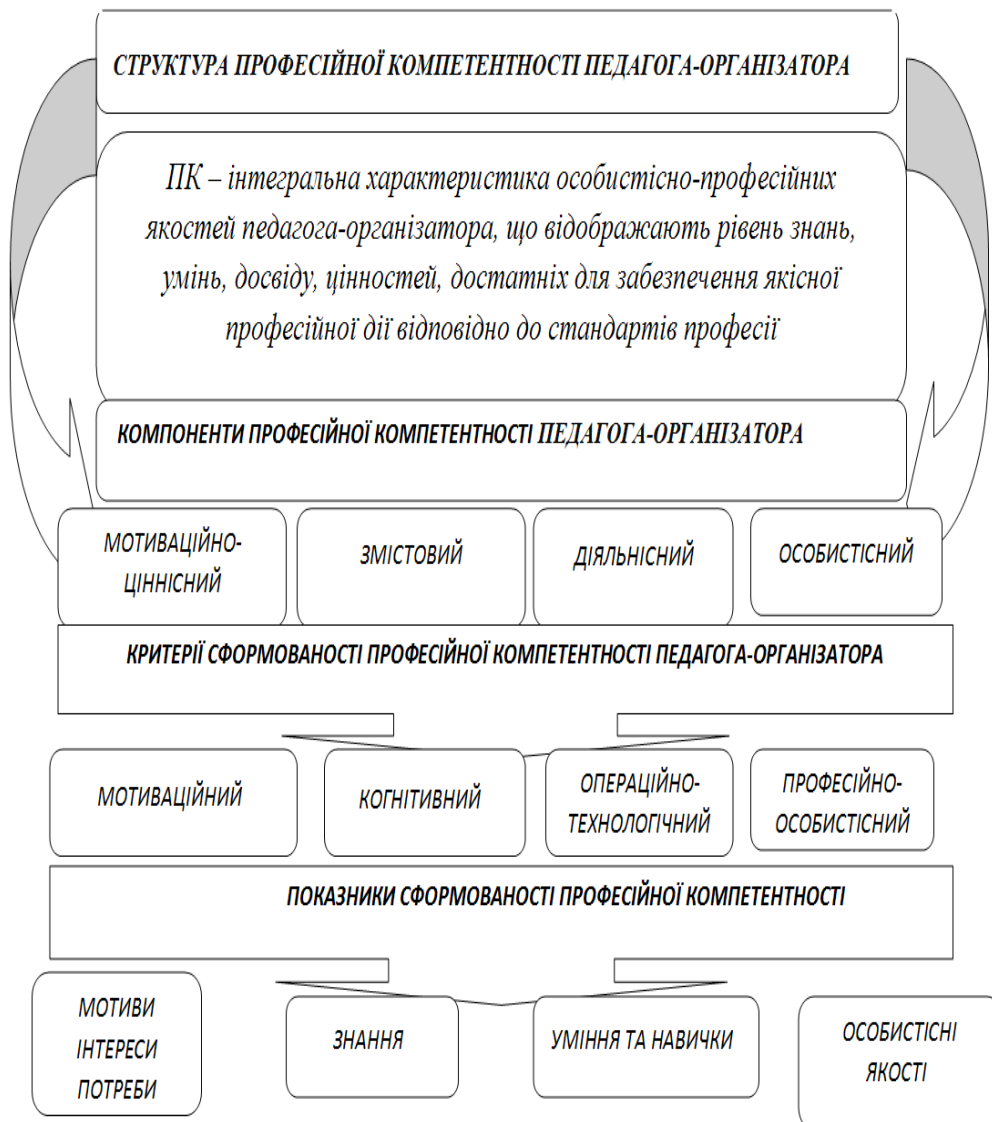
Словник української мови пояснює термін "структура" як "взаєморозміщення та взаємозв'язок складних частин цілого; будова" [26, с.789].

Філософський енциклопедичний словник містить інформацію про те, що означене поняття (лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) – це спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь.

На думку П.Ф. Йолона, структура виступає законом існування і функціонування певної системи, забезпечує збереження основних властивостей та функцій при різноманітних її змінюваннях. У силу відносної незалежності зв'язків від якісних характеристик елементів та сама структура може виступати способом організації найрізноманітніших систем, а тому вона стає виявом спільності, подібності часто якісно дуже різноманітних систем. Широке застосування поняття набуло важливого методологічного значення та на сьогодні виступає методом моделювання [26, с.611].

У визначенні змістової структури професійної компетентності педагога-організатора ми керувалися визначенням поняття "професійна компетентність", яке розуміється нами як *інтегральна характеристика особистісно-професійних якостей педагога-організатора, що відображають*

рівень знань, умінь, досвіду, цінностей, достатніх для забезпечення якісної професійної дії відповідно до стандартів професії; твердженням про те, що наявність професійної компетентності можна виявити лише за результатами професійної діяльності [16], та запропонованою В.Д. Шадріковим функціональною структурою діяльності, яка включає – мотиви, цілі діяльності, програми дій, інформаційні основи діяльності, прийняття рішень, підсистему діяльнісно важливих якостей [31].



Зважаючи на вище зазначене, пропонуємо до змісту професійної компетентності означеного працівника включити: **мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісний компоненти**, які не слід розглядати ізольовано, оскільки вони мають інтегративний та цілісний характер і є продуктом професійної підготовки в цілому.

Розглянемо кожен із компонентів структури професійної компетентності педагога-організатора.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* становить фундаментальну основу становлення та розвитку професійної компетентності педагога-організатора і виступає рушійним фактором її неперервного розвитку та включає мотиви, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації.

Базовим поняттям означеного компонента є "мотивація", яку сучасна психологія розглядає як детермінацію поведінки через систему чинників (мотиви, інтереси, потреби, цінності та інше) та як характеристики мотиваційного процесу, що активізує трудову поведінку [17].

У дослідженнях В.Г. Леонтьєва мотивація розуміється як механізм, що дозволяє особистості співвідносити зовнішні та внутрішні фактори власної поведінки та визначати виникнення, спрямованість, способи здійснення конкретних форм діяльності. Учений акцентує увагу на тому, що саме завдячуючи мотивації, яка передбачає не лише наявну ситуацію, але й деяку передбачувану в майбутньому, узгоджуються мета діяльності та засоби її здійснення, а також досягається доцільність та усвідомленість дій у цілісному аспекті особистості [13, с. 67].

З точки зору А.К.Маркової, мотивація обумовлена її спрямованістю, яка визначає систему базових ставлень людини до світу та самої до себе, смислову єдність її поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяючи їй протистояти небажаним впливам зовні або внутрішньо, є основою саморозвитку та професіоналізму, початком відліку для моральної оцінки мети, засобів поведінки та виділяє громадянську, пізнавальну, самоосвітню спрямованість. Педагогічна спрямованість і є мотивацією до професії педагога, яка зорієнтована на розвиток учня, що допомагає долати перепони та труднощі [8, с.41].

І.А.Зязюн акцентує увагу на тому, що у наукових дослідженнях визначено залежність між типом мотивації педагогічної діяльності та задоволеністю професією: чим більше активність педагога вмотивована змістом педагогічної діяльності, тим вищою є його задоволеність професією і навпаки; мотиви, які віддалені від педагогічної діяльності, спричиняють зростання невдоволеності та емоційної напруженості педагога [7, с.16-17].

Щодо поняття "мотив" (від лат. movere – приводити в рух сприяти), то наукові джерела пояснюють його як складне психологічне утворення, яке спонукає до усвідомлених дій і вчинків та служить для них обґрунтуванням. Процес створення мотиву належить самому об'єкту, який він створює на основі власних інтересів, здібностей, потреб, моральних принципів, установок, самооцінки. Мотив містить усвідомлене відображення



майбутнього на основі використання досвіду минулого та впливає як на активність людини, так і на ефективність її діяльності [8, с. 344].

Спрямованість пов'язана з потребами та інтересами особистості. Потреби є станом внутрішньої напруги, що виникає унаслідок відображення у свідомості нужди (бажання чогось), що спонукає психологічну активність, пов'язану із цілепокладанням. Потреби розподіляють на матеріальні, духовні та соціальні [15, с.38]. Потреба – це відображення об'єктивного відношення між тим, що необхідно суб'єкту для його функціонування, і тим, якою мірою він цим реально володіє [7, с.31]. В.В.Крижко та Є.М. Павлютенков вважають, що для педагога найбільш важливими є потреби моральні, естетичні, інтелектуальні [9, с.32].

За теорією А. Маслоу, мотивація не виникає сама по собі, вона має ієрархічну супідрядність, яка характеризує п'ять типів потреб: фізіологічні; безпеки й захисту; соціальні; поваги; самовираження.

До потреб професійної діяльності відносять соціальні, матеріальні, самоактуалізації, самовираження та самореалізації [24, с.31].

Доцільною є думка німецького філософа Шопенгауера про те, що задоволення одних потреб викликає появу інших, що стає основою механізму прогресу, реальна сутність якого полягає у сублімації екзистенціальних потреб у потреби високої організації [9, с.34].

І.А.Зязюн [7, с. 77] зосереджує увагу на тому, що саме цінність визначає реальність суб'єктивності, включаючи індивіда у контекст соціальних відношень, самоповагу, самооцінку, самоцінність, де самість виступає смисловим організовуючим ядром цілісної особистості. Щодо поняття цінності, то вчений вважає її джерелом спонтанної життєтворчості, а саме: зосередження мотивації, фокус індивідуальності; загальний знаменник творчої активності; інтродекційна матриця культури; результуюча сукупність онтогенетичних соціокультурних впливів; міст, що поєднує індивідуально актуальне та соціально значуще [7, с. 82]. Цінність у діяльності педагога-організатора пов'язуємо із можливістю самовираження, застосування власних здібностей, з можливістю прояву креативності, нестандартного мислення, що впливає на виховання учнів та їх життєві мотивації. "Лише в межах діяльності визначеного суб'єкта будь-які реальності – дійсні та уявні – вибудовуються у смисловий ряд, в ієрархію цінностей" [24, с.120].

І.А. Зязюн зауважує, що цінності завжди зумовлюються і підтримуються компетентністю індивіда, а розвиток компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей та їх виявлення складає основу будь-якої програми розвитку компетентностей" [7, с.76]. Д.А. Леонтьєв, досліджуючи цінності, розділив їх на групи, а саме: цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [14, с. 13-14]. Критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного

компонента професійної компетентності педагога-організатора нами визначено *мотиваційний*, показниками якого є мотиви, інтереси та потреби, а саме: висока та адекватна мотивація досягнень; любов до дітей та професії, усвідомлення її значущості, альтруїстична спрямованість; позитивна педагогічна, громадянська та національно-патріотична спрямованість; стійкий інтерес до професійної діяльності, змін та інновацій у контексті реформ, проблем та розвитку сучасної дитини; потреба у професійному самовдосконаленні, саморозвитку і самореалізації та самовираженні упродовж перебігу кар'єри (акмеологічна позиція), виробленні власної системи організаторської діяльності; постійному оновленні форм та методів позаурочної виховної діяльності; потреба у пізнанні власного потенціалу та потенціалу дітей; розвиток духовних потреб.

Знання є необхідною умовою будь-якої компетентності, тому *змістовий компонент* ґрунтується на знанні, яке виробляється особистістю педагога завдяки здатності сприймати інформацію, осмислювати, переробляти, утворюючи нове та реконструювати її у практику власної діяльності.

Погоджуємося з думкою М.О. Кириченка про те, що "сучасний педагог, виступаючи виразником трансформаційних процесів, має вільно орієнтуватися в постійно змінних соціально-економічних умовах, економіки знань, інтегруватися в науково-освітній ринок праці, бути здатним до саморозвитку фундаментальних (дослідницьких) та прикладних (педагогічних) компетенцій, розуміючи їх як професійні цінності. У "відкритому суспільстві компетентна дія без компетентного знання неможлива", як зазначає вчений [21, с. 17]. Важливим є не тільки об'єм знань, а їх точність, систематичність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до шкільних умов [19].

К.Фопель у контексті навчання дорослих виділяє поверхневі (основні факти, концепції, поняття), технічні (орієнтовані на уміння та професійну потребу) та динамічні (здобуті у самоосвітній діяльності, творчо інтегровані у практику та удосконалені в ній) групи знань. Однак надає перевагу в підвищенні кваліфікації саме динамічними знаннями (живими), які дозволяють включатися в ігрові практики, експериментувати. Учений вважає, що дві перші групи потрібні для поглиблення власного розуміння проблеми та вивчення нового, а динамічні – виробляються у самостійній творчій діяльності та стають частиною "професійної особистості", яка пишається ними та прагне до їх поглиблення. Саме вони визначають наявність мотивації [30].

У сучасному розумінні "**знання**" – це перевірений практикою результат пізнання дійсності, її правильне відображення в мисленні людини [6].

Змістовий компонент формується у процесі отримання вищої освіти, розвивається відповідно до потреб діяльності у курсовий та міжкурсний періоди у післядипломній освіті та характеризується прогресивною зміною та приростом практикоорієнтованих знань, які детермінують осмислений та

цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагога, забезпечують якість його діяльності.

До критеріїв сформованості змістового компонента професійної компетентності педагога-організатора відносимо *когнітивний*, що включає показники, які визначають систему фахових, психолого-педагогічних, методичних компетентнісно орієнтованих знань.

Загальні психолого-педагогічні знання (знання вікових, біологічних та психологічних особливостей розвитку учнів різних вікових груп, знання основ конфліктології, психології командування, психологічні основи лідерства, особливості розвитку дітей у контексті інклюзивної освіти);

Фахові знання (знання нормативно-правової бази з проблем сучасного процесу виховання; теоретичних основ та сучасних досягнень виховання, теорії дозвіллезнавства, основ сценарної роботи, теорії та методики учнівського самоврядування, знання цифрових ресурсів, інформаційних та мультимедійних технологій, нормативно-правової бази з проблем сучасного виховання).

Методичні знання (знання методики виховної роботи, методики планування власної діяльності; проектування та проведення форм позаурочної діяльності з учнями різних вікових категорій; методики організаторської діяльності; методики управління власною професійною діяльністю, саморозвитком, саморефлексією; знання моніторингових методик визначення якості процесу виховання, розвитку учнів; технології особистісно орієнтованих форм роботи, інформаційно-комунікаційні, тьюторського супроводу, навчання лідерів).

Вивчення наукових джерел та аналіз досвіду результатів педагогічної діяльності свідчить про те, що оперування знаннями не завжди забезпечує її якість та оптимальний рівень вияву професійної компетентності педагога-організатора, тому важливого значення набуває єдність його практичної та теоретичної підготовленості, що детермінує визначення *діяльнісного компонента*.

У загальному значенні діяльність розуміють як процес активного ставлення людини до дійсності, у контексті якого відбувається досягнення суб'єктом заданих раніше цілей, задоволення різноманітних потреб та засвоєння суспільного досвіду. Що стосується педагогічної професійної діяльності, то її вважають процесом активної зміни предметів природи, матеріального та духовного життя суспільства з метою задоволення потреб людини та створення матеріальних цінностей [22, с.118].

Критерієм рівня сформованості діяльнісного компонента пропонуємо визначати операційно-технологічний. Визначаючи його критеріальні показники, ми звернулися до дослідження Н.В.Кузьміної [2] та виділити п'ять груп взаємопов'язаних умінь: *гностичні* – стосуються предмета виховання, способів комунікації, психологічних особливостей розвитку учнів, самопізнання власної особистості та рівня професійної компетентності тощо; *проективні* – містить уявлення про перспективи виховання та стратегії й

способи їх досягнення; *конструктивні* – "передбачають оптимізацію системи діяльності та способів діяльності суб'єкта, виключають стихійний, випадковий її характер, мінімалізують помилки та "відмови", знижують "ціну" здійснення діяльності" [1, с. 34], детермінують конструювання педагогом власного саморозвитку та саморозвитку учнів відповідно до цілей виховання; *комунікативні* – окреслюють конструювання комунікативних дій педагога-організатора з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу та акцентують увагу на зв'язку комунікацій з якістю педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення дидактичних цілей; *організаторські* – передбачають цілеспрямовану дію на продуктивну організацію власної діяльності та процесу активного позаурочного виховання учнів [20, с.180].

Педагогічна діяльність педагога-організатора складна та багатофункціональна, різнопланова, часто непередбачувана, забезпечується системою різноманітних суб'єктних зв'язків, не визначена за часом, вимагає фізичного та морального напруження, а отже, потребує ретельного відбору критеріальних показників кожної групи умінь та навичок. Розглянемо кожен із них.

*Гностичні уміння*: уміння здійснювати саморефлексію власного досвіду, систематизувати та узагальнювати його; реконструювати його та утворювати новий відповідно до освітніх змін і потреб; уміння розвивати власний творчий потенціал, робити звичні речі в новий спосіб (ре-інжиніринг), діяти автономно, мобільно та динамічно; уміння мислити глобально, нестандартно, змінювати стратегію та тактику поведінки; уміння інтегрувати інформацію, перспективний досвід, наукові положення у практику діяльності; уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати матеріал із проблеми виховання; уміння автономно діяти.

*Проектувальні уміння*: здійснювати перспективне, поточне та оперативне планування організаторської діяльності у контексті посадових обов'язків; визначати педагогічно доцільні мету та завдання педагогічної діяльності, уміти їх співвідносити з проблемами виховного процесу та потребами освіти і запитамі учнів, ресурсними можливостями освітнього середовища навчального закладу; проектувати найбільш раціональні позаурочні форми суспільно-активної, колективно-творчої діяльності; уміння комплексно використовувати засоби виховання у позаурочній діяльності; прогнозувати взаємозв'язки між усіма суб'єктами освітнього середовища; планувати власний професійний розвиток; проектувати розвиток учнівського об'єднання навчального закладу та учнівського самоврядування, проектувати програми навчання учнівського активу, роботу різних клубів, об'єднань; здатність програмувати майбутню діяльність, її події, встановлювати для себе режим активності чи пасивності, визначати ритми діяльності.

*Конструктивні уміння*: уміння конструювати власний процес діяльності відповідно до посадових обов'язків; конструктивно використовувати час; вбудовувати нову інформацію, прогресивний досвід у практику діяльності; уміння здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно

до змінних потреб; моделювати продуктивні форми виховної роботи, спрямовані на розвиток життєтворчих компетентностей учнів; уміння конструювати структурні моделі (учнівського самоврядування, учнівського об'єднання, сценаріїв тощо); уміння реально уявляти і знаходити найбільш раціональні вирішення у реалізації нагальних проблем; уміння конструювати суб'єкт-суб'єктні відносини між усіма учасниками виховного процесу; презентації, веб-розробки, уміння створювати професійне портфоліо тощо.

*Організаційні уміння:* уміння лідирувати, уміння організовувати колективну творчість; переконувати, працювати в команді, уміння швидко перебудовуватися відповідно до обставин та навантажень; уміння нестандартно та ефективно виконувати завдання; уміння швидко реагувати у непередбачуваних умовах; уміння передбачати; уміння креативно та критично мислити; уміння здійснювати психологічний вплив; організовувати колективно творчу та суспільно-корисну діяльність на основі принципів дитиноцентризму та партнерства; уміти делегувати повноваження, опиратися на колектив, уміння однаково успішно проявляти себе у різних видах діяльності й з різними віковими групами дітей і дорослих тощо.

*Комунікативні уміння:* уміння бути комунікабельним; уміння установлювати педагогічно вмотивовані контакти з учнями, колективом, батьками, колегами, добирати оптимальний стиль спілкування у різних ситуаціях; уміти керувати власними емоціями, процесом організації діяльності учнів; володіти засобами вербального та невербального спілкування, уміння доступно, чітко, виразно, переконливо і послідовно пояснювати завдання та власну позицію, регулювати міжособистісні стосунки учнів у первинному колективі (на рівні класу, групи), а також взаємини первинного колективу із загальношкільним, володіння стилем неформального спілкування тощо.

*Особистісний компонент.* Предметом діяльності педагога-організатора є процес виховання у навчальному закладі, спрямований на розвиток учнів, який потребує прояву його особистісних та суб'єктних характеристик.

Професійно-важливі якості є проявом психологічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, здібностей і навичок, а також для досягнення суспільно прийнятної ефективності в професійній праці, вони корелюють у собі інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоврядування), організаторські (механізм діяльності) [4, с. 11-12].

Властивості особистості педагога у наукових джерелах розділяють на суспільно спрямовані (загальнолюдські моральні риси та якості, ціннісні орієнтації, усвідомлення громадського обов'язку, прагнення до висот своєї професії) та професійно-педагогічно спрямовані (педагогічна уява, організаторські здібності, цілеспрямованість, комунікативність, врівноваженість, самооцінка і самокритичність) [3]. Сформованість особистісного компонента пропонуємо вимірювати показниками, які детермінують наявність переліку необхідних та достатніх професійно-

особистісних якостей педагога-організатора, що забезпечують найбільш продуктивну реалізацію професійної компетентності, а саме: відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, стійкі духовні та моральні якості, патріотизм, працездатність, активність, креативність, емоційна врівноваженість, самостійність, вимогливість, дивергентність мислення, гнучкість, стійкість до нововведень, організаторські та комунікативні здібності, акуратність, вираженість, стресостійкість, емоційний інтелект, емпатія, толерантність, дружелюбність, самоорганізованість, оптимізм, альтруїзм, педагогічна пильність, психологічний такт, саморегуляція, вимогливість, сміливість, акмеологічність тощо.

**Висновок.** Представлений матеріал дозволяє нам розуміти структуру професійної компетентності педагога-організатора як змістовий опис сукупності системи компонентів (мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, професійно-особистісний), які постають у певному взаємозв'язку, що розкривають її внутрішню будову; визначити критерії та показники рівня її сформованості. Матеріали здійсненого дослідження будуть використані нами у подальшій науковій роботі та стануть основою створення моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора та визначення рівнів її розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология: учебник / под. общ. ред. А.А. Деркача. – М., 2004. – 668 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Бордовская Н.В., Реан А.А. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія / Галузинський В.М., Євтух М.Б. – К.: Вища школа, 1995. – С. 39-40.
4. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М.: Российская академия управления, 1993. – 293 с.
5. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Загальна психологія : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – [4-те вид., допов.]. – К. : Кондор, 2013. – 576 с.
7. Зязюн І.А. Філософія ціннісних відношень // Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого, Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н. Ничкало; І. Савченко. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 74-82.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
9. Крижко В.В. Менеджмент в освіті: навч.-метод. посіб. / Крижко В.В., Павлютенков Є.М. – Київ, 1998. – 182 с.
10. Калінін В. О. Педагогічна технологія „діалог культур” як засіб формування професійної компетентності майтнього вчителя іноземної мови: [монографія] / В. О. Калінін; [за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
11. Кузьмина Н. В. Понятие “система” и критерии ее оценки /Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учебн. пособие. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – 245 с.
12. Культура української мови: довідник / С.Я. Єрмоленко, Н.Я. Дзюбишина-Мельник, К.В. Ленець та ін.; за ред. В.М Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.
13. Леонтьев В. Г. Мотивация и психология механизмов ее формирования [текст] / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосиб. полиграфкомбинат, 2002. – 262 с.

14. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионала / Маркова А.К. – М.: Междунар. гуманит. фонд "Знание", 1996. – С. 22—35.
16. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / Маркова А. К. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
17. Назаришин Р. Фундаментальні поняття мотиватики як науки про мотивацію праці / Р. Назаришин // Україна: аспекти праці. – 2013. – № 3. – С. 38-42.
18. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. / [уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпущко]. – К. : Аконіт, 2001. – Т. 1. – 926 с.
19. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривonos та ін.; за ред. І. А. Зязюна. — [2-ге вид. допов. і переробл.]. — К., 2004. — 422 с.
20. Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В. В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. – 601 с.
21. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Ю.К. Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А. Сорокин и др.]; под ред. Ю.К.Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1988. – С.78.
22. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – [2-е изд.]. — СПб.: Питер, 2009. — 656 с.
23. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / Подласый И. П. – М. : Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С.242-244.
24. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. — 855 с.
25. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2004. – 43 с.
26. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 3. – С.789.
27. Служба тематичних словників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.glossary.ru>.
28. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди; редкол.: В.І.Шинкарук (голова). – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
29. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
30. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / Фопель К. – М.: Генезис, 2010.
31. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В.Д. – М.: Наука, 1982. – С. 31–128.

УДК 374.7.091.004.032.6

Сидорчук Н.Г.,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Колеснікова І. В.,

викладач кафедри методики викладання навчальних предметів  
Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти" Житомирської обласної ради

## ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ ФЕНОМЕНУ МЕДІАКУЛЬТУРИ

*У статті автором розкрито освітній контекст феномену медіакультури, що полягає у розгляді досліджуваного поняття в площині медіапедагогіки – важливого наукового напрямку, субдисципліни в системі педагогічних наук, яка визначає процесуально-результативний характер розвитку медіакультури особистості.*

**Ключові слова:** медіапедагогіка, медіаосвіта, медіакультура, медіа.

*В статті автором раскрыто образовательный контекст феномена медиакультуры, которая заключается в рассмотрении исследуемого понятия в плоскости медиапедагогика – важного научного направления, субдисциплины в системе педагогических наук, которая определяет процессуально-результативный характер развития медиакультуры личности.*

**Ключевые слова:** медиапедагогика, медиаобразование, медиакультура, медиа.

*The author discloses the educational context of the phenomenon of media culture, which consists in the consideration of the concept under study in the field of media pedagogy – an important scientific direction, a subdiscipline in the system of pedagogical sciences, which determines the procedural and productive character of the development of the media culture of the individual. Media pedagogy is aimed at ensuring the person's safe and effective interaction with contemporary mass media system, formation of media culture in society, one of the modern approaches to the consideration of the problem of the development of media culture in the educational plane. In the course of the research, a complex of theoretical and empirical methods was used, including a systematic, comparative analysis of psycho-pedagogical, educational, methodological and scientific literature concerning the research issues, generalizations, etc.*

**Key words:** media pedagogy, media education, media culture, media.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується посиленням інформаційної насиченості, що є результатом



процесів глобалізації та розвитку медіакомунікативних технологій. За цих умов кожна людина для успішного життя та ефективної професійної діяльності потребує оновлення знань про особливості функціонування медіа та специфіку їх впливу на взаємовідносини, навички правильного використання медіа та розуміння основних закономірностей їх поширення, а також отримання через них інформації. Перед системою освіти постають нові завдання, пов'язані з адаптацією особистості до нових умов життєдіяльності, формуванням особливого типу культури особистості – медіакультури. За останні роки пильну увагу дослідників стали привертати освітні аспекти розвитку медіакультури особистості.

Об'єктивне зростання ролі медіа протирічить практиці їх використання у навчальному процесі закладів освіти. У педагогічній науці та практиці недооцінюються освітні можливості сучасних медіа, їх дидактичний та навчальний потенціал, що пов'язано зі складністю та недостатньою розробленістю навчально-методичних матеріалів, низькою компетентністю педагогів у цій сфері, недостатньою технічною оснащеністю закладів освіти.

**Метою** статті є розкриття освітнього контексту феномену медіакультури в площині медіапедагогіки.

**Методи дослідження.** Під час проведеного дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, серед яких системний, порівняльний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної та наукової літератури з проблем дослідження, узагальнення тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз науково-педагогічної літератури виявив, що дослідження питань застосування медіа в освітньому процесі перебуває у колі інтересів багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: Г. Онкович, І. Сахневич, С. Іць, Т. Гришкової, Л. Баженової, Т. Хижняк, О. Федорова, В. Мантуленко, О. Мурюкіної, Ю. Казакова, Т. Бейтса та ін.

Предметом досліджень останніх років в галузі медіакультури були: інтегрована медіаосвіта (С. Гудиліна, Т. Жарковська, О. Журін, Л. Зазнобіна, Г. Новикова, К. Тихомирова, І. Фомічова), аудіовізуальна медіаосвіта (О. Баранов, О. Бондаренко, А. Бурнашев, К. Грибанова), створення та використання екранних засобів навчання (Л. Баженова, М. Духовна, В. Єгоров, М. Жабський, Л. Прессман), медіаосвіта на матеріалі преси (О. Ваганова, К. Ветров, Д. Григорова, О. Короченський).

Медіа з кожним роком відіграють усе більшу роль у житті людей та в освітньому процесі. Як зазначається у "Концепції впровадження медіаосвіти в Україні", стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними [4]. Сучасній людині необхідно вміти управляти потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційні технології та їх використання у своїй діяльності.

Упровадження сучасних цифрових технологій в освітній процес вимагає розв'язання проблеми розвитку медіакультури особистості, яка

виявляється у здатності орієнтуватися в медіапросторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

З усвідомленням необхідності в нових знаннях та навичках пріоритетним напрямком розвитку освіти світова спільнота визначила освіту, що передбачає оволодіння особистістю достатніми знаннями про медіа та навичками використання масових комунікацій. Наразі для позначення цього освітнього напрямку використовується декілька різних термінів, серед яких найпоширенішими є "медіапедагогіка" (media pedagogy), "медіаосвіта" (media education), "медіаграмотність" (media literacy). Вони часто взаємозамінюються, що створює невизначеність, а також обумовлює потребу в окресленні наукових підходів і поглядів дослідників до розуміння цих понять.

У зарубіжних джерелах медіапедагогіка представлена як наукова дисципліна, що займається питаннями виховання і навчання в контексті медіа. Зазвичай визначення поняття "медіапедагогіка" іде за аналогією тлумачення поняття "педагогіка" (Г. Алад'іна, О. Глазиріна, Г. Онкович, А.Фортунатов). Якщо "педагогіка" наука про навчання та виховання підростаючого покоління [5, с. 7-8], то "*медіапедагогіка*" – це педагогічна наука, яка складається з медіавиховання, *медіаосвіти* й медіанавчання і обслуговується відповідними технологіями [7, с. 2]

Медіапедагогіка розглядається А. Фортунатовим як спосіб формування гармонічної особистості в її відносинах з медіа; як система методик, які забезпечують розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів [10, с. 145].

За тлумаченням В. Робака медіапедагогіка – сукупність всіх педагогічних концепцій, теорій, технологій й методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа (включно емпіричний досвід, теоретичні положення та нормативні акти) [8, с. 44].

У 60-і рр. ХХ століття в педагогічній науці провідних країн світу (Великобританії, США, Австралії, Канади, Франції, Німеччини) сформувався специфічний напрямок – медіаосвіта, покликана допомогти школярам і студентам краще адаптуватися в світі медіакультури, засвоїти мову засобів масової інформації та комунікації, навчитися аналізувати медіатексти тощо.

В Україні з 2010 року діє "Концепція впровадження медіаосвіти в Україні", яка тлумачить *медіаосвіту* як частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві *медіакультури*, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій" [4].

С.У. Гончаренко в "Українському педагогічному словнику" визначає медіаосвіту як "напрямок у педагогіці, представники якого виступають за

вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо)" [3, с. 203].

На думку Г.В. Онкович, медіаосвіта – це процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масово-комунікаційних засобів. Медіаосвіта розглядається як автономна дисципліна, як частина загальної освіти, що може бути інтегрована у традиційні дисципліни [6, с. 39].

Більш влучне визначення медіаосвіти подає О.В. Федоров, який тлумачить її як "процес розвитку особистості за допомогою та на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здатностей, критичного мислення, уміння повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінювання медіатекстів, навчання різноманітним формам самовираження за допомогою медіатехніки" [9, с.26]. Окрім цього, науковець на основі вивчення та узагальнення досвіду західних вчених щодо медіаосвіти виділив вісім її теорій:

- *ідеологічна теорія* (медіа маніпулюють громадською думкою, тому пріоритетною метою медіаосвіти є спонукання аудиторії до зміни системи масової комунікації);

- *протекціоністська теорія* (медіа здійснюють негативний вплив на аудиторію, що є пасивним споживачем, тому метою медіаосвіти є зменшення негативного впливу медіа контенту);

- *медіаосвіта як джерело задоволення потреб аудиторії* (вплив медіа на аудиторію обмежений, споживачі можуть самі обирати та оцінювати медіатекст відповідно до своїх потреб, тому мета медіаосвіти полягає в допомозі використовувати медіа з максимально позитивним ефектом);

- *практична теорія* (вплив медіа обмеженим, а основним завданням є навчити споживачів користуватися медіазасобами);

- *естетична (художня) теорія* (метою медіаосвіти є допомога аудиторії в розумінні основних законів та мови медіа, розвиток естетичного сприйняття та смаку, здатності до аналізу медіатекстів);

- *семіотична теорія* (метою медіаосвіти є допомога пасивній аудиторії правильно читати медіатексти);

- *медіаосвіта як засіб формування критичного мислення* (медіа представлені як четверта влада, яка може диктувати пріоритети для споживачів інформації, тому метою медіаосвіти є захист аудиторії від маніпулятивного впливу медіа, розвиток критичного мислення стосовно медіа матеріалів);

- *культурологічна теорія* (медіа пропонують, а не нав'язують інтерпретацію текстів, аудиторія самостійно аналізує контент, вкладає в нього свою інтерпретацію, головною метою медіаосвіти є допомога у розумінні, як медіа можуть збагатити сприйняття, знання) [11].

Вивчення окреслених теорій медіаосвіти дало можливість проаналізувати її у різних аспектах: теоретичному, практичному, естетичному, семіотичному, культурологічному. Окрім цього, такий аналіз

обґрунтовує множинність феномена медіакультури як результату медіаосвітнього процесу, що лежить в основі медіапедагогіки.

Освітній контекст медіакультури виявляється у розвитку неперервної освіти в умовах інформаційного суспільства, побудові відкритих педагогічних систем, використанні інформаційних та комунікаційних технологій у професійній освіті, дистанційному навчанні, розв'язанні психологічних та педагогічних проблем освіти в умовах інформаційного суспільства, застосуванні медіаосвітніх технологій, дидактичних можливостях та виховному впливі інформаційних технологій на формування особистості та ін.

Узагальнюючи вище зазначене, можна зробити **висновок**, що одним із сучасних підходів до розгляду проблеми розвитку медіакультури в освітній площині визначено медіапедагогіку – важливий науковий напрям, субдисципліну в системі педагогічних наук, що спрямована на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, формування в суспільстві медіакультури. У результаті аналізу медіапедагогіки як галузі педагогічних знань про процес навчання і виховання людини шляхом застосування медіазасобів, окреслено освітній контекст феномену медіакультури, що реалізується через медіаосвітню діяльність.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, pp.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. UNESCO, 2011.
2. Віровець А.П. Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього учителя: зб. наук. пр. / редкол.: Л.І.Білоусова та ін. – Х.: Віровець А.П. «Апостроф», 2013. – Вип.10. – 160 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник/ С. У. Гончаренко. – 2-е вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).
5. Мартиненко С. В., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка: Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
6. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа // Вища освіта України. –2008. – № 3. – С. – 130-137.
7. Онкович Ганна. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі / Ганна Онкович // Дивослово, 2007. – № 6. – С.2-4.
8. Робак В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині / В. Робак // Другий український педагогічний конгрес : зб. матеріалів конгресу. – Львів : ТзОВ Камула, 2006. – С. 275–286.
9. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В.Фёдоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог.гос.пед.ин-та, 2010. – 64 с.
10. Фортунатов А. Н. Медиапедагогика или техновоспитание? / А. Н. Фортунатов // Философия и общество. – №3. – 2011. – С. 135-154.
11. Федоров А. Медиаобразование в современной России: основные модели / А. Федоров, И. Чельшева // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.

**Горобець С. М.,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
прикладної математики та інформатики

Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Горобець О. В.,**

кандидат економічних наук, доцент кафедри екологічної безпеки  
та економіки природокористування Житомирського національного  
агроекологічного університету

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*В статті проаналізовано сутність і особливості дистанційного навчання. Зроблено висновок щодо доцільності використання технологій дистанційного навчання у сфері післядипломної освіти. Запропоновано включити вивчення основ тайм-менеджменту в навчальні плани дистанційного навчання для студентів усіх спеціальностей. Здійснено огляд основних педагогічних та інформаційних технологій, які забезпечують процес дистанційного навчання і його технічну підтримку. Наведено перелік спеціалізованих веб-сервісів, які доцільно використовувати для організації спільних обговорень та відео-конференцій.*

**Ключові слова:** післядипломна освіта, дистанційне навчання, педагогічні технології дистанційного навчання, тайм-менеджмент, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні технології дистанційного навчання, системи управління навчанням.

*В статье проанализированы сущность и особенности дистанционного обучения. Сделан вывод о целесообразности использования технологий дистанционного обучения в сфере последипломного образования. Предложено включить изучение основ тайм-менеджмента в учебные планы дистанционного обучения для студентов всех специальностей. Сделан обзор основных педагогических и информационных технологий, обеспечивающих процесс дистанционного обучения и его техническую поддержку. Приведён перечень специализированных веб-сервисов, которые целесообразно использовать для организации совместных обсуждений и видеоконференций.*

**Ключевые слова:** последипломное образование, дистанционное обучение, педагогические технологии дистанционного обучения, тайм-менеджмент, информационно-коммуникационные технологии, информационные технологии дистанционного обучения, системы управления обучением.

*The essence and features of distance learning are analyzed in the article. The conclusion is made about the advisability of using distance learning technologies in postgraduate education. It is proposed to include the study of the foundations of time management in distance learning curricula for students of all specialties. The review of the basic pedagogical and information technologies providing distance learning process and its technical support is made. A list of specialized web services is provided, which it is advisable to use for organizing joint discussions and video conferences. The use of modern information and communication technologies, in particular those based on web server applications, in the process of organizing distance learning, can greatly enhance communication opportunities for the teachers and students, as well as can increase the efficiency of learning through optimizing the management of learning activities. The use of distance learning technologies in postgraduate education provides the opportunity for the specialist to create the optimal conditions for self-development through education, promotes self-organization and independent work skills, provides opportunities for professional development.*

**Keywords:** *postgraduate education, distance learning, distance learning pedagogical technologies, time management, information and communication technologies, distance learning information technologies, learning management systems.*

**Постановка проблеми.** Складні політичні та соціально-економічні процеси, що відбуваються у сучасному світі, швидкий розвиток інформаційних технологій, висока конкуренція на ринку праці зумовлюють необхідність переходу від принципу "освіта на все життя" до принципу "освіта через все життя". Отже, необхідність швидкої адаптації до динамічних суспільних процесів зумовлює потребу у постійному саморозвитку і професійному вдосконаленні фахівців будь-яких спеціальностей.

Це висуває певні вимоги до навчальних закладів, які надають послуги з післядипломної освіти фахівців, зокрема, необхідність пошуку нових форм та методів організації навчання, впровадження у навчальний процес новітніх освітніх технологій. Одним із перспективних напрямків є інформатизація освітнього процесу та застосування технологій дистанційного навчання. Зазначене зумовлює актуальність дослідження можливостей використання педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання з метою підвищення ефективності процесу післядипломної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над обґрунтуванням філософських, психолого-педагогічних, методологічних засад розвитку дистанційного навчання працюють багато зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема, В. Ю. Биков, Дж. Берзин, К. Бонк, Ю. М. Богачков, Н.М.Болюбаш, В. М. Кухаренко, С. Л. Лобачов, Н. В. Морзе, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. М. Спирін, Ю. В. Триус, К. Фішер, А. В. Хуторської та ін. Проте перспективи впровадження технологій дистанційного навчання у системі післядипломної освіти висвітлено недостатньо.

**Метою** статті є вивчення можливостей використання педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання у процесі післядипломної освіти.

**Виклад матеріалу.** Дистанційне навчання як форма навчання, що здійснюється на відстані між вчителем і учнем, має досить давнє походження. Зокрема, перші навчальні заклади, в яких здійснювалось заочне навчання, а комунікація між викладачами і студентами відбувалася шляхом листування, з'явилися ще в середині XIX ст. Проте внаслідок досить тривалого терміну, необхідного для отримання завдань і відправки виконаних робіт, така система була мало ефективною і значно поступалася очній системі навчання.

Другий етап у розвитку дистанційного навчання пов'язаний із появою і широким впровадженням нових засобів масової комунікації – спочатку радіо, а потім – телебачення. Саме ці технології стали основою організації освітнього процесу у найбільшому університеті Великобританії – університеті відкритої освіти, де здобувають освіту близько 200 тис. студентів. Це стало можливим завдяки організації дистанційного навчання. Відкритий університет має свої відділення в 13 регіонах Великобританії, а також мережу освітніх партнерів, які забезпечують навчальний процес за програмами університету більш ніж у 50 країнах.

З появою комп'ютерної техніки та мережевих технологій розпочався третій етап у розвитку дистанційного навчання. Специфікою даного етапу є використання інтерактивної взаємодії між навчальною програмою та користувачем, а також можливість налагодження оперативного зворотного зв'язку між викладачем і тим, хто навчається.

Сьогодні дистанційне навчання набуває різноманітних форм та є важливим чинником розвитку сучасної освіти. Дистанційне навчання – це організований та спрямований процес постійної взаємодії викладачів і тих, хто навчається, між собою і з засобами навчання, який не залежить від їхнього взаємного розташування в просторі і часі [1]. В даному визначенні є посилення на спрямованість такої форми навчання на процес інтерактивної взаємодії, що стосується не лише учасників навчання, але й засобів навчання, багатоваріантність цієї взаємодії та її втілення через спеціальну дидактичну систему.

Досить ґрунтовне визначення наводить О. О. Андреев, який враховує всі основні риси і варіанти організації системи дистанційної освіти. Автор зазначає, що дистанційне навчання базується на використанні широкого спектра новітніх інформаційних технологій та їхніх технічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем і тим, хто навчається, причому процес навчання не залежить ні від їх місцезнаходження, ні від конкретного навчального закладу та [2].

Відповідно до вищенаведеного, дистанційне навчання являє собою особливу педагогічну технологію, що базується на принципах відкритого навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ),

які забезпечують взаємодію між усіма учасниками процесу навчання. Вітчизняні науковці під дистанційним навчанням розуміють таку форму навчання, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації (Інтернет) і базується на індивідуальній роботі осіб, що навчаються, з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими учасниками [3].

Особливостями дистанційного навчання, завдяки яким таку форму навчання доцільно застосовувати у післядипломній освіті, можна вважати такі [2; 4]:

- можливість здійснювати навчання без відриву від виробництва або іншого виду діяльності і навчатися у зручному місці та у зручний для себе час;

- персоналізація навчального процесу та врахування індивідуальних освітніх потреб, зокрема, можливість формувати індивідуальну навчальну програму;

- можливість одночасного використання джерел навчальної інформації багатьма студентами та взаємного спілкування між всіма учасниками навчального процесу;

- зниження питомих витрат на навчання порівняно з традиційною системою освіти;

- соціальна рівність можливостей усіх членів суспільства щодо одержання освіти незалежно від соціального статусу.

Дистанційне навчання розвивається на основі принципів управління знаннями, формалізації знань, їх передачі та контролю з використанням педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді [4].

Провідні фахівці у галузі педагогіки наголошують на тому, що дидактичну систему дистанційного навчання повинні складати такі новітні педагогічні технології [5]:

- навчання в малих групах співробітництва;
- рольові ігри проблемної, професійної спрямованості;
- метод проєктів;
- кейс-технології (англ. мовою "case-study", або ситуаційний аналіз);
- дискусії, мозкові атаки, круглі столи.

Саме ці педагогічні технології відображають головний принцип гуманістичної педагогіки, а саме – принцип проблемної спрямованості навчання. Сучасне життя постійно свідчить про те, що важливими є не лише конкретні знання, а й вміння застосовувати їх на практиці, у процесі вирішення певних професійних чи життєвих ситуацій.

Отже, навчальний процес при дистанційному навчанні повинен



здійснюватись як з урахуванням основних форм традиційної організації навчального процесу і включати в себе лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, самостійну роботу, консультації тощо, так і з застосуванням проблемних і дослідницьких методів, які поєднуються з максимальним використанням досягнень в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. В сукупності вони дозволяють гнучко поєднувати самостійну пізнавальну діяльність тих, хто навчається, з різними джерелами інформації; оперативну і систематичну взаємодію з викладачем курсу і групову роботу студентів.

Що стосується останнього, то можна стверджувати, що дистанційне навчання може бути найбільш успішним за умови забезпечення спілкування і співпраці між учасниками навчального процесу. Під час спільної роботи над проектом ті, хто навчаються, набувають таких важливих навичок та вмінь:

- спільно працювати в групах, приймати участь у процесі прийняття рішень, набувати навичок співробітництва, розвивати почуття такту і дипломатичність, керувати людьми і направляти їх діяльність;

- знаходити, впорядковувати та аналізувати нову інформацію; інтегрувати знання, отримані з різних джерел; формувати власні судження; набувати навичок самоорганізації; створювати власний продукт; вивчати і впроваджувати в практику передові стратегії вирішення проблеми; аналізувати й оцінювати роботу інших; розвивати в собі ініціативність;

- пізнавати свої власні сильні і слабкі сторони, отримувати почуття задоволення від виконаної роботи, давати реальну оцінку своїм можливостям щодо сформульованих завдань [6, с. 139].

Як показує досвід, однією із проблем, з якою стикаються студенти під час дистанційного навчання, є низький рівень їх самоорганізації, невміння регулювати навантаження, ефективно планувати й організовувати свій час. З огляду на це пропонуємо включити вивчення основ тайм-менеджменту (мистецтва управління часом) в навчальні плани дистанційного навчання для студентів усіх спеціальностей. Потрібно зазначити, що в деяких ВНЗ України вже накопичено позитивний досвід викладання такої дисципліни, наприклад, у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» [7].

Курс тайм-менеджменту повинен вивчатись від початку навчання та містити рекомендації щодо планування індивідуального профілю навчання та ефективного використання часу. Зокрема, необхідно ознайомити студентів із можливостями ІКТ для організації персонального інформаційного менеджменту. Крім ознайомлення з основними методиками управління часом ("Вчимося завершувати справи"; облік часу за системою О. О. Любішева; метод "обмеженого хаосу"; метод "Спочатку – найважливіше") та ін. [8; 9], необхідно навести огляд можливостей та особливостей застосування комп'ютерних програм, призначених для структурування персональної інформації, автоматизації процесу планування та організації спільної роботи на проектах. В практичній частині курсу необхідно навчити студентів здійснювати структурування персональної інформації, планування й цілепокладання з використанням інструментів програми MS Outlook.

В дистанційному навчанні надзвичайно важливою складовою є забезпечення зворотного зв'язку, педагогічного діалогу між викладачем і учнем, що може стати можливим лише за умови впровадження телекомунікаційних технологій. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [4].

В цілому, інформаційні технології, які застосовуються в дистанційному навчанні, можна поділити на 3 групи [10]:

- технології подання навчальної інформації;
- технології передачі навчальної інформації;
- технології зберігання та обробки навчальної інформації.

При цьому надзвичайно важливе значення надається технологіям передачі інформації, оскільки вони, власне, і забезпечують процес навчання і його технічну підтримку.

Комунікаційні технології можна розділити на два типи. Перший тип – це on-line-технології, які забезпечують обмін інформацією в режимі реального часу, коли надіслана інформація, досягнувши комп'ютера адресата, негайно направляється на відповідний пристрій виведення. До таких технологій належать веб-форуми, чати, програми миттєвого обміну повідомленнями, програми для організації відео- та аудіо-конференцій, для створення та проведення вебінарів, програми підтримки спільної роботи над проектами.

Зокрема, сучасні програми миттєвого обміну повідомленнями, такі як Skype, MSN Messenger, ICQ, Viber, Google Talk та ін. дозволяють підтримувати обмін текстовими повідомленнями та файлами у реальному часі, а деякі з них, зокрема, Skype, MSN Messenger, Google Talk також організовувати аудіо- та відео- конференції між абонентами [11, с. 241]. Для невеликих оперативних обговорень можна використовувати чати.

Важливе значення для налагодження зворотного зв'язку між викладачем і тими, хто навчається, мають технології веб-конференцій (вебінарів) [12]. Найвідомішими програмами, які дозволяють реалізувати такі технології, є Adobe Acrobat Connect, Microsoft Office Live Meeting, GoToWebinar. Вони дозволяють учасникам такої он-лайн зустрічі одночасно переглядати презентації, Інтернет-сторінки чи відео файли, здійснювати спільну роботу в режимі реального часу, проводити обговорення, дискусії, консультації, семінари чи лекції.

Надзвичайно великий педагогічний потенціал мають сучасні системи підтримки спільної роботи над проектами (англ. "Groupware"). Крім системи обміну повідомленнями та файлами такі системи мають сховище файлів з керованим доступом; засоби редагування та керування веб-сайтами; менеджер проектів з можливістю побудови діаграм, які ілюструють хід виконання робіт; інструменти для проведення опитувань, голосувань тощо. Такі надзвичайно потужні системи дозволяють здійснювати спільну

пошукову науково-дослідну роботу, розробляти та впроваджувати колективні проекти, створювати бази знань [11, с. 242].

В процесі спільної діяльності над проектом, окрім надбання навичок співробітництва, взаємодопомоги, відповідальності під час прийняття рішень, студенти можуть підвищити рівень своєї комп'ютерної грамотності, засвоїти прийоми отримання та передачі інформації, сформувати навички роботи зі спеціальним програмним забезпеченням.

Таким чином, on-line-технології мають суттєві переваги. Вони дозволяють організувати обмін інформацією між усіма учасниками дистанційного навчального процесу, налагодити співпрацю та обговорення проблемних ситуацій. Завдяки таким технологіям стає можливим залучення фахівців у конкретних предметних галузях для обговорення дискусійних питань, створення розподілених наукових лабораторій, проведення віртуальних експериментів, здійснення спільних проектів тощо [10].

Другий тип комунікаційних технологій – це технології off-line, які забезпечують обмін інформацією з відкладеною відповіддю. При цьому отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата, доки користувач не перегляне їх у зручний для себе час. Саме використання off-line-технологій суттєво відрізняє дистанційне навчання від традиційного, де педагогічна взаємодія відбувається у режимі реального часу. Перевагою таких технологій є їх менша вибагливість щодо ресурсів комп'ютера і пропускної здатності ліній зв'язку. Вони можуть використовуватися навіть при відсутності постійного підключення до мережі Інтернет.

До off-line-технологій належать електронна пошта, "дошки оголошень" та форуми. Всі ці технології дозволяють обмінюватися повідомленнями між різними комп'ютерами, підключеними до мережі Інтернет.

На думку науковців, навчальні можливості електронної пошти мають значний потенціал, оскільки електронне листування є засобом організації індивідуального спілкування студентів з викладачем; засобом управління ходом навчального процесу; засобом збільшення ефективності праці викладачів (через організацію такого виду навчальної роботи, як обговорення питань у віртуальних семінарах або спеціально організованих для цієї мети робочих групах) [13, с.41].

Такі мережні сервіси, як "дошки оголошень" та форуми дозволяють розміщувати запитання, коментарі, повідомлення чи іншу подібну інформацію на веб-сторінках спеціалізованих сайтів. Завдяки здійсненню такої форми діалогу між різними учасниками навчального процесу, вони отримують можливість організувати спільне обговорення будь-яких питань, що сприяє більш ефективному процесу самоосвіти учнів.

Отже, застосування off-line конференцій має свою позитивну сторону. Зокрема, вони можуть тривати досить довгий період часу, до того ж, дозволяють запрошувати до участі в обговоренні проблеми не лише учасників даного курсу, але й гостей, наприклад, фахівців у даній галузі [5]. Необхідно зауважити, що викладач повинен мати певні навички щодо

управління дискусією для того, щоб скеровувати її у необхідному напрямку, забезпечити належний рівень культури опублікованих висловлювань, активізувати інтерес студентів, підтримувати спільний пошук та заохочувати прояви індивідуальності та творчого мислення.

З метою створення, передачі і збереження навчально-методичних матеріалів, організації і супроводу процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку використовують системи дистанційного навчання (СДН) або системи управління навчанням (англ. LMS – Learning Management System). Такі технології використовуються для розробки, управління та розповсюдження навчальних матеріалів через Інтернет. Вони досить прості у застосуванні, що суттєво полегшує викладачам роботу зі створення дистанційних курсів, навіть, якщо вони не мають глибоких знань програмування.

Система управління навчанням – це комп'ютерний програмний комплекс, який використовується для розробки, управління та поширення навчальних on-line-матеріалів із забезпеченням спільного доступу до них. Створюються дані матеріали у візуальному навчальному середовищі з вказуванням послідовності їх вивчення. До складу матеріалів входять різного роду індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах, інші навчальні елементи для всіх студентів, що базуються на змістовній і на комунікативній компоненті [14].

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

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

Слід зазначити, що в наш час спільними зусиллями програмістів та педагогів розроблено достатню кількість систем дистанційного навчання для організації дистанційного навчання у навчальних закладах різного рівню. Серед найбільш поширених сучасних LMS-платформ, які дозволяють здійснювати дистанційне навчання, найбільш відомою та популярною в Україні є безкоштовна система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване середовище дистанційного навчання). Вона реалізує філософію "педагогіки соціального конструкціонізму", тобто створення та наповнення інформацією власного "культурного мікросвіту" і може застосовуватись для організації дистанційного навчання у процесі післядипломної освіти [15].

Система Moodle підтримує багаторівневу ієрархію користувачів, яким

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

З метою проведення спільних обговорень та відео-конференцій між всіма учасниками навчального процесу можна використовувати спеціалізовані веб-сервіси. Серед найбільш популярних майданчиків для організації он-лайн обговорення можна назвати такі сервіси як:

– <https://appear.in/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 8 учасників, можливість демонстрації спільного екрану, забезпечення підтримки мобільних пристроїв, текстовий чат, обмін файлами;

– <https://talky.io/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 6 учасників, забезпечує підтримку мобільних браузерів, можливість демонстрації спільного екрану через власний модуль, налаштування назв кімнат для спілкування. При цьому текстовий чат відсутній;

– <https://www.gotomeeting.com/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 3 учасників, можливість демонстрації спільного екрану через розширення для браузера, наявність текстового чату, можливість обміну файлами;

– <https://www.rabb.it/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 15 учасників, можливість демонстрації спільного екрану, наявність текстового чату;

– <https://getaroom.io/> надає можливість здійснення відеозв'язку для 4 учасників, можливість демонстрації спільного екрану. Текстовий чат відсутній.

**Висновки.** Отже, педагогічні та інформаційні технології дистанційного навчання можуть широко використовуватися у сфері післядипломної освіти та підняти її на якісно новий рівень. Застосування новітніх педагогічних технологій дозволяє реалізувати особистісно-орієнтований підхід, при якому враховуються індивідуальні якості, можливості, освітні цілі того, хто навчається.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема тих, що базуються на веб-серверних додатках, у процесі організації дистанційного навчання, дозволяє значно розширити можливості комунікації між викладачами і студентами, а також збільшити ефективність навчання за рахунок оптимізації управління навчальною діяльністю.

Застосування у післядипломній освіті технологій дистанційного навчання надає можливість створення для фахівця оптимальних умов саморозвитку через навчання, сприяє вихованню навичок самоорганізації та самостійної роботи, надає можливості для підвищення професіоналізму

шляхом постійного оновлення та конструювання власних знань і, в цілому, сприяє реалізації системи безперервної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Теорія і методика професійної освіти: навч. посібник. / За ред. З. Н. Курлянд. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/1584072055039/pedagogika/teoriya\\_i\\_metodika\\_profesiyanoi\\_osviti](http://pidruchniki.com/1584072055039/pedagogika/teoriya_i_metodika_profesiyanoi_osviti)
3. Ортинський В. Л. Технологія дистанційного навчання / В. Л. Ортинський // Педагогіка вищої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/12090810/pedagogika/tehnologiya\\_distantsiynogo\\_navchannya#347](http://pidruchniki.com/12090810/pedagogika/tehnologiya_distantsiynogo_navchannya#347)
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> 12
5. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.distant.ioso.ru/seminary/09-02-06/tezped.htm>
6. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. – Мн.: ПроPILEI, 2001. – С. 121–140.
7. Тайм-менеджмент: програма курсу для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямів підготовки «Менеджмент» та «Управління персоналом» / Є. Р. Чернишова, М. О. Чернишова; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 36 с.
8. Архангельский Г.А. Глоссарий терминов тайм-менеджмента / Г.А.Архангельский [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.improvement.ru/glossary>. – Загол. з екрану.
9. Методы управления своим временем [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://help.leadertask.ru/metodologii-tm>. – Загол. з екрану.
10. Технологии дистанционного обучения. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://ido.tsu.ru/other\\_res/ep/filosof\\_umk/text/t5\\_2.htm](https://ido.tsu.ru/other_res/ep/filosof_umk/text/t5_2.htm)
11. Горобець С. М. Використання педагогічного потенціалу комп'ютерних програм загального призначення у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики / С. М. Горобець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 36 / Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 238–243.
12. Кухаренко В. М. Методологічні аспекти дистанційного навчання / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – Київ: Вид-во "Міленіум". – С. 16–21.
13. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
14. Комп'ютерні системи управління навчанням. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.zhu.edu.ua/mk\\_school/mod/page/view.php?id=2008](http://www.zhu.edu.ua/mk_school/mod/page/view.php?id=2008)
15. Офіційний сайт Moodle. Philosophy of Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>

Петрова С. І.,  
аспірантка кафедри педагогіки Житомирського  
державного університету імені Івана Франка

## ПЕРЕВАГИ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

*Введення нових освітніх стандартів, входження України в Болонський процес стимулюють формування нових підходів і розробку принципово нових критеріїв якості освіти. У статті йдеться про використання технологій змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів та виділено основні переваги їх упровадження у навчальний процес майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** змішане навчання, переваги змішаного навчання, підготовка вчителя, ІКТ, технологічний підхід.

*Введение новых образовательных стандартов, вхождение Украины в Болонский процесс стимулируют формирование новых подходов и разработку принципиально новых критериев качества образования. В статье рассматривается использование технологий смешанного обучения в подготовке будущих учителей и выделены основные преимущества их внедрения в учебный процесс будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** смешанное обучение, преимущества смешанного обучения, подготовка учителя, ИКТ, технологический подход.

*Ukrainian higher education formation today is one of the most important socio-economic and socio-cultural problems. The "National Doctrine of Ukrainian Education in the XXI Century" emphasizes the need for fundamentally new level of quality in professional training in Higher School. A specialist must be able to work using new techniques in today's multicultural and informational society. New educational standards implementation, Ukrainian joining the Bologna process stimulates the formation of new approaches and the development of innovative educational quality criteria. The article deals with the advantages of using the model of blended learning as a means of future English teachers' professional development. The traditional form of teaching is outdated and needs reconsidering. Blended learning is a successful combination of e-Learning, traditional classroom and autonomous study. We believe that usage of blended learning techniques will enable the future teachers to develop their skills and to upgrade their knowledge.*

**Keywords:** blended learning, the advantages of blended learning, future teachers training, ICT, technological approach.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Формування вищої освіти в Україні на сьогодні є одним із найважливіших соціально-економічних та соціально-культурних завдань. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" підкреслюється необхідність досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки спеціаліста у вищій школі, здатного працювати по-новому в сучасному полікультурному та інформаційному суспільстві. Введення нових освітніх стандартів, входження України в Болонський процес стимулюють формування нових підходів і розробку принципово нових критеріїв якості освіти. Все більшого розвитку отримують нові освітні технології, засновані на ефективному використанні в навчальному процесі ВНЗ сучасних засобів і методів навчання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Різні аспекти методологічного і теоретичного характеру, які стосуються навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, розглядаються такими вченими, як С. Ніколаєнко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Г. Паринов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Бандура, О. Біляєв, Н. Волошина, В. Паламарчук, М. Пентилюк, Р. Суровцева, Н. Гез, Л. Калініна, С. Ніколаєва, Є. Пасов. Учені визначають необхідність змін у професійній підготовці майбутніх вчителів та модернізації методів і технологій навчання у вищих закладах освіти. Нова мовна політика у Європі, стрімкий розвиток інформаційних і медіаосвітніх технологій вимагає пошуку нових ефективних технологій професійної підготовки вчителя, готового до роботи у новому, зміненому просторі.

Аналіз досліджень, пов'язаних із упровадженням сучасних технологій навчання, удосконаленням професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, свідчить, що проблема впровадження технологій змішаного навчання у контексті підготовки майбутніх філологів розглядається недостатньою мірою.

**Мета** статті полягає у спробі визначити переваги використання технологій змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останнім часом інформаційні технології розвиваються з неймовірною швидкістю і впроваджуються у всі сфери виробництва та освіти. Вони стали невід'ємною частиною сучасної вищої школи та назавжди змінили світ освіти. Водночас постала проблема швидкого старіння знань, необхідності обробки великої кількості інформації, а, отже, підготовки таких спеціалістів, що мають необхідні знання та вміння для продовження навчання протягом усього життя. У зв'язку з цим виникає необхідність інтеграції досягнень комп'ютерних технологій з традиційним навчанням іноземних мов та створення нових моделей більш успішного навчання нового покоління, яке використовує комп'ютери майже з народження.

Технологічний підхід є одним із провідних підходів до підготовки майбутніх учителів. Як зазначають Ю. Дзюбенко та Л. Олійник,



технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності й, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Серед основних характеристик (критеріїв) технологій навчання учені виділяють такі: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність навчання, його вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність тощо. Значну увагу в технологіях навчання приділяють питанням розвитку і максимального використання технічних засобів навчання, їх освітнім можливостям. Часто серед різних ознак як інваріантну виділяють закономірність технології. Отже, технологію навчання можна узагальнено визначити як упорядковану сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату.

Уперше термін **blended learning** з'явився в інформаційному бюлетені 1999 року, коли освітня компанія, яка займалась інтерактивним навчанням, оголосила про зміну своєї назви на EPIC та зазначила, що буде використовувати методику змішаного навчання. Отже, цей термін почали використовувати стосовно цілої низки методів аж до 2006 року, коли Бонк та Грехем (Bonk and Graham) опублікували книгу "Handbook of Blended Learning", у якій дали визначення змішаного навчання як такого, що поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з он-лайн навчанням (computer mediated instruction) [7].

Також Darling Painter у своїй статті "*Missed Steps*" пропонує під змішаним навчанням (blended-learning) розуміти поєднання строгих формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій. Arbaugh, Dessai, Rau і Sridhar дають таке визначення змішаному навчання: "змішане навчання поєднує он-лайн навчання з традиційними аудиторними заняттями в навмисній педагогічно-ціннісній манері, де від 20% до 70% контенту доставляється до студента за допомогою Інтернету. Ми визначаємо он-лайн курс як такий, де повністю всі матеріали вивчаються он-лайн, а змішаний курс – це курс, у якому лише частина матеріалів вивчаються в аудиторіях, але більшість матеріалу для вивчення представлена он-лайн". Allison Rossett і Rebecca Vaughan Frazee стверджують, що змішане навчання об'єднує протилежні, на перший погляд, підходи – такі як формальне і неформальне навчання, спілкування "викладач – студент" і спілкування "он-лайн", кероване та самостійне навчання. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, що багато років займається вивченням методів змішаного навчання, відзначають, що змішане навчання представляє собою формальну освітню програму, в якій студент навчається:

- частково он-лайн, з деяким елементом власного контролю над часом, місцем, шляхом і темпом навчання;
- частково в аудиторії під час занять, під контролем учителя;
- за умови, що всі етапи впродовж навчання кожного учня в межах курсу підключені для того, щоб забезпечити досвід комбінованого навчання.

Спільним між різними визначеннями змішаного або гібридного навчання є використання он-лайн технологій, що якісно змінює та покращує навчальний процес. Навчальний матеріал стає динамічним, тобто зрозумілим для студентів різних навчальних стилів, задовольняючи індивідуальні потреби. Використання змішаного навчання дає змогу розкрити потенціал кожного відповідно до його індивідуальних потреб та можливостей. Адже знання навчальних стилів студентів та співвіднесення їх із стилем навчання виступає необхідною передумовою адекватного вибору відповідних прийомів роботи на занятті, визначення та організацію видів діяльності, які максимально наближені до природних можливостей студентів [2].

Концепція змішаного навчання передбачає, що студент повинен оптимально і в сукупності використовувати всі можливості, що надаються як класичним навчанням, так і новими освітніми технологіями. Це створює умови для вирішення основної проблеми традиційного навчання, що полягає в обмеженості можливостей для реалізації й розвитку потенційних здібностей кожного студента. Крім того, сучасне класичне навчання, на чому акцентує увагу академік В. Тихомиров, має бути буквально "просякнуте" новими освітніми технологіями і базуватися на широкому використанні в освітньому процесі прикладного програмного забезпечення. Нині змішане навчання, як один з різновидів електронного навчання, все ширше входить у практику вищої школи. Найчастіше вчені під ним розуміють використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у очному навчанні із застосуванням елементів електронного навчання, що дозволяє одночасно використовувати сильні сторони очної форми навчання та переваги дистанційних технологій, перш за все колективно-розподілені форми організації діяльності. Реалізація змішаного навчання передбачає збереження загальних принципів побудови традиційного навчального процесу із застосуванням елементів електронного навчання (електронні інформаційні та освітні ресурси, інформаційні та телекомунікаційні технології). При цьому процес поєднання технологій може відбуватися як на рівні окремого курсу, дисципліни, так і на рівні освітньої програми в цілому [3].

На нашу думку, саме засобами змішаного навчання можна досягти пошкваллення творчих здібностей студентів. Термін змішане навчання (blended learning) все частіше вживається для опису гібридної методики, коли відбувається поєднання он-лайн навчання, традиційного та самостійного навчання.

Аналіз публікацій (Armes C., Charity E., Nagel D., Ю. Скарлупіної, М. Медведєвої) з питань використання технологій змішаного навчання дозволяє виділити ряд характерних особливостей змішаного навчання:

1) зміна акцентів у взаємовідносинах викладачів і учнів. Викладач у моделі змішаного навчання виконує кілька взаємопов'язаних ролей. Найголовніша – роль тьютора, помічника студентів при виборі освітньої траєкторії й консультанта з досліджуваного навчального матеріалу. Організаційна роль передбачає, що викладач залишається ключовою фігурою освітнього процесу, але його діяльність пов'язана з виконанням дещо інших функцій;

2) організація самостійної когнітивної діяльності студентів. Основу освітнього процесу при змішаному навчанні становить цілеспрямована, інтенсивна і контрольована самостійна робота учня (освоєння матеріалу, робота на форумах і чатах, спілкування електронною поштою і в соціальних мережах);

3) здійснення індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного студента вчителем, на основі онлайн-спілкування, викладач надає кожному студенту зворотній зв'язок, коментує його роботу. На практиці це реалізує індивідуальний підхід, і це завжди відзначається як істотна перевага в порівнянні з традиційними формами навчання;

4) організація групової навчальної діяльності, включаючи спільну роботу над проектами, проведення дискусій, семінарів, організованих у вигляді електронних телеконференцій, форумів, синхронних і асинхронних за часом. В умовах змішаного навчання групової роботи стає значно більше, і вона стимулює розвиток навичок онлайн-спілкування;

5) гнучкий підхід до навчання. Змішане навчання передбачає гнучкість програми, що дозволяє учневі вибрати зручний темп, час і місце для навчання, самостійно контролювати обсяг і швидкість вивчення матеріалу;

6) використання навчально-методичного контенту, який надає можливість у будь-який час переглянути необхідний матеріал у режимі онлайн; відстежити зміну свого рейтингу в електронному журналі; пройти тестування; перевірити свої знання з предмету; ознайомитися з додатковими джерелами, які відповідають пройденим темам, використовуючи аудіо- або відеолекції, різну графіку та інше. При цьому в студентів залишається можливість учитися традиційно, так, як вони звикли [6; 4].

Таким чином, змішане навчання, що ґрунтується на широкому використанні ІКТ, об'єднує в собі оперативність дистанційного навчання і жвавість очних зустрічей, що дозволяє зробити його цікавим і корисним для студентів.

Реалізація змішаного навчання як інструмента модернізації сучасної освіти бачиться в створенні нових методик, що базуються на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу, під час якого здійснюється безпосереднє передавання знань і технологій електронного навчання. При цьому, як зазначає К. Кун, метою змішаного навчання, виступає прагнення об'єднати переваги традиційного й електронного навчання таким чином, щоб виключити недоліки обох форм навчання.

Дослідники відзначають цілу низку факторів, що впливають на ефективність використання змішаного навчання. Такий підхід до навчання змушує змінити традиційні погляди на роль викладача. З'явився термін "фасилітатор", головним завданням якого є допомогти учням або студентам отримати знання та уміння, достатні для самостійного опанування матеріалу он-лайн та керувати процесом подальшого отримання значущого навчального досвіду. Головними завданнями фасилітатора є розробка змісту завдань, забезпечення успішного спілкування у віртуальному класі у режимі студент-викладач, викладач-студент, проведення аналізу результатів оцінювання [1; 8].

Отже, спираючись на вищесказане, можемо виділити такі **переваги** змішаного навчання:

- ✓ індивідуалізація навчання;
- ✓ можливість саморозвитку, самостійного навчання;
- ✓ мотивація учнів, виникнення відчуття успіху;
- ✓ можливість проведення тестування великої кількості учнів та отримання негайного зворотного зв'язку;
- ✓ збільшення навчального часу та кількості матеріалів;
- ✓ використання автентичних навчальних матеріалів;
- ✓ охоплення великої кількості учасників навчання;
- ✓ можливість покращити умови роботи;
- ✓ можливість долучити кращих викладачів та консультантів;
- ✓ економія матеріальних ресурсів;
- ✓ опанування як учнями, так і батьками інтерактивних навчальних програм;
- ✓ зменшення комп'ютерної неграмотності.

**Висновки.** Узагальнюючи огляд матеріалу, представлений вище, можемо стверджувати, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у традиційну підготовку студентів вищого навчального закладу дозволяє організувати повноцінну та регулярну навчальну діяльність студентів навіть в умовах обмеженої кількості аудиторних занять. Використання технологій змішаного навчання має цілу низку переваг у підготовці майбутніх учителів і може використовуватися у навчальному процесі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андропова Е. В. Технология смешанного обучения и ее роль в повышении качества образования / Е. В. Андропова // Информатика и образование. – 2009. – № 8. – 114 с.
2. Гусарова Н. П. Достоинства смешанного обучения [Электронный ресурс] / Н. П. Гусарова. – Режим доступа: <http://www.pr-rost.ru/ekspertiza/statvi publikacii/dostoinstva smeshannogo obucheniya>
3. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования / М. Н. Мохова. – М., 2005. – 155 с.
4. Arnes C. The Role of the Teacher in Blended Learning: Data, Management, and Student Support. – Режим доступа: <http://www.scilearn.com/blog/role-of-the-teacher-in-blended-learning>

5. Charity Eyre Basic Ingredients for Blended Learning Success. – Режим доступа: <https://www.edsurge.com/news/2013-09-17-basic-ingredients-for-blended-learning-success>
6. Harvi Singh, Chris Reed A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. – Режим доступа: <http://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf>
7. Majumdar A. Blended Learning: Different combinations that work. – Режим доступа: <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/>
8. Nagel D. The Disruption of Blended Learning. – Режим доступа: <https://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>

## РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

---

УДК 377

**Рибалка В.В.,**

доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці ШООН НАПН України, головний науковий співробітник УНМЦППСР НАПН України,

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПЕРВИННОГО ОСВІТЯНСЬКОГО ОСЕРЕДКУ ДІЄВОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА У ПАРТНЕРСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ З ПРЕДСТАВНИКАМИ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ**

*Розглядається основи соціально-психологічний тренінгу розвитку первинного освітнянського осередку дієвого громадянського суспільства у партнерській взаємодії з представниками державної влади. Зазначається, що у процесі побудови та функціонування громадянського суспільства його членам, представникам влади, соціальним педагогам і практичним психологам слід завжди пам'ятати, що особистість дитини, батьків, педагогів, усіх громадян країни є найвищою у світі цінністю, найбільшим багатством суспільства і самої особистості, яка має гідно сприйматися, поважатися, утверджуватися, зберігатися, захищатися, нароцуватися і розкриватися усіма можливими засобами – саме це є головною ознакою громадянської культури і мегатехнологією діяльності усіх причетних до справи покращення демократії, реального народовладдя. При цьому слід спиратися на відповідні статті Конституції України.*

**Ключові слова:** соціально-психологічний тренінг, українська демократична держава, громадянське суспільство, моральне та правове виховання учнівської молоді.

*Рассматривается основы социально-психологический тренинга развития первичного образовательного центра действенного гражданского общества в партнерской взаимодействия с представителями государственной власти. Отмечается, что в процессе построения и функционирования гражданского общества его членам, представителям власти, социальным педагогам и практическим психологам следует всегда помнить, что личность ребенка, родителей, педагогов, всех граждан страны является самой высокой в мире ценностью, наибольшим богатством общества и самой личности, которая должна достойно восприниматься,*

*уважатися, утвердяться, храниться, защищаться, наращиваться и раскрываться всеми возможными средствами – именно это является главным признаком гражданской культуры и мегатехнологией деятельности всех причастных к делу улучшения демократии, реального народовластия. При этом следует опираться на соответствующие статьи Конституции Украины.*

**Ключевые слова:** *социально-психологический тренинг, украинское демократическое государство, гражданское общество, моральное и правовое воспитание учащейся молодежи.*

*The basis of the socio-psychological training for the development of the primary educational center of an active civil society in partnership with representatives of state power is considered. It is noted that in the process of building and functioning the civil society, its members, representatives of the authorities, social educators and practical psychologists should always remember that the personality of the child, parents, teachers, all citizens of the country is the highest value in the world, the greatest wealth of society and the personality which must be adequately perceived, respected, affirmed, stored, defended, built up and unfolded with all possible means – this is the main feature of civic culture and the megatechnology of the activities of all persons involved in the cause of improving democracy and real people power. At the same time, we should rely on the relevant articles of the Constitution of Ukraine.*

**Key words:** *socio-psychological training, Ukrainian democratic state, civil society, moral and legal education of pupils' youth.*

**Актуальність дослідження.** В умовах розбудови української демократичної держави виникає гостра потреба у формуванні вільних і відповідальних індивідів, котрі б долучалися до розбудови соціальних, правових і духовно-моральних принципів громадського життя. Проте, сформувати такий тип особистості надто непросто, оскільки, як засвідчує досвід років незалежності України, такими мають відбутися, передусім, юні покоління. Громадянами не народжуються, такими вони поступово стверджуються ще в системі освіти. Шляхи формування громадянськості у всіх учасників освітнього процесу, їх духовно-морального в освітніх установах України досліджують І. Бех, В. Радул, Є.Пустовойтенко, Б.Кобзар, В. Киричок, В. Кузь, К. Чорна та ін. Педагогічні основи морального та правового виховання учнівської молоді, наукові підходи до виховання суспільно-активної особистості школяра в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І.Бега, Н.Бібік, І.Зязюна, О.Кононко, В.Кременя, О.Сухомлинської. Детальному аналізу педагогічних засад функціонування громадянської освіти та виховання у вітчизняній та зарубіжній шкільній практиці присвятили свої дослідження М.Бургін, Г.Єгоров, Н.Лавриченко, М.Левківський, В.Оржехівський, М.Рагозін, І.Тараненко та ін. Питання

компетентнісного підходу у громадянському вихованні розкривають С.Бондар, І.Єрмаков, О.Локшина, Д.Пузіков та ін.

Одним із дієвих шляхів формування основ громадянського суспільства постає соціально-психологічний тренінг, в якому моделюються основні функції громадянського суспільства (ГС), що визначаються Конституцією України, Законом України "Про громадські об'єднання", проектом Закону України "Про громадянське суспільство в Україні" від 2002 року та наявними науковими джерелами щодо розвитку громадянського суспільства як форми прямої розширеної демократії.

**Метою** статті постає окреслення основних аспектів соціально-психологічний тренінгу розвитку первинного освітянського осередку дієвого громадянського суспільства у партнерській взаємодії з представниками державної влади.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо головні аспекти тренінгу. Перш за все, **мета тренінгу** полягає у реалізації декількох завдань:

- формування компетентності учасників у питаннях створення та роботи, організації та функціонування первинного осередку громадянського суспільства на базі освітянського (науково-дослідного, навчального) закладу;
- навчання правових і організаційних засад цієї роботи, зокрема знання відповідних статей Конституції та законів України, умінь їх реалізації у проекті закону «Про громадянське суспільство в Україні»;
- формування здатності до продуктивного спілкування між членами громадянського суспільства і партнерської взаємодії з обраною ним державною владою (ДВ).
- розвиток здібностей до розробки на цій основі соціально-економічних, культурних тощо проектів покращення життя народу шляхом послідовного вирішення його нагальних проблем;
- надання консультативно-тренінгових послуг спеціалістам з питань створення первинних освітніх осередків ГС у різних навчальних закладах;

**Завдання тренінгу** збігаються з назвою 12 етапів його роботи, що наводяться у загальній схемі тренінгу, а далі – у процедурі здійснення сценарію тренінгу.

Важливими постають й принципи роботи тренінгу (добровільність участі; конфіденційність; активність і актуалізація здібностей, обдарувань, талантів; участь у тренінгу впродовж усього періоду його роботи та ін.).

**Сценарій тренінгу** передбачає в цілому:

- визначення мети і завдань;
- структурування учасників у групи, їх розміщення відповідно до мети і завдань;
- упорядкування, організація роботи;
- забезпечення роздавальними матеріалами ;
- наявність певної апаратури, зокрема мікрофонів, мультімедіа, комп'ютерів, паперу, фломастерів, ручок тощо;



- виконання визначених вправ, ігор, спілкування, підпорядкування певних команд та формування команд;
- обговорення звітів про результати кожного етапу та перехід до наступного тощо.

### ***Загальна схема тренінгу.***

1. Вступ: мета, завдання, регламент, етичний кодекс роботи, універсалії (принципи) діалогу, первісне комплектування сфер ГС і ДВ, знайомство.

2. Конституційне самовизначення членів ГС і ДВ за відповідними статтями Основного закону.

3. Громадянська самоідентифікація учасників тренінгу за основними (конституційними) правами, свободами, обов'язками людини і громадянина.

4. Особистісна самодіагностика учасників за нормативним переліком властивостей особистості.

5. Структурування (остаточне) присутніх на сфері і служби: на «народ» (ДЕМОС, якщо учасників багато), на громадянське суспільство народу (в обох випадках - при масовому варіанті і при кількості 15-20 учасників) та його служби (юридично-правову, соціальну, економічну, педагогічну, психологічну, творчо-інтелектуальну, міжнародну тощо), на державну владу народу (законодавець, виконавець, суддя), на представника ЗМІ, що відповідальний за гласність, легітимізація ГС, складання договорів між членами ГС і представниками ДВ.

6. Виявлення (вільне висування, опитування по черзі, письмове анкетування тощо), презентація, обговорення, аналіз та відбір переліку пріоритетних потреб, проблем та ідей, що постають на шляху покращення життя народу, обґрунтований розподіл їх на три групи – для подальшого суспільно-громадянського (волонтерського), державного та спільного (суспільно-державного) вирішення: режим народного, демократичного віче, використання творчих і продуктивних методів, наприклад, технології мозкового штурму та пошуку варіантів рішень з найвищою якістю («японські гуртки якості») тощо; проведення класифікації потреб, проблем за схемою "ціль-засіб", "мета-метод" на три класи – громадянські (волонтерські), спільні (суспільно-державні) та державно-професійні; формулювання трьох відповідних груп запитань для референдуму (по 5-7 в кожній групі).

7. Проведення референдуму по визначенню значущості та першочерговості вирішення ГС, ГС-ДВ і ДВ проблем народу із застосуванням волонтерських, спільних і державно-професійних (галузевих) ресурсів та прийняття рішення щодо формування трьох першочергових – громадянського, суспільно-державного і державного – проектів покращення життя народу.

8. Розробка планів здійснення громадянського (волонтерського), суспільно-державного та державного проектів покращення життя народу на основі їх обговорення у відповідних сферах і службах, застосування проектних технологій, творчих методів, графічно-текстової презентації,

проведення взаємного контролю і самоконтролю процесу ГС, ГС-ДВ, ДВ проектування, забезпечення гласності, можливої ротації проектів тощо.

9. Прогнозування в ході обговорення наслідків здійснення, втілення громадянського, суспільно-державного та державного проектів у життя та можлива відповідальність за ці наслідки: ухвала чи догана, посадове підвищення чи ротація кадрів – відповідно до конкретних наслідків поведінки відповідальних виконавців як з боку ГС, так і ДВ.

10. Удосконалення діяльності ГС (його принципів, функціонування служб тощо) та ДВ (законодавчої, виконавчої, судової), ЗМІ, що необхідне для подальшого поліпшення їх взаємодії з метою підвищення ефективності у процесі покращення життя народу (обговорення, оцінка роботи тренінгу, своєї та інших учасників, їх враження – у формі зворотного зв'язку).

11. Внесення змін з боку членів ГС та ДВ до проекту Закону України "Про громадянське суспільство в Україні" в редакції 2002 року.

12. Підведення підсумків тренінгу кожним учасником і його ведучим.

У процесі проведення тренінгу особливої уваги набуває етичний кодекс роботи членів громадянського суспільства і державної влади, проект якого охоплює певні аспекти, що відображають **фундаментальні атрибути особистості громадянина** (соціальність, самосвідомість, "Я-концепція", творчість, духовність, гуманізм, життєвість, цінність і самоцінність, честь та гідність, культурність, розвинутість, діяльність, наявність сукупності, структури специфічних властивостей, індивідуальність, динамічність, мінливість, поведінка, здатність до вчинку, психологічність, суб'єктність, відносність (наявність відносин), формальність, системність, інтегративність, здатність до оволодіння, засвоєння світу, вершинність, свідомість, якісність, історичність, організованість, унікальність, об'єктивність, здатність до вирішення проблем на основі інтелекту, мислення, інтуїції, колективність, комунікабельність, продуктивність, результативність, світогляд (наявність поглядів, принципів, переконань), відповідальність, наявність внутрішнього світу, ідеальність, матеріальність, трансцендентальність, антиномічність, гармонійність).

1. При побудові та функціонуванні громадянського суспільства його членам, представникам влади, соціальним педагогам і практичним психологам слід завжди пам'ятати, що особистість дитини, батьків, педагогів, усіх громадян країни є найвищою у світі цінністю, найбільшим багатством суспільства і самої особистості, яка має гідно сприйматися, поважатися, утверджуватися, зберігатися, захищатися, нарощуватися і розкриватися усіма можливими засобами – саме це є головною ознакою громадянської культури і мегатехнологією діяльності усіх причетних до справи покращення демократії, реального народовладдя. При цьому слід спиратися на відповідні статті Конституції України. Лідери і члени ГС, посадові особи державної влади несуть відповідальність за утвердження цієї цінності.

2. Кожна дитяча і доросла особистість, маючи величезну соціальну та індивідуальну цінність, усвідомлюється і переживається нею і суспільством у

феномені честі та гідності і виявляється в кожному акті сприймання, уваги, мислення й уяви, в кожному вчинку і дії і має бути врахована, підтримана, збагачена на користь юної і зрілої особистості та усього громадянського суспільства як його справжнє багатство, як власне людський капітал. Це відповідає самому духу Конституції України. Лідери і члени ГС, посадові особи держави мають бути компетентними у цих та інших питаннях роботи з громадянами.

3. Честь і гідність дитини генетично виростають із честі та гідності їх батьків, родин, громад, народу, батьківщини, людства, виявляються, збагачуються й співіснують у взаємодії з ними в умовах громадянського суспільства. Тому соціальний педагог і практичний психолог мають піклуватися про честь і гідність школи, педагогічного і учнівського колективу, кожного учня, батька та педагога, про власну честь і гідність, свою професійну репутацію і власний авторитет, та захищати їх від зазіхань кривдників. У стосунках з громадянами слід поводити себе настільки гідно і чесно, але без зайвої амбіційності та гордовитості, аби вони сприймали Вас з повагою, довірою, надією і тягнулися до Вас за порадою і допомогою у важкі хвилини життя – в такі хвилини Ваша честь і гідність, престиж та імідж будуть визначальними чинниками успішної діяльності у побудові і функціонування освітянського осередку громадянського суспільства. Лідери і члени ГС і представники ДВ мають захищати інтереси громадян, що впливають з визнання їх честі та гідності.

4. Слід дотримуватися всіма засобами слова, даного учням, батькам та педагогам, ніколи не говорити неправди, краще промовчати, якщо це дозволяє ситуація, а саме мовчання не сприймається двозначно. Слід ставитися до дитини, батьків і педагогів так само, як Ви бажали б, щоб ставилися до Вас, тобто поважливо, оберігаюче, з величезним інтересом, увагою, надаючи їм важливого значення тощо. Соціальний педагог і практичний психолог мають бути активними захисниками, поборниками, провідниками гуманістичних ідей і справ у навчальному закладі, знаючи, що сама моральна атмосфера закладу, духовність соціального середовища сприяє успішності розвитку особистості громадянина і громадянського суспільства. Разом з тим, члени і лідери ГС і посадові особи держави мають додержуватися вимоги конфіденційності щодо особистих даних про громадян.

5. Не можна проходити повз проявів безчестя і негідництва, бути байдужим до будь-яких аморальних вчинків і негідних дій у громадянському суспільстві та державі, вони повинні бути засуджені і піддані бойкоту, незалежно від того, ким вони були спричинені. Слід проводити систематичне попередження ситуацій приниження, знецінення честі і гідності усіх учасників навчально-виховного процесу, усвідомлюючи, що саме в таких ситуаціях може знижуватися успішність навчання, гальмуватися особистісне зростання, зароджуватися девіантна поведінка, агресія, конфлікти, суїцидальні тенденції. Науковці і педагоги як члени громадянського

суспільства і представники держави мають дотримуватися етичних правил у психологічних дослідженнях і педагогічному пізнанні інтимних сторін життя громадян.

6. Не втрачайте нагоди підносити цінність і самоцінність, честь і гідність дорослих і дітей, їх батьків і вчителів похвалою, компліментом, заохоченням, добрим словом і жестом тощо – тим самим Ви підносите віру особистості в себе, включаєте і сприяєте процесам особистісного саморозвитку, самоактуалізації морального, естетичного, інтелектуального, творчого потенціалу учня і педагога.

7. Значне місце у діяльності соціального педагога і практичного психолога має займати принцип рівності у гідності всіх сторін спілкування у громадянському суспільстві та рівноправного партнерства при взаємодії членів громадянського суспільства з представниками влади, що визначає необхідність профілактики проявів амбіційності, гордовитості, «зіркової хвороби», понадлюдськості та культу особи будь-кого із членів педагогічного та учнівського колективу, громадянського суспільства і влади, що дозволить завчасно усунути чинники приниження, знецінення, підпорядкування, експлуатації, нищення однією надто піднесеною особистістю інших особистостей і припинити так звану «війну достоїностей».

8. Соціальні педагоги і практичні психологи у всіх своїх справах, психодіагностичних, психорозвивальних, психопросвітніх, психокорекційних, психореабілітаційних, психотерапевтичних тощо заходах мають спиратися на позитивні духовні цінності Гуманістичного Світогляду, Життя, Людини, Віри, Надії, Любові, Добра, Краси, Істини та уникати прояву і протидіяти негативним духовним цінностям темряви, смерті, нелюдства, зневір'я, розпачу, ненависті, зла, потворності, брехні.

9. Чесно і гідно презентуйте і застосовуйте свій гуманістичний світогляд і відповідні професійні установки, погляди, принципи, правила, компетентність у розумінні та використанні засобів побудови громадянського суспільства, відпрацювання його функцій виявлення і обговорення проблем життя громадян, народу, висування вимог до себе і представників влади, стратегії прийняття громадянських рішень, контролю і відповідальності за виконання цих рішень для покращення життя народу. Вступайте у виправдані форми професійної кооперації при роботі з громадянами.

10. Соціальні педагоги і практичні психологи мають бути справжніми громадянами своєї країни, які мають такі риси своєї особистості, як соціальність, самосвідомість, креативність, духовність, честь і гідність, культурність, патріотизм тощо. Саме через рівноправні партнерські стосунки можуть утверджуватися якості члена освітянського осередку громадянського суспільства у навчальному закладі, покращуватися шкільне життя і розвиватися особистість громадянина в учнів, педагогів і самих працівників психологічної служби системи освіти.

11. Від соціального педагога і практичного психолога очікують особливого професійного громадянського ставлення до проблем розвитку

особистості громадянина учня, педагога, керівника, компетентності і здорового глузду при виваженому розумінні і вирішенні складних життєвих проблем, а в разі неможливості їх розв'язання власними силами – кваліфікованої передачі на інші рівні громадянського суспільства і, через владу, державним інститутам. Здійснюйте кваліфіковану пропаганду позитивного досвіду розвитку і функціонування громадянського суспільства.

12. Будьте чесними, щирими перед людьми і правдивими перед самими собою, уникайте подвійної моралі, як би Вам не хотілося бачити психологічну дійсність і свою особистість в ній кращою чи гіршою, ніж вони є насправді. Слід завжди берегти пам'ять про честь і гідність минулих поколінь, бути чесним і достойним щодо своїх сучасників і все робити для становлення й утвердження честі і гідності майбутніх громадян суспільства і людства тощо.

**Висновки.** Реалізацію представленого тренінгу буде сприяти вирішенню таких завдань:

- звільненню людей від страху і потреби, забезпеченню їм безпеки і душевного спокою;

- утвердженню віри в основні права людини, у гідність, честь і цінність людської особистості як основи свободи, справедливості і громадянського спокою в країні;

- вихованню у людей навички жити в єдності притаманних їм розбіжностей, у дусі толерантності, милосердя і співчуття одне одному, в атмосфері відкритості до світу і солідарності перед загальними бідами;

- формуванню духовних і моральних принципів, осмисленню історичної місії і геополітичного призначення Українського народу як стрижневої основи його менталітету;

- відродженню інтелектуального потенціалу народу, захисту здібностей і дарувань кожної окремої особистості, залученню найобдарованіших представників української діаспори до роботи в Україні;

- створенню атмосфери вільного формування різноманітних поглядів у людей, а також достовірного і справедливого вираження їх політичної волі;

- викорененню схильності до зрадництва і доносительства, історичних традицій вдаватися до зовнішньої сили для вирішення внутрішніх суперечностей;

- руйнації забобонів, що провокують заздрість, ненависть і міжнаціональну ворожнечу;

- запобіганню вкорінення в країні авторитарного режиму – історичної спадщини тоталітарної держави;

- активізації зусиль окремих людей, членів територіальних громад і всього Українського народу із захисту свого природного права;

- забезпеченню використання основних (конституційних) прав і свобод винятково в інтересах суспільного розвитку і добробуту, крім зловживання цими правами і з боку окремих людей та територіальних громад, і народу загалом;

- пробудженню і закріпленню у громади України політичних ідеалів, а також відповідальності за дії своєї держави, формуванню в них правової свідомості;
- формування безпосередньо народом незалежного, безстороннього і справедливого суду;
- забезпеченню суспільного контролю за дотриманням з боку держави основних (конституційних) прав людини, територіальних громад, національних інтересів і національної безпеки Українського народу, а також інших основ конституційного ладу України;
- забезпеченню права народу на встановлення, зміну і захист конституційного ладу України, на визнання своєї власної політичної, економічної, соціальної і культурної системи, на заснування і будівництво справедливої демократичної, правової, соціальної і соборної держави;
- формування правового механізму стримувань і противаг між народом і державним апаратом з метою попередження узурпації останнім влади народу, а також зловживання адміністративним ресурсом;
- зміцненню конституційного правопорядку у взаємовідносинах між людьми, територіальними громадами, державою й іншими суб'єктами конституційного права;
- усьому, що сприяє добробуту людини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрам'юк Ігор. Врегулювання механізмів участі громадян в управлінні громадою / Ігор Абрам'юк, Анатолій Ткачук (Інститут громадянського суспільства). – К.: Легальний статус, 2011. – 64 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» №2222-IV. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.
4. Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл./ Н.Г.Джингардзе, М.А.Ожеван, А.В.Толстоухов та ін. – К.: Знання України, 2006.— 232 с.
5. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
6. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. / В.В.Рибалка; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини. – К.: НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
7. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: навч.-метод. посібник / В.В.Рибалка. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – 512 с.
8. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / Рибалка В.В. – Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. – 424 с.
9. Рибалка В.В. Сприяння розвитку особистості громадянина і дієвого громадянського суспільства засобами практичної психології: метод. реком. – К.: Талком, 2017. – 90 с.
10. Указ Президента України №68/2016: «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» від 26 лютого 2016 року. «Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні». Офіційне інтернет-представництво Президента України. <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>.

кандидат педагогічних наук, доцент Державного соціально-гуманітарного університету (м. Коломна, РФ), член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся"

## ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У КОНТЕКСТІ ПРАВОСЛАВНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ

*У статті перераховані основні принципи православного виховання: любов до Бога, любов до ближнього, любов до Батьківщини, узгодження внутрішнього із зовнішнім, поблажлива мудрість і лагідність, невідкладність і своєчасне виправлення, не вчити на негативних прикладах, природосообразність. А також розкривається їх зміст.*

**Ключові слова:** виховання, принципи виховання, православна педагогіка, принципи православної педагогіки, духовно-моральне виховання.

*В статье перечислены основные принципы православного воспитания: любовь к Богу, любовь к ближнему, любовь к Родине, согласование внутреннего с внешним, снисходительная мудрость и кротость, безотлагательность и своевременное исправление, не учить на отрицательных примерах, природосообразность. А также раскрывается их смысл.*

**Ключевые слова:** воспитание, принципы воспитания, православная педагогика, принципы православной педагогики, духовно-нравственное воспитание.

*The article contains the main principles of Orthodox upbringing: love of God, love for one's neighbor, love for the Motherland, reconciliation of inner and outer, condescending wisdom and meekness, urgency and timely correction, not teaching negative examples, natural appropriateness. And also their meaning is revealed. Particularly relevant is the principle of the impossibility of teaching and educating on negative examples. Modern pedagogy allows ridiculing the negative actions of the heroes in order to strengthen the negative attitudes towards deviations from the ethical norm. Thus the "preventive" work with adolescents is conducted in educational institutions, for example, on the subject of drug addiction, where children are informed about the types of drugs that are dangerous. Such information deeply impresses the pupils, stimulates to develop the knowledge of different drugs and their dangerous influence. The principle of naturalness in modern pedagogy is treated as the development of the properties of the child in accordance with its natural data. The Orthodox world view takes into account the fact of the fall of the first people and the damage to human properties. From this point of view, as a result of the development of the child, in accordance*

*with its damaged nature, the process of upbringing will only fix the properties of the injured, unnatural state of the pupils. Consequently, pedagogy must transform a person in accordance with his/her natural state (such as it was created), and not the fallen one. Thus, having examined the basic principles of the upbringing of Orthodox pedagogy, it is necessary to note their relevance at the present stage. Knowledge and application of the principles of upbringing in the pre-revolutionary stage and in modern pedagogy will make it possible to achieve effective results in the upbringing of the younger generation.*

**Key words:** *education, principles of upbringing, Orthodox pedagogy, principles of Orthodox pedagogy, spiritual and moral education.*

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі в системі освіти процесу виховання особистості приділяють велике значення, оскільки цей процес передбачає передачу суспільного досвіду, духовно-моральних цінностей і відносин.

Процес виховання ґрунтується на принципах, тобто загальних положеннях, в яких виражені "основні вимоги до змісту, методів, організації виховного процесу" [5, с. 250]. При цьому важливим є узгодження науково-педагогічного та релігійного аспектів виховання. У зв'язку з цим зазначимо, що тривалий час вважалося неможливим в наукових колах "змішувати" науку і релігію, проте слід зазначити, що в останнє десятиліття з'явилося безліч наукових робіт, які знімають протиріччя у відносинах між наукою і релігією (Ю.С. Владимиров, М.Я. Дворецька, М.Б. Менський, Б.У. Родіонов, Д.В. Чернілевський та ін.). Крім того, і в релігійних колах вважають невірним протиставляти науку і релігію (святитель Філарет (Дроздов), святитель Феофан Затворник, В.Н. Лоський, В.В. Зеньковський, П.А. Флоренський, прот. Александр Мень, прот. Лев Шіхляров та ін.). Святитель Феофан Затворник вважає помилкою припускати, що "віра і наука – дві сфери, рішуче роз'єднані. Дух у нас один. Він же приймає і науки та насичується їх началами, як приймають віру і переймаються нею. Як же можна, щоб вони не приходили в сприятливе або несприятливе зіткнення тут" [див. 4].

Відтак, актуальним є розкриття змісту принципів православного виховання: любов до Бога, любов до ближнього, любов до Батьківщини, узгодження внутрішнього із зовнішнім, поблажлива мудрість і лагідність, невідкладність і своєчасне виправлення, принцип не вчити на негативних прикладах, принцип природовідповідності. Це й постає **метою** статті.

**Виклад матеріалу.** Принципи виховання відображають специфіку виховного процесу, ними керуються педагоги під час вирішення виховних завдань. Принципи виховання складають певну систему. На сучасному етапі широке поширення має система принципів гуманістичної педагогіки:

- особистісний підхід;
- поєднання особистісної та громадської спрямованості виховання;
- зв'язок виховання з життям, працею;
- опора на позитивне у вихованні;



– єдність та узгодження виховних впливів [5, с. 250].

Однак слід звернути увагу і на систему принципів виховання, яка мала поширення в дореволюційній період (до 1917 року). Ця система принципів представлена в контексті православного світорозуміння. Процес виховання в сучасному суспільстві в окремих православних школах і гімназіях вибудовується саме з урахуванням визначеної системи принципів, в яких виявляється певний синтез науки і релігії.

Святі отці вказують на християнські принципи, якими слід керуватися людині в житті. З них же і виводяться принципи виховання. У зв'язку з цим найважливішим принципом вони вважали "справжню віру, засвоєну розумом і серцем, сприйняту всією істотою" [3, с. 225].

Н.В. Маслов на основі праць святих отців (святителя Феофана Затворника, авви Дорофея, святителя Тихона Задонського і ін.) виокремив наріжні принципи православного виховання:

- любов до Бога;
- любов до ближнього;
- любов до Батьківщини;
- узгодження внутрішнього із зовнішнім;
- поблажлива мудрість і лагідність;
- невідкладність, своєчасне виправлення;
- не вчити на негативних прикладах;
- природовідповідність [4].

Перші два принципи ґрунтуються на заповідях Нового Заповіту. Це найважливіше з того, що було наказано людині на етапі земного життя. *Любов до Бога* допомагає усунути недоліки, перемогти будь який страх, тривогу. Людина, яка любить Бога, прагне до вдосконалення в духовному плані, очищення своєї душі. Дітям корисно в особі вчителя бачити людину, яка і в зрілому житті активно виправляє свої недоліки. Крім того, борючись зі своїми вадами, слабостями, учитель буде відчувати труднощі цього діяння, тому зможе бути більш терпимим до провини своїх вихованців.

*Любов до ближнього, любов до учнів.* Святитель Феофан Затворник зазначає: "Керівник в освіті дітей – любов. Вона все передбачає і на все винайде способи. Але має бути так, щоб любов була справжня, твереза, розумом керована, а не упереджена і поблажлива" [6, с. 657, 658]. Принцип любові до учнів закликає освітян до мудрої, розважливої і жертвовної любові, яка піклується про земне, але більшою мірою, – про вічне життя своїх учнів. Це є основний обов'язок педагога з позиції православного світорозуміння.

Любов до ближнього має продовження в любові до рідної Батьківщині. Виховуючи підрастаюче покоління, педагог вирощує майбутнє Вітчизни, часом свідомо жертвує своїм здоров'ям, відпочинком сном.

*Принцип узгодження внутрішнього із зовнішнім* закладений в природі людини. "Людина складається з душі і тіла, тісно пов'язаних одне з одним. Погоджуючи внутрішнє із зовнішнім, людина йде шляхом, зазначеним її

Творцем. В іншому випадку, вона, не підкоряючись Богу, діє самочинно" [1, с. 140].

*Поблажлива мудрість і лагідність.* У справі учительства особливо потрібна така чеснота як мудрість. За вченням святих отців, це є пізнання самого себе – своїх слабких сторін (щоб намагатися подолати їх) і Божих дарів (щоб послуговуватися ними). На думку святих отців, плодом духовної мудрості є лагідність. Завдяки своїй лагідності православні педагоги, будучи строгими до самих себе, були поблажливі до слабостей своїх підопічних.

*Невідкладність, своєчасність виправлення.* З точки зору православного світорозуміння людині небезпечно відкладати своє виправлення, тим більше не можна відкладати виправлення своїх дітей. Чим раніше наставник виявить якесь відхилення у вихованця, тим легше виправити його, гріх не встигне вкоренитися. У зв'язку з цим Н.В. Маслов зауважує: "Невідкладність стосовно педагогічної діяльності означає, що педагог повинен прагнути:

- невідкладно викоринювати ті недоліки, що він бачить у учнях;
- спонукати учнів не відкладати на майбутнє своє виправлення;
- вчити боротися з лінощами, млявістю, нерадівістю, як своєї, так і учнів, у думках і діях;
- спонукати їх не відкладати на завтра те, що можна і треба зробити сьогодні" [4, с.104-105].

Особливо актуальним є принцип про *неможливість навчати і виховувати на негативних прикладах*. Сучасна педагогіка припускає висміювання негативних вчинків героїв з метою закріплення у дітей негативного ставлення до відступів від етичної норми. Також в освітніх установах проводиться і профілактична робота з підлітками, наприклад, на тему наркоманії, де діти отримують інформацію про різновиди наркотиків. Подібна інформація глибоко вражає вихованців, стимулює до пізнання різних аспектів наркотичної залежності.

*Принцип природовідповідності* в сучасній педагогіці трактується як розвиток властивостей дитини згідно з її природними даними. Задамося питанням щодо "природних даних людини". Незрозуміло, про що тут йдеться: про природний (до гріхопадіння) або неприродний (після гріхопадіння) стан людини? Православний світогляд ураховує факт гріхопадіння перших людей і пошкодження властивостей людини. З цієї точки зору в результаті розвитку дитини згідно з її пошкодженої природи процес виховання буде тільки закріплювати у вихованців властивості "пошкодженого", неприродного стану. Отже, педагогіка повинна перетворювати людину згідно з її природним станом (таким, яким людина була створена), а не станом після гріхопадіння.

**Висновки.** Таким чином, розглянувши основні принципи виховання православної педагогіки, слід відзначити їх актуальність і на сучасному етапі розвитку як людства в цілому, так і освіти й педагогіки зокрема. Знання і застосування принципів виховання дореволюційного етапу в сучасній

педагогіці дозволить досягти ефективних результатів у вихованні підростаючого покоління.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Иоанн (Маслов), схиархимандрит. Преподобный Амвросий Оптинский и его эпистолярное наследие. – М.: Самшит-издат, 2008.
2. Иоанн (Маслов), схиархимандрит. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского. – М.: Самшит-издат, 2009.
3. Иоанн (Маслов), схиархимандрит. Тихон Задонский и его учение о спасении. Статьи разных лет. – М., 1995.
4. Маслов Н.В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания. – М.: Самшит-издат, 2013.
5. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учеб.пособие для студ.пед.колледжей. – М.: ВЛАДОС, 2001.
6. Феофан Затворник, святитель. Начертание христианского нравоучения. – М.: Правило веры, 2010.

УДК 377.2

**Маловицька Л. Ф.,**  
старший викладач кафедри філософії  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

### **МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ ЗОБРАЖЕННЯ (КАРТИ) ЯК АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті представлено вивчення методологічної основи метафоричних асоціативних карт (МАК) як арт-терапевтичної проєктивної методики у якості допоміжного діагностичного, терапевтичного та трансформаційно-коригуючого засобу впливу на психологічний стан особистості в процесі психологічного консультування. Дається характеристика специфічних особливостей арт-терапії як проєктивного методу в контексті використання МАК; описується МАК як проєктивний інструмент арт-терапії для застосування у психологічному консультуванні.*

**Ключові слова:** метафора, асоціативна карта, зображення, терапевтичний засіб, проєктивний інструмент арт-терапії.

*В статье представлены изучения методологической основы метафорических ассоциативных карт (МАК) как арт-терапевтической проективной методики в качестве вспомогательного диагностического, терапевтического и трансформационно-корректирующего средства воздействия на психологическое состояние личности в процессе психологического консультирования. Дается характеристика специфических особенностей арт-терапии как проективного метода в контексте*

использования МАК; описывается МАК как проективный инструмент арт-терапии для применения в психологическом консультировании.

**Ключевые слова:** метафора, ассоциативная карта, изображение, терапевтическое средство, проективный инструмент арт-терапии.

*The article presents the study of the methodological basis of metaphorical associative maps (MAC) as an art-therapeutic projective method as an auxiliary diagnostic, therapeutic and transformational corrective means of influencing the psychological state of personality in the process of psychological counseling. The characteristic of specific features of art therapy as a projective method in the context of the use of MAC is given; describes MAC as a projective instrument of art therapy for use in psychological counseling. Consequently, according to the above theoretical studies, it turns out that the practical significance of using MAC in psychotherapeutic counseling is enormous, the method actively and potentially develops and opens up new broad prospects in psychological practice.*

**Key words:** metaphor, associative map, image, therapeutic agent, projective instrument of art therapy.

**Актуальність дослідження.** Відомо, що людина має схильність до інтеріоризації й особистісного тлумачення змісту різного роду зображень та текстів, а потім успішно працювати з усвідомленням та трансформацією цього змісту. Метафоричні асоціативні зображення дозволяють виявити ті стани та сторони особистості, які були нівельовані, знецінені людиною і вже тепер вимагають уваги та розвитку.

МАК – проективний, діагностичний, терапевтичний інструмент практичного психолога, який дозволяє працювати з клієнтом індивідуально або у групі. Цей відносно новий інноваційний метод набуває все більшої зацікавленості та величезної популярності як серед практичних фахівців, так і серед тієї категорії населення, яка прагне до самопізнання, саморозвитку, відчуваючи бажання дізнатися щось важливе і невідоме про свій внутрішній світ. Це один з найефективніших та якісних інструментів у роботі практичного психолога, який дозволяє у вкрай стислі терміни отримати необхідний об'єм інформації. Використання МАК можливе у роботі з дітьми, дорослими, сімейними парами та з кількома членами родини.

Сьогодні метафоричні асоціативні карти активно застосовуються спеціалістами у психологічному консультиванні як один з вагомих інструментів психологічної допомоги клієнту: вони використовуються у арт-терапії, музикотерапії, казкотерапії, лялькотерапії, пісочній терапії, психодрамі, гештальті, транзактному аналізі, сімейній терапії, екзистенційній терапії тощо. За допомогою карт легко прояснити запит клієнта, його актуальні та важливі для нього переживання, дослідити потреби клієнта, діагностувати конфліктні ситуації (сімейні, у колективі, внутрішній конфлікт ролей / субособистостей клієнта) або, завдяки уяві та асоціаціям, змодельувати й вирішити ситуацію вибору.

Діапазон використання МАК досить великий: робота з батьківсько-дитячими та сімейними відносинами, психосоматичними захворюваннями, посттравматичним синдромом (ПТСР), залежностями, втратами; взаєминами у колективі, у вирішенні особистісних та міжособистісних відносин, бізнес-консультуванні, коуч-сесіях, з метою особистісного розвитку, вирішення конфліктів та конфліктних ситуацій, трансформаційною роботою з внутрішнім світом клієнта, визначенням цілей, формуванням цінностей, робота з творчим потенціалом особистості, її ресурсним станом, самоціленням та саморозвитком.

**Метою дослідження** є вивчення методологічної основи МАК як арт-терапевтичної проєктивної методики у якості допоміжного діагностичного, терапевтичного та трансформаційно-коригуючого засобу впливу на психологічний стан особистості в процесі психологічного консультування. Відповідно **завданням** статті є: надати характеристику специфічних особливостей арт-терапії як проєктивного методу в контексті використання МАК; описати МАК як проєктивний інструмент арт-терапії для застосування у психологічному консультуванні.

**Ступінь наукової розробленості теми.** МАК як проєктивний психотерапевтичний інструмент описаний у працях таких відомих майстрів даного напрямку з різних країн, як: М. Егетмейер, В. Кіршке, О. Аялон, Л.Тальпіс, Н. Нелідова, А. Копитін, Т. Колошина, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, К.Мілютіна, К. Довлатов, Є. Морозовська, Є. Макароцькіна, О. Шапіро, О.Горобченко, Л. Степанова,С. Толстая, С. Савостьянова, О. Пушков, В.Інжир, С. Яценко, О. Тараріна, Р. Ткач, О. Гант, А. Флешель, О. Матвєєв, О. Ромулус та інші.

Науково-теоретичні дослідження з тематики МАК здійснюють також сучасні автори: Н. Дмитрієва, Н. Буравцова, Л. Левіна, Т. Козирєва, Є. Казанцева, І. Кочетков, В. Шебанова, Н. Мілорадова, Г. Попова, Є. Соколова, Г. Кац, Є. Мухаматуліна. Дослідники МАК М. Егетмейер, Л.Мошинська, Л. Тальпіс, А. Горобченко, Л. Степанова, Є. Морозівська, А. Пушков, Г. Попова, Н. Мілорадова та ін. підкреслюють, що метафоричні асоціативні карти мають певну теоретичну основу; Л. Степанова вказує, що "робота" карт базується на певних психологічних підходах: психоаналітичному, клієнт-центрованому підході К.Роджерса, гештальт-підході Ф.Перлза, НЛП тощо; Є. Казанцева доводить, що актуалізація психотерапії як нової антропологічної практики дозволяє застосувати культурно-психологічний підхід до опису окремих психологічних методів, розглядати переживання суб'єкта як особливий психологічний конструкт з різними рівнями свідомості пацієнта; Г. Попова та Н. Мілорадова аналізують процес консультування за допомогою МАК та тему створення тематичної колоди МАК як творчо-трудомісткий науково-методичний процес.

В Україні метафоричні асоціативні карти з'явилися у 2008-2010 роках. Згодом Любов Мошинська (Ізраїль), Леонід Тальпіс (Росія), Володимир Інжир (Харків) та інші познайомили українських психологів із цим

унікальним арт-терапевтичним інструментом, який сьогодні активно розвивається у нашій країні.

Метафоричні асоціативні карти були створені в 1975 році канадським професором мистецтвознавства Елі Романом, який прагнув зробити мистецтво більш доступним та зрозумілим для людей, винести його за межі картинної галереї – в аспекті "Мистецтва в картковому форматі". Перша колода карт отримала назву "ОН", що означає вигук подиву: "Ох!!" у людей, які розглядають запропоновані образи, картини, – від неочікуваного збігу зображення з їх особистісною життєвою ситуацією. У 1983 році Елі Роман показав ці карти німецькому психотерапевту Джо Шліхтеру, який побачив, що їх можна використовувати в роботі з пацієнтами, заохочуючи останніх до більш відвертої розмови про себе. А вперше познайомив світ із МАК засновник німецького видавництва "ОН-Verlag" (1985) Морітц Егітмейер. Ці карти мають особливу рамку зі словами, які перекладені багатьма мовами. Незабаром було видано ще 17 колод метафоричних карт. Сьогодні існують і продовжують створюватися вже сотні авторських колод метафоричних асоціативних карт з різноманітної тематики й психологічної спрямованості у різних країнах світу.

Метафоричні асоціативні карти (МАК) розглядають, як правило, у якості специфічного інструменту арт-терапії. Арт-терапія – один із сучасних напрямків психотерапії, який є особливим засобом психологічної корекції за допомогою різних видів мистецтва; вона стрімко розвивається як напрямок сучасної психотерапії й привертає до себе велику увагу в усьому світі. Арт (англ.) – одночасно мистецтво і живопис. Тому нерідко під арт-терапією розуміють так звані візуальні ряди мистецтв – живопис, малюнок, ліплення, грим, боді-арт, мозаїки, різного виду інсталяції з предметів, колажі, ляльки тощо – тобто те, що видно очима [5].

Арт-терапевтичні техніки відкривають безболісний доступ до глибинного психологічного матеріалу, стимулюють опрацювання несвідомих переживань, забезпечуючи додатковий захист і знижуючи опір змінам [4].

Згідно думки відомої дослідниці й практика арт-терапії Т. Колошиної, арт-терапія має три специфічні особливості, які можуть бути ефективно використані в МАК-консультуванні:

- метафоричність;
- тріадичність;
- ресурсність [3].

Метафоричність арт-терапії. Метафора (грец. *metathora* – перенесення; *meta* – перше значення: "за, пере, над, після, через", друге значення: "спільно, спільно", і *thora* – рух), семантичний смисл якого утворюють такі поняття, як "образ", "порівняння", "трансфер", "символ". Основним змістом усіх цих понять є перенесення – тобто перенесення значення, смислу одного предмета на інший на основі певних ознак, притаманним обом предметам. Використовуючи метафору, думка людини рухається через нерозуміння до чогось загального, спільного, а отже – в одному напрямку.

Цілюща сила метафори відома людству з прадавніх часів: "Оповіді в тій чи іншій формі використовувалися людьми як засіб передачі важливої культуральної, соціальної або етичної інформації від попередніх поколінь наступним" [7, с. 624].

У психології практично всі поняття метафоричні – душа, особистість, темперамент тощо. Метафорична, взагалі кажучи, вся людська психіка. КлуМаданес пише: "Вся людська поведінка може бути так чи інакше представлена на мові аналогій або метафор різного рівня абстрагування" [6]. Наше сприйняття засноване на образах навколишнього світу, які є лише його метафорами: дії, що здійснюються з цими образами, – інтелектуальні, мнестичні, рухові тощо – мають результатом певні метафори. Поведінковий прояв будь-якої людини є також лише метафора – метафора її ставлення до тих чи інших зовнішніх подій. Відповідно до вчення З. Фрейда, будь-яке почуття є трансфер, тобто перенесення [10].

Різноманітні психотерапевтичні технології засновані на припущенні, що людина за своєю суттю є цілісним утворенням, і проблема, яка існує у неї, існує одночасно на всіх рівнях психіки. Тому немає принципової різниці, яким шляхом йти до цієї проблеми – через когнітивну, емоційну або тілесну сферу. Тобто, в кінцевому підсумку, всі напрямки в психотерапії виходять з постулату, що все в людині є метафорою. Якщо в певному прояві людини міститься вся його "проблемна" особистісна структура, то, безумовно, можна змінити хоча б один з цих параметрів і таким чином вплинути на всю структуру.

Саме подібну можливість має мистецтво, бо воно теж є метафоричним. Мистецтво є метафорою, яка виражає внутрішні переживання людини (які для людини є взагалі абстрактними). Ми бачимо навколишній світ, відчуваємо його, сприймаємо як метафору. Мова – у якості сигнальної системи – є також свого роду метафорою. Змінивши метафору, ми можемо "змінити" світ. Отже, метафора є способом реконструкції "картини" світу. Саме метафоричність – тобто здатність з тією чи іншою метою перенести будь-який сенс, почуття, ознаку з одного предмета на інший – наділяє реципієнта абсолютноною внутрішньою свободою по відношенню до твору мистецтва. Будь-яка метафора містить майже нескінченну множинність значень й надає можливість клієнту самостійно вибрати те значення, яке є найбільш значущим та важливим для нього.

Метафора, яка використовує художні образи, звернена більше до несвідомих структур, ніж до розуму, тому вона дає можливість учасникам зробити крок назустріч важливим змінам у особистісній, сімейній, організаційно-управлінській сферах тощо. Метафора діє не безпосередньо, проте потрапляє прямо в ціль, і той досвід, який у ній є, людина реально проживає – це стає її досвідом.

У назві МАК присутнє слово "метафоричні", що прямо вказує на їх головну інтерпретаційну функцію. Зорові метафори карт несуть у собі множинні можливості впливу на внутрішній світ клієнта, а будучи

підкріплені словесними метафорами, мають ще сильніший вплив. Отже, будь-який твір мистецтва – у тому числі створений клієнтом у ході арт-терапевтичної сесії за допомогою МАК – представляє свого роду метафору його життя.

Д. Трунов [9, с.14-20] виділив основні функції, які виконують психотерапевтичні метафори (ПТМ) в консультуванні:

1. Експресивна функція – клієнт за допомогою метафори висловлює важкий для вербалізації досвід (настрій, почуття, враження тощо). Вдало підібрана метафора "економічна", оскільки зберігає час і слова, що йдуть на пояснення.

2. Діагностична функція – обрані клієнтом образи детерміновані його свідомими і несвідомими мотивами. Ця функція широко використовується в проєктивних методах. У транзактному аналізі улюблена дитяча казка трактується як метафора, що допомагає розкрити життєвий сценарій пацієнта [1].

3. Дисоціююча функція – полягає у "матеріалізації" проблеми і її екстеріоризації, тобто "переміщенні" проблеми з "внутрішнього поля" клієнта у "зовнішнє". Це, по-перше, дає можливість клієнту "побачити зі сторони" свою проблему і самому знайти шляхи її вирішення, а, по-друге, дозволяє психотерапевту здійснювати різні терапевтичні маніпуляції (наприклад, техніки гештальт-терапії, НЛП).

4. Пояснююча функція полягає в тому, що, завдяки символічному заміненню абстрактних понять і надання їм "чуттєвої" форми, полегшується сприйняття і засвоєння різних психологічних категорій.

Використання МАК є економічним (з точки зору витрати часу і сил) і екологічним (з точки зору безпеки клієнта) способом роботи з клієнтом, що додає різноманітність в інструментарій психотерапевтичної роботи [2].

Тріадичність арт-терапії постає як процес об'єктивації проблемних ситуацій. У психотерапії існує діада "психотерапевт–клієнт". Використання арт-терапевтичних технік потребує третього учасника процесу – твору мистецтва. Лише арт-терапія дозволяє замінити звичну діаду "терапевт – пацієнт" ("консультант – клієнт") на тріаду "терапевт – твір мистецтва – пацієнт", тобто зробити психотерапевтичний альянс психотерапевтичним трикутником. Твір мистецтва в даному випадку є рівноправним учасником процесу, до якого апелює психолог з клієнтом під час розгляду змістовних моментів психологічного консультування і який "говорить" щось принципово нове для них обох. Крім того, те, що отримало тілесність (набуло "втілення"), стає психологічною реальністю, з якою вже можна щось зробити (змінити, знищити, поліпшити тощо). Цей третій учасник – мистецький твір (у нашому випадку – МАК) – дозволяє, щось додавши в нього, змінити ракурс сприйняття проблеми в особистісному розумінні клієнта і навіть в особистості психолога: за умови зміни контексту – змінюється текст [3].

У такий спосіб під час психотерапевтичної сесії мистецтво дає можливість не долати внутрішній опір клієнта, а безпосередньо



використовувати його, наочно показуючи можливість змін (нерідко для клієнта така можливість досить швидко стає самоочевидним фактом). При цьому як клієнт, так і терапевт досить добре захищені: адже вони працюють з малюнком або інтерпретацією МАК, а не зі страхом, провинною, жалем тощо. Певний вплив на метафору (у вигляді малюнка, скульптури, спільно написаної казки, використання МАК тощо), як правило, має неминуче викликати зміни в психологічному стані автора.

Ресурсність арт-терапії. Відомо, що мистецька діяльність завжди викликає натхнення та позитивні емоції; мабуть, саме тому, потрапивши у важку життєву ситуацію, людина нерідко починає творити: шукає нові моделі поведінки, розширює межі світу (реального і внутрішнього).

Терапевтичний спосіб взаємодії з мистецтвом є ресурсним за своєю суттю, адже творчість завжди виходить за межі повсякденного життя клієнта, бо розширює людський досвід. Арт-терапія пропонує клієнту терапевтичні способи взаємодії, які сприяють його зверненню до дослідницько-креативної активності.

Отже, можна впевнено стверджувати, що арт-терапія апелює до внутрішніх творчих сил людини. Коли доросла людина стає активним учасником художньо-творчого процесу, вона потрапляє в умовний світ гри уяви, тобто майже автоматично "включається" у світ дитинства – цілком ресурсну зону. Причому тут не йдеться про вікову регресію, оскільки в стан дитинства вона "впадає" абсолютно свідомо. Дитина апріорі має право не знати, не розуміти і помилятися. Якщо доросла людина часом перетворюється на дитину, весь цей час вона теж має право не знати, помилятися, робити дурниці тощо. Це і є її ресурс, тобто безмежне поле нових можливостей.

Метафоричні асоціативні карти, які ще називаються проєктивними картами (зображеннями), є особливим видом арт-терапії, що ґрунтується на принципах і постулатах проєктивних методик, адже прямолінійна інтерпретація в арт-терапії вважається неприйнятною. Історія розвитку метафоричних асоціативних карт як проєктивного методу показує, що він існує у зв'язку з теорією особистості; в свою чергу, проєктивні методики є одним із методів психодіагностики особистості.

Початкове припущення, на якому будуються проєктивні методики, полягає в тому, що усі поведінкові прояви, які виявляються вагомими більшою чи меншою мірою, завжди є характерною ознакою, вираженням особистості індивіда (Raraport, 1942). Встановлено, що проєктивні методи мають високу діагностичну валідність, а також валідність при дослідженні змісту фантазій (Аннеліз Ф. Корнер). Використання проєктивних методів дозволяє більш глибоко проаналізувати ціннісні орієнтації особистості та більш обережно впливати на відповідні ментальні конструкти в разі потреби їх психологічної корекції.

Термін "проєкція" (лат. *proiectio* – викидання вперед) був введений З. Фройдом у 1894 році. Психологічний принцип проєкції закладений в основі

всіх видів художньої творчості: суб'єкт проектує та переносить на образотворчий продукт свої неусвідомлені або приховані потреби, комплекси, витіснення, переживання, мотиви. Причому люди, які мають більш низькі показники базової довіри, схильні, перш за все, до проекції депресивних переживань. Взагалі, будь-яка людина здатна до проектування своїх внутрішніх станів у візуальній формі. Вважається навіть, що основним механізмом образотворчої діяльності є проекція. З позицій феноменології образотворчий продукт є відображенням індивідуально-психологічних властивостей автора, його світовідчуття, характеру, самооцінки та може розглядатися як вираження внутрішнього переживання, тобто певної проекції особистості автора. Наприклад, вчені сьогодні вважають, що будь-який дитячий малюнок є проєктивним по відношенню до внутрішнього психічного стану особистості.

Звернення до емоційної сфери людини за допомогою алегорій і метафор актуалізує властиві особистості емоційний і поведінковий паттерни (шаблони, схеми поведінки), тобто приховані в них почуття і переживання. У процесі роботи з МАК найбільшою мірою актуалізуються певні різновиди психологічних захистів, такі як: проекція, витіснення і ідентифікація. Проекція виявляє в карті реакцію на неприйнятні для клієнта образи, яких він не бажає бачити і визнавати в собі, проектуючи їх на оточуючих (наприклад, свої мотиви, цінності, потреби, диспозиції, конфлікти тощо), адже за допомогою витіснення неприйнятна для клієнта частина його особистості розміщується у несвідомому. Озвучуючи образ, людина ідентифікується з ним, переносить на нього власні емоції, моделі сприйняття явищ навколишньої дійсності. Робота з образами дозволяє побачити власні страхи, причини тривоги й "опрацювати їх". Подальше повернення на рівень раціоналізації несвідомих процесів демонструє зниження загальної фрустрації та психологічної напруги. Ідентифікація себе з героєм створюваних оповідань, історій і казок сприяє переносу на його образ власних диспозицій, прагнень бажань тощо.

На відміну від проєктивних графічних методів інтерпретація МАК в арт-терапії супроводжується зворотнім вербальним зв'язком, адже "найбільшу допомогу ми надаємо людині тоді, коли широко "вслуховуємося" і проявляємо повагу до її здатності знайти свою власну відповідь", – підкреслює К. Роджерс [8].

Отже, робота з проєктивними зображеннями (МАК) звертає клієнта до його підсвідомості, пропонуючи йому самому розібратися в ситуації, яка відбувається. Під час роботи з МАК з'являється розуміння причини, що вплинула на виникнення проблеми. Психотерапевт у даному випадку лише спрямовує пацієнта, допомагає йому дістатися кінцевої мети – отриманню рішення, яке допоможе вийти зі скрутною ситуації. Торкаючись прихованих пластів підсвідомості, МАК полегшують пригнічений стан клієнта, вказуючи найбільш прийнятний для нього вихід із ситуації.

Таким чином, можна зазначити, що МАК відповідають ознакам проективного методу дослідження особистості, але не є валідизованою методикою, в результаті застосування якої надається стійкий "психологічний діагноз". У цьому контексті карти використовуються як безпечний інструмент для особистісної проєкції, що є необхідним у консультативній роботі.

**Загальний опис та класифікація МАК.** Метафоричні асоціативні карти постають як ідеальний інструмент для терапії, самодослідження і розвитку творчості, а також як ефективний засіб стимулювання особистісного і професійного розвитку. Метафоричні асоціативні карти – це набір (колода) картинок розміром з гральну карту або листівку, які зображують людей, їх взаємодію, життєві ситуації, пейзажі, тварин, предмети побуту, абстрактні та символічні картини. Деякі набори карт поєднують картинку з надписом, інші включають окремо карти з картинками і карти зі словами. Іноді надпис розташовується на лицьовому боці карт, іноді – на зворотному. Нерідко колода містить два набори карт: один з картинками, інший з надписами. Також є карти, що не мають зображення. Під час дослідження певного запиту, теми, актуальної для людини в даний час, поєднання слів і картинок створює гру смислів, збагачує їх новими гранями – за допомогою розміщення їх у іншому контексті.

Кожна колода МАК створена спільно психологом і художником. Карти проєктує психолог відповідно до тієї ідеї, яку він розвиває, і це закладає структурну основу колоди. Потім психолог знаходить художника або фотографа, здатного створити ілюстрації для кожної задуманої карти. Саме тому, напевно, МАК визначають як певну образотворчу "сім'ю", яка формує свій власний жанр, не схожий на інші, способи використання гральних карт у якості звичайної карткової гри. Ці карти позбавлені закріплених за кожною з них конкретних значень, як у картах Таро, тобто кожен гравець у процесі гри сам визначає для себе їх зміст. Також у процесі роботи первинний опис клієнта щодо кожної карти та відчуття, викликані нею, можуть кардинально змінитися наприкінці психотерапевтичної сесії. МАК є інтернаціональні й можуть використовуватися майже у всіх культурах.

Спектр використання МАК величезний. Вони можуть використовуватися в роботі психологами і психотерапевтами, у якості домашніх ігор з дітьми, в бізнесі, педагогічній діяльності й у будь-який інший сфері життя. Їх застосовують для вирішення таких питань: подолання кризи і зняття пригнічених станів; корекція відносин і вирішення конфліктів; управління стресом; зменшення страху критики; пошук ресурсного стану; створення позитивної комунікативної обстановки; розвиток інтересу до самопізнання і саморозвитку; розвиток творчих здібностей; діагностика та оцінка психологічного стану представників різних професій тощо.

Умовно МАК можна класифікувати за принципом:

- карти з малюнками (абстрактними або конкретними);
- карти з малюнками і словами (але малюнок відіграє провідну роль);

- карти зі словами (малюнок у вигляді фону або як доповнення).

До числа найбільш відомих колод відносять: Persona (Персона), Personita (Персоніта) – портретні колоди, OH Cards (карти "ОХ"); COPE (Подолання) – сюжетні колоди для вирішення психотравмуючих ситуацій; TanDoo(ТанДу), Tahiti (Таїти) – для роботи з відносинами чоловіка і жінки; Morgana (Моргана), Habitat (Хабітат) LydiaJacobStory (Історія Лідії Якоб) – ресурсні колоди; Saga (Сага), Mythos (Мифи), 1001, SHEN HUA (Шен Хуа) – казкові колоди; Bosch (Босх) – для роботи зі страхами; ЕККО (Екко), Beauregard (Борегард) – абстрактні колоди для роботи з почуттями та багато інших. У даний час велика частина існуючих у світі МАК розроблена в Ізраїлі (понад шістдесят колод). Зазвичай, ізраїльські колоди вузькоспеціалізовані: "Дует" Іцика Шмулевича призначений для роботи з парами, "Анібі" (Я в мені), "Мібі" (Хто в мені), "Звір і дитина" – для роботи з дітьми та з внутрішньою дитиною; "Сезам", "Степс", "Призма", "Мерлін – мудрість шляху", "Мерлін –подорож". "Ключова фігура" Тамар Стогін і "В ритмі серця" Ірис Баркоз – для роботи з дітьми з СДУГ, "Картинка, слово і питання" Ефрат Шані і Ярона Голана – для коучингу тощо. У Росії одними з перших з'явилися карти У. Калкола, А. Копитіна (спектрокарти з фотографіями для роботи з почуттями тощо), карти видавництва "Генеза" (Г. Кац і Е. Мухаматуліної: "Вікна і двері", "Дороги. Метафора життєвого шляху", "З скрині минулого. Метафора дитячих переживань" тощо), карти К. Крюгер "ВОНА", К. Довлатова "AlterEgo" (Алтер Его), "Emotions" (Емоції), Kotoemotions (Котоемоції) тощо. В Україні перші колоди МАК були випущені Інститутом Проективних Карт: "Йожкіні казки" для роботи з дітьми та підлітками, портретні карти "Сімейний альбом", коучингові колоди "42", "Герої і лиходії", "Темний бік", "Маленькі радості" та інші.

Зберігаючи в собі ключові особливості метафоричних карт, кожна з цих колод має свою специфіку й орієнтована на особливості психологічних проблем або специфічний підхід до роботи з образним світом людини. Кожна колода унікальна, але може нескінченно комбінуватися у використанні з іншими колодами метафоричних асоціативних карт, відкриваючи нові можливості для ігор і створюючи нескінченний простір для гри нашої уяви. Різні колоди карт допомагають клієнтам в ігровій формі втілювати свої справжні думки і емоції. У МАК-грі немає стратегії, в неї відсутні елементи змагання або суперництва, немає переможців та тих, хто програв, – адже метою МАК є процес поступового розкриття і зростання, що дозволяє задовольнити допитливість і поглибити світорозуміння.

**Висновки.** У своєму дослідженні "Метафоричні асоціативні зображення (карти) як арт-терапевтичний метод психологічної трансформації особистості" ми докладно розглянули теоретичні основи та практичне застосування метафоричних асоціативних карт-зображень (МАК) як арт-терапевтичного методу; історію розвитку та обґрунтування МАК як проективної методики; загальний опис та класифікацію МАК; базові принципи використання МАК і можемо зробити висновки, що метафоричні

асоціативні карти є унікальною проєктивною методикою для роботи з різною проблематикою як індивідуально, так і в груповому режимі, з найширшим спектром застосування: від психотерапії до сімейної гри, від бізнесу до театру. Карти стимулюють творчий потенціал і комунікацію, а також можуть використовуватися в якості гри. Процес навчання використанню карт простий і доступний не тільки кваліфікованим фахівцям-психологам, а й представникам будь-якої іншої професійної спрямованості.

Звертаючись до метафори та візуальних образів, МАК здатні "обійти" психологічний захист клієнта, легко збудувати "розмову" з підсвідомим; долаючи можливість ретравматизації, здолати психотравмуючу ситуацію. Завдяки безпечному контексту (арт-зображення) психолог отримує доступ до цілісної картини та образів "Я" клієнта. У результаті використання МАК людина починає більш глибоко розуміти витоки власних цінностей та переконань, які призвели її до певного психологічного дискомфорту, отримує можливість набуття ресурсного стану, зцілення від минулого негативного досвіду, а також активізації власного творчого потенціалу.

Отже, відповідно до вищезначених теоретичних досліджень, виявляється, що практична значущість використання МАК у психотерапевтичному консультуванні величезна, метод активно й потужно розвивається й відкриває нові широкі перспективи у психологічній практиці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Берн Э.; пер. с англ. А. Грузберга. – М.: Эксмо, 2012. – 352 с.
2. Кац Г. Метафорические карты: руководство для психолога / Кац Г., Мухаматулина Е. – М.: Генезис, 2014. – 168 с.
3. Колошина Т. Ю. Арт-терапия: метод. рекоменд. – М.: Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. – 84 с.
4. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности / Костина Л.М. – СПб.: Речь, 2002.
5. Кудрина А.В. Методы арт-терапии в практике психологического консультирования / Кудрина А. В. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. – "Дубна", 2009. – № 3.
6. Маданес К. Стратегическая семейная терапия / Маданес К.; пер. с англ. – М.: Класс, 1999. – 272 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1998. – 624 с.
8. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия / Роджерс К.; пер.сангл. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 512 с. – (Серия "Психологическая коллекция").
9. Трунов Д. Использование метафор в психотерапевтической работе / Трунов Д. // Журнал практического психолога. – 1997. – № 1. – С. 14–20.
10. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Фрейд З.; сост. М.Г. Ярошевский. – М., 1989. – 448 с.

## ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ

*У статті розглядаються психокорекційні форми роботи з дітьми дошкільного віку та створення відповідних педагогічних умов формування комунікативного спілкування у дошкільному навчальному закладі. Звернення до даної проблеми обумовлено недостатністю вивчення питання розвитку та корекції комунікативної сфери дітей дошкільного віку в теорії та практиці вітчизняної дошкільної психології, а також її важливою соціально-педагогічною значущістю. Одним із найефективніших способів подолання труднощів у комунікативному спілкуванні дітей дошкільного віку є формування почуття єдності з іншими.*

**Ключові слова:** комунікативне спілкування, форми корекційної роботи, педагогічні умови, діти дошкільного віку, дошкільний заклад.

*В статье рассматриваются психокоррекционные формы работы с детьми дошкольного возраста и создание соответствующих педагогических условий формирования коммуникативного общения в дошкольном учебном заведении. Обращение к данной проблеме обусловлено недостаточностью изучения вопроса развития и коррекции коммуникативной сферы детей дошкольного возраста в теории и практике отечественной дошкольной психологии, а также ее важной социально-педагогической значимостью. Одним из наиболее эффективных способов преодоления трудностей в коммуникативном общении детей дошкольного возраста является формирование чувства единства с другими.*

**Ключевые слова:** коммуникативное общение, формы коррекционной работы, педагогические условия, дети дошкольного возраста, дошкольное учреждение.

*The article deals with psycho-corrective forms of work with children of preschool age, and the creation of appropriate pedagogical conditions for the formation of communicative communication in a preschool educational institution. Appeal to this trial is due to insufficient study of the problems of development and correction of the communicative sphere of preschool children in the theory and practice of domestic preschool psychology and pedagogy, as well as the important socio-pedagogical significance of the problem under study. One of the most effective ways to overcome the difficulties in communicative communication among preschool children is to form a sense of unity with others.*

**Key words:** *communicative communication, forms of correctional work, pedagogical conditions, children of preschool age, preschool institution.*

Дошкільний вік – важливий етап у розвитку дитини. Це період, коли діти засвоюють суспільні норми і правила поведінки, будують взаємини з дорослими та однолітками. Процес соціалізації у багатьох відбувається нелегко, зростає відсоток дітей, які відрізняються підвищеним рівнем занепокоєння, невпевненості в собі, емоційної нестійкості. Ця категорія дітей потребує особливого підходу та психологічної допомоги.

Актуальність звернення до даної теми обумовлена недостатністю вивчення проблем розвитку та корекції емоційно-поведінкових порушень дітей дошкільного віку в теорії та практиці вітчизняної дошкільної психології та педагогіки, а також важливою соціально-педагогічною значущістю досліджуваної проблеми, бо значно зросла кількість дошкільників з емоційно-поведінковими порушеннями, що ускладнює спілкування, взаємодію дитини з оточуючими, негативно впливає на формування її пізнавальної діяльності, а в майбутньому – перешкодою щодо ефективного засвоєння шкільної програми.

Також актуальною проблемою сьогодення є вивчення особливостей спілкування між сучасними дітьми та їх емоційно-соціальних орієнтирів. Усе частіше спостерігається порушення комунікативних функцій сучасних дітей, головною ознакою яких є замкнутість, конфліктність, підвищена збудливість, агресія тощо. Агресія часто зустрічається у дітей дошкільного віку і є своєрідною реакцією дитини на незадоволення власних потреб. Також сучасним дітям дуже складно тримати себе в руках та контролювати власну поведінку, тому їх зовсім не турбує моральний аспект своїх дій.

Неодноразове досягнення дитиною успіху за допомогою ворожих, насильницьких методів призводить до втрати нею інтересу щодо засвоєння інших, більш конструктивних методів власної поведінки. Основними причинами виникнення агресії у дітей дошкільного віку є: недостатня сформованість довільної регуляції, індивідуальні особливості темпераменту, специфіка спілкування та стиль виховання у сім'ї. Все це є наслідком недостатнього, а іноді недоцільного виховання дітей. Тож наше завдання полягає у тому, щоб допомогти дитині розвивати власні комунікативні навички, формувати адекватну самооцінку й упевненість у собі.

Для формування комунікативного спілкування вихованця дошкільного навчального закладу необхідно створити відповідні педагогічні умови. Розглянемо систему педагогічних умов, які сприяють не тільки формуванню комунікативного спілкування дітей, але і його поліпшенню.

По-перше, це організаційно-управлінський рівень:

- вдосконалення системи управління дошкільною освітньою установою, підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- створення комфортного психологічного мікроклімату в дошкільній освітній установі;

- готовність педагогічного колективу до формування комунікативного спілкування дітей;
- організація виховного освітнього простору і розвиваючого середовища дошкільного навчального закладу, що сприяє поліпшенню комунікативного спілкування дошкільнят;
- соціальне партнерство педагогів і батьків при формуванні комунікативного спілкування дітей.

По-друге, це методичний рівень:

- розробка моделей занять, що сприяють формуванню комунікативного спілкування дошкільнят;
- розробка системи роботи дошкільного навчального закладу щодо поліпшення комунікативного спілкування дітей, підбір спеціальних технологій для занурення педагогів, дітей і батьків у комунікативну діяльність;
- вибір технологій виховання і навчання, адекватних типу міжособистісних відносин педагогів і вихованців.

По-третє, це особистісно-діяльнісний рівень:

- формування потреби спілкування;
- розвиток комунікативних мотивів;
- виховання здатності до співпереживання, емпатії;
- формування позитивної "Я-концепції".

Заняття є основною формою навчання та виховання, решта – форми, що використовуються для збагачення досвіду і підготовки дітей до засвоєння викладеного на занятті. Основні відмінності між уроком і заняттям – навантаження, структура, методи, що використовуються у процесі навчання. Для занять відводиться строго фіксований час у режимі життя дітей. Зазвичай, це ранкові години, коли розумова і фізична працездатність дітей досить висока. Кількість занять зростає поступово, у процесі переходу дітей від однієї групи до іншої. Під час поєднання занять враховується ступінь труднощів і характер діяльності дітей на кожному з них.

*Вимоги до заняття*

1. Використання новітніх досягнень науки і практики.
2. Реалізація в оптимальному співвідношенні всіх дидактичних принципів.
3. Забезпечення умов предметно-просторового середовища для розвитку пізнавальної діяльності.
4. Дотримання санітарно-гігієнічних норм до організації діяльності дітей.
5. Встановлення інтеграційних зв'язків (взаємозв'язок різноманітних видів діяльності).
6. Зв'язок з минулими заняттями й опора на вже наявний рівень.
7. Мотивація й активізація пізнавальної діяльності дітей (методи і прийоми).
8. Логіка побудови заняття, єдина лінія змісту.



9. Емоційний компонент заняття (початок і закінчення заняття завжди проводяться на високому емоційному підйомі).

10. Зв'язок з життям і особистим досвідом кожної дитини.

11. Розвиток умінь дітей самостійно шукати інформацію.

12. Ретельна діагностика, прогнозування, проектування і планування кожного заняття педагогом.

З огляду на психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку і ті обставини, що провідною діяльністю для них є ігрова, необхідно відзначити той факт, що в грі моделюються реальні відносини дорослих, відбувається осмислення дітьми різних явищ дійсності. Таким чином, у грі створюються сприятливі умови для формування комунікативного спілкування (А. П. Усова, Р. І. Жуковська, Д. В. Менджерицька), що, в свою чергу, створює всі передумови для використання гри в якості однієї з форм корекційної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Проблема формування комунікативного спілкування в процесі ігрової діяльності піднімалася О.О. Леонтьєвим, Г. М. Андрєєвою, В. С. Мухіною. У 70-80 рр. ХХ ст. актуальним залишалось питання про роль дорослого в ігровому навчанні навичкам спілкування.

Проблему цілеспрямованого педагогічного керівництва ігровою діяльністю дошкільнят розробляли Т. А. Владимірова, Е. В. Зворигіна, Н.А.Короткова, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новосьолова, Є. І. Щербакова та ін. [1; 6]. Вони вивчали передумови, педагогічні умови та засоби формування позитивних, дружніх взаємин у грі.

Так, наприклад, М. А. Панфілова пропонує використовувати у роботі дошкільного навчального закладу ігротерапію у формі терапії відносин, де гра виступає своєрідною корекційною сферою, в якій відбувається налагодження відносин дитини з навколишнім світом і людьми, що сприятиме не тільки формуванню комунікативного спілкування, а й його поліпшенню [1]. У практику ігротерапії дослідниця рекомендує включати і інші форми корекційної роботи: арт-терапію (мистецтво), складання оповідань, психогімнастику, елементи психодрами, тілесну терапію, казкотерапію та ін.

Безперечно, ігротерапія є провідною формою корекції, але, як відзначають А. І. Захаров і А. С. Співаковська, необхідно суворо дотримуватися основних вимог у процесі роботи. Виділяються три напрямки роботи, які мають свої методичні прийоми, що забезпечують рішення поставлених завдань [2].

Перший блок включає об'єднання дітей і дорослих у підгрупи. Більшість запропонованих прийомів забезпечують створення доброї, безпечної ситуації, де учасник відчуває взаєморозуміння, підтримку, бажання допомогти у вирішенні проблем (розважальні ігри, предметні й рухливі ігри).

Другий блок передбачає основну корекційну роботу в підгрупах дітей і дорослих. Крім корекції комунікативного спілкування дошкільнят, отримуються діагностичні дані, що стосуються психологічних особливостей

дітей. Ці дані дозволяють доповнювати, змінювати заплановані методи і прийоми корекції з урахуванням індивідуальних проблем кожної дитини. Використовуються ігрові (з прийняттям ролей, правил і т.і.), а також неігрові прийоми (спільна діяльність, читання казок, оповідань; образотворча діяльність – у дитячих підгрупах; міні-твори, обговорення і програвання конфліктних ситуацій – у батьківських підгрупах).

Для вирішення різних дидактичних завдань у дитячих садках використовують картини. Вивчення живопису допомагає дитині зрозуміти те, що картини відображають навколишню реальність, а також дозволяє художнику зобразити плід його фантазії, уяви художника. Крім того, це дуже важливо для розвитку естетичних смаків дошкільнят, їх моральних та емоційних оцінок, уявлень про навколишній світ. Розгляд картин допомагає краще зрозуміти і навіть відчувати яскраві емоційні переживання, вчить співпереживати, формувати власне ставлення до побаченого.

Крім формування художніх смаків дошкільнят, є ще один важливий пізнавальний момент – знайомство з творами знаменитих художників минулого та сучасності, вміння розрізняти жанри живопису (портрет, пейзаж, натюрморт). Також важливу роль відіграють екскурсії в музеї образотворчого мистецтва. Екскурсії повинні організовуватись за участю фахівця, який допоможе якнайповніше розкрити дітям художній матеріал. У процесі вибору музею слід враховувати вікові, психологічні та інтелектуальні можливості дошкільнят.

Третій блок включає закріплення отриманих навичок комунікативного спілкування в спільних іграх дітей і батьків. Використовуються різноманітні ігрові та неігрові прийоми, які розважають дітей і дорослих, перевіряють уміння запобігти конфліктним ситуаціям, сприяють взаєморозумінню учасників, рефлексії та контролю своєї поведінки.

Слід зазначити, що одним із джерел отримання дошкільнятами знань про норми поведінки, особливості виявлення у них почуття емпатії у взаєминах є казка, оскільки вона найбільше відповідає сутності дитини, її внутрішнім потребам. Слухання казок, на думку вчених, допомагає дитині навчитися розуміти внутрішній світ героїв, а через них і внутрішній світ інших людей, вчить співчувати їм, вірити у сили добра. На основі аналізу поведінки казкових героїв вихованці вчать виокремлювати позитивні та негативні риси особистості, оцінювати їх.

Особливе місце у корекційно-розвиваючій роботі у дошкільньому навчальному закладі займають театралізовані ігри. Театралізована гра в психолого-педагогічних та культурологічних дослідженнях розуміється двояко. З одного боку, це вид діяльності, а з іншого – засіб розвитку. Вона визначається як драматизація (Л. С.Виготський), "драматична гра" (В. Н. Всеволодський-Генгросс), "театрально-ігрова діяльність", "театрально-ігрова творчість" (Е. Л. Трусова). Багато дослідників вважають, що театралізовані ігри близькі до мистецтва, тому їх називають "творчими іграми" (М.А.Васильєва, С. А. Козлова, Д. Б.Ельконін та ін.) [4].

Уявний та фантастичний світ казки відображається у реальному світі дитини. Коли починаєш розглядати казку, як пише О.Н. Теплицька, на різних рівнях, виявляється, що казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів. У казках можна знайти повний перелік людських проблем та образні способи їх розв'язання. Тому казкотерапія – це не тільки процес пошуку змісту, розшифровки знань про світ і систему взаємин у ньому, це ще й процес об'єктивації проблемних ситуацій [7].

Поступово, під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами, її серце охоплює натхнення. "Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю й почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення та дитячої мови як повного ступеня людського мислення та мови. Казка, гра, фантазія – животно-творне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень", – наголошує В.О.Сухомлинський [6, с. 354].

Казка не залишає дитину байдужим спостерігачем, а робить її активним учасником, який разом з героями переживає кожную невдачу, радіє кожній перемозі. Казка вчить дитину, що будь-яке зло буде переможене та покаране. Відомо, що казки несуть великий потенціал позитивних моральних повчань. Сила впливу образів і сюжету казки така, що дошкільнята вже в процесі читання яскраво виявляють свої симпатії й антипатії до персонажів казок, повністю стають на бік пригноблених, знедолених, готові прийти їм на допомогу. Діти широко радіють, що перемагає справедливість: добро перемогло, а зло покаране. Діти хочуть, щоб і в житті завжди було так. У цьому й полягає велика педагогічна цінність казки.

Казки істотно впливають на формування моральних якостей у дошкільнят. Аналізуючи вчинки казкових героїв, діти знайомляться з певними моральними нормами, правилами взаємодії. Під час вибору казок необхідно дотримуватися таких вимог: казки повинні бути з хорошою кінцівкою; вони мають спонукати дітей прийнятися чужим болем, замислитися над собою.

З метою здійснення корекційної роботи у дошкільному закладі, що забезпечує поліпшення комунікативного спілкування дошкільників, можна запропонувати дітям складати казки на заявлену вихователем тему. Під час роботи необхідно стежити, щоб складені дошкільнятами казки мали щасливу кінцівку, оскільки, складаючи казку, дитина не тільки розповідає про власні проблеми, а й ніби програмує себе. Тому саме щаслива кінцівка допомагає авторам "підтягнути" сюжет, фактично пропонуючи комплекс дій щодо досягнення успіху у взаємодії, діяльності тощо.

Великий виховний потенціал мають також розповіді й казки, зібрані В.О. Сухомлинським у "Хрестоматії з етики". За вченим, завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, але й відгукується на події та явища навколишнього світу, висловлює своє ставлення до добра і зла. У казці діти черпають перші уявлення про

справедливість і несправедливість. Ці твори змушують дітей задуматися над вчинками і переживаннями героїв, співставити їх із власними [6, с. 211].

Виховання гармонійної, цілісної, всебічно розвиненої особистості значно залежить від утворення та реалізації нових педагогічних інновацій. Великий потенціал щодо корекції комунікативної сфери дошкільника містить театральне мистецтво. Заняття дошкільнят у ляльковому театрі сприяють цілісному розвитку моральних якостей дитини, формують її духовний світ, виховують толерантне ставлення до однолітків, оточуючої дійсності. Театральна творчість не тільки активізує інтерес школяра до мистецтва театру, але й розвиває їх фантазію, уяву, увагу, пам'ять, програмує соціально-психологічний клімат у групі.

Головним завданням лялькового театру є орієнтування дітей дошкільного віку на розуміння і засвоєння норм та правил поведінки, розуміння не тільки свого внутрішнього світу, а й світу іншої людини, формування доброзичливості, чуйності у ставленні до оточуючих, розвиток умінь доброзичливої, відповідальної поведінки, вирішення конфліктних ситуацій мирним шляхом.

Діапазон побудови вихователем занять лялькового театру є необмеженим: від складання казок разом із дітьми, виготовлення ляльок та декорацій до оформлення спектаклю.

Слід також пам'ятати, що для сучасної дитини лялька, перш за все – мила іграшка, яку можна перетворити у символічного партнера для гри. Граючи із лялькою, дитина перебуває в уявному світі, але при цьому вона використовує предмети та ситуації із реального світу, створюючи свій власний світ, у якому вона може змінювати події найбільш прийнятним для неї шляхом.

За теорією К.Р. Роджерса, людина здатна уявляти себе в ідеальному образі – бачити себе тим, ким бажає, тільки у результаті реалізації своїх можливостей ("Я – ідеальне"). До цього "Я – ідеального" й прагне "Я – реальне". І чим більше між ними згоди, тим більш урівноваженою є людина. Саме тому лялька може стати засобом, який допомагає отримати досвід позитивних взаємин та наблизити "Я – реальне" до "Я – ідеального", що є процесом пізнання себе як особистості, пізнання навколишнього світу, взаємодії з оточуючими [5, с. 27].

Педагогові слід пам'ятати, що драматизація – це не просто переказ казки, у ній немає чітко окреслених ролей із заздалегідь завченим текстом. Діти хвилюються за свого героя, діють від його імені, наділяють персонаж своїми характерними рисами. Тому герой, зіграний однією дитиною, буде зовсім не схожий на героя, зіграного іншою дитиною.

Програвання психогімнастичних вправ на зображення емоцій, рис характеру, обговорення та відповіді на запитання дорослого є необхідною підготовкою до драматизації, до "проживання" за іншого, але по-своєму. У драматизації можуть брати участь усі діти. Якщо не вистачає ролей для зображення людей, звірів, то активними учасниками вистави можуть стати

дерева, кущі, вітер тощо, які можуть допомагати, заважати чи підсилювати настрій головних героїв казки.

Вихователь під час роботи лялькового театру повинен звертати увагу на культуру поведінки та мовлення дошкільнят, схвалювати нові прийоми та знахідки, уміло вказувати на помилки, не ображаючи гідності, знаходити час для індивідуальної роботи з кожною дитиною. Після вистави її учасники обговорюють, аналізують дії кожного героя інсценізації. Дітям можна запропонувати відповіді на запитання типу: "Що хоче розказати глядачам твій персонаж?", "Що він відчуває?", "Який він?", "Про що мріє?", "Чия поведінка, чий учинок тобі сподобалися?", "Хто тобі найбільше допоміг у грі?", "Кого ти хочеш ще зіграти? Чому?".

Уміло поставлені вихователем запитання спонукають вихованців міркувати, аналізувати складні ситуації, робити висновки й узагальнення. Також у процесі роботи над виразністю реплік персонажів, їхніх характерних висловлювань активізується та поповнюється словниковий запас дошкільника, удосконалюється звуковий склад мови. Нова роль, особливо діалоги персонажів, ставить його перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися.

Тематика і зміст лялькових вистав мають моральну спрямованість, яку вміщує кожна казка, літературний твір. Це дружба, справедливість, доброта, чесність, сміливість, відповідальність. Обраний дитиною улюблений герой стає зразком для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з цікавим для неї образом. Здатність до такої ідентифікації дозволяє, через образи театралізованої гри, непомітно впливати на дітей. Із задоволенням перевтілюючись в улюблений образ, вихованець добровільно приймає та привласнює притаманні йому риси.

Педагогу слід також пам'ятати, що дитина дошкільного віку, зважаючи на вікові особливості, завжди грає саму себе, вона ще не здатна перевтілюватися, виражати почуття іншої людини. Грунтуючись на власному емоційному досвіді й пам'яті, дитина може згадувати ситуації зі свого життя, коли їй доводилося переживати почуття, схожі на почуття героїв п'єси. З огляду на це, в жодному разі не потрібно нав'язувати юним виконавцям логіку дій іншої людини або свої конкретні зразки поведінки. Це призводить до програмування поведінки. Можна підказати, допомогти дитині згадати якийсь життєвий епізод, коли їй було страшно, соромно, радісно тощо. Тільки у цьому випадку поведінка дитини на сцені буде природною. Дуже важливо допомагати юному актору домагатися взаєморозуміння дії з партнерами, вміння чути і слухати один одного і відповідно змінювати свою поведінку.

Виходячи з цього, Л. Б. Баряєва і І. Г. Вечканова виділяють дві основні групи театралізованих ігор: режисерські ігри та ігри-драматизації, які можна використовувати в якості корекційних форм роботи у процесі формування комунікативного спілкування дітей. Незважаючи на те, що основою комунікативного спілкування дошкільнят стає, головним чином, ігрова діяльність, слід пам'ятати, що у цьому ж віці виникає потреба у повазі і

визнанні однолітків. Таким чином, у вихованців дошкільних освітніх установ існує потреба в спілкуванні з однолітками, яка тісно пов'язана з основними потребами дитини – потребами в нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці [1].

Перший досвід таких відносин стає саме тим фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості. Від того, як складуться взаєностосунки дитини в першій у його житті групі – групі однолітків (група дитячого садка), багато в чому залежить подальший шлях її особистісного та соціального розвитку, а значить, і її подальша доля. Актуальності ця проблема набуває у процесі становлення дітей дошкільного віку. Безліч негативних явищ, які спостерігаються в дитячому та підлітковому середовищі (агресивність, відчуженість, жорстокість, ворожість та ін.), зароджується саме в ранньому віці, коли дитина вступає в перші взаєностосунки. Відомо, що вже в старшій групі дитячого садка існують досить стійкі виборчі відносини. Діти починають займати різне становище серед однолітків: одні з них стають більш бажаними для більшості дітей, інші – менш.

Вихователі дитячих садків далеко не завжди можуть правильно оцінити ступінь популярності дитини серед однолітків. Педагоги орієнтуються в основному на дисциплінованість, успішність, вихованість дошкільнят, у той час як для самих дітей ці якості зовсім не визначають привабливості їхніх товаришів. Бувають випадки, коли найбільш авторитетні та привабливі, з точки зору вихователів, дошкільнята, не тільки не є популярними, але і отримують максимальне число негативних виборів.

Психологічні дослідження показали, що найбільш важливими якостями, які відрізняють популярних дітей від непопулярних, є доброта, чуйність, здатність допомогти і поступитися, доброзичливість тощо. В основі всіх цих якостей лежить особливе ставлення до однолітка, яке можна охарактеризувати як причетність ставлення до інших дітей. Їх головне завдання у спілкуванні з іншими полягає в доведенні своєї зверхності або в захисті свого "я". Такий захист може приймати різні поведінкові форми і викликає різні труднощі в спілкуванні: від яскравої агресивності й ворожості до повного занурення в себе, який виражається в замкнутості та сором'язливості. У зв'язку з цим перед педагогами, які працюють у дитячих садках, постають важливі й відповідальні завдання: допомогти дитині подолати ці небезпечні тенденції, які породжують різні труднощі у спілкуванні. Для вирішення цього завдання необхідна розробка спеціальної програми корекційних ігор та занять, яка включає ряд етапів.

Завданням першого етапу є подолання відчуженої позиції у ставленні до однолітків, руйнування захисних бар'єрів, відгороджуючи дитину від інших. З цією метою слід проводити ігри, в яких діти повинні говорити один одному приємні слова, давати ласкаві імена, бачити і підкреслювати в інших тільки хороше, намагатися зробити що-небудь приємне для товаришів. Усі ігри повинні бути засновані тільки на добровільній участі. Спочатку краще робити центром уваги непопулярних дітей і всіляко підкреслювати їх гідність. Така

увага і визнання рано чи пізно викликає відповідну реакцію з боку однолітків: вони стануть повноцінними учасниками ігор і будуть вступати в повноцінне комунікативне спілкування.

Наступна лінія корекційної роботи повинна бути спрямована на те, щоб навчити дітей правильно сприймати однолітків – їх рухи, дії, слова. Як не дивно, дошкільнята часто не помічають цього. Завдання педагогів у цих випадках полягає в тому, щоб привернути їх увагу до інших дітей, навчити прислухатися і придивлятися до них. Найкращим способом для цього є відтворення чужих слів або дій, а цьому сприяють дитячі ігри. Ще один напрямок корекційної роботи полягає в тому, щоб дати непопулярній, відокремленій дитині можливість самій висловити підтримку іншим, допомогти їм у скрутних ігрових обставинах. О. Н. Теплицька звертає увагу на те, що важливо зберегти головну мету цих ігор – спонукати до дбайливого й уважного ставлення до однолітків. Важливо і те, що такі ігри виключають будь-яке порівняння дітей, їх конкуренцію і змагання [7].

На завершальному етапі корекційної роботи стає можливою організація спільної продуктивної діяльності дітей, де їм потрібно узгоджувати свої дії й домовлятися з іншими. Спільна продуктивна діяльність можлива лише за умови сформованих міжособистісних стосунків дітей. Усі наведені вище корекційні форми роботи будуть сприяти не лише формуванню комунікативного спілкування дошкільників, але і його поліпшенню.

**Висновки:** звернення до даної проблеми обумовлено недостатністю вивчення питання розвитку та корекції комунікативної сфери дітей дошкільного віку в теорії та практиці вітчизняної дошкільної психології та педагогіки, а також важливою соціально-педагогічною значущістю досліджуваної проблеми, тому найефективнішим способом подолання труднощів у комунікативному спілкуванні є не заохочення і осуд дорослого, а формування почуття єдності з іншими, своєї внутрішньої причетності до них та набуття комунікативних навичок. Як показує досвід, систематичне проведення подібних занять сприяє досягненню цієї мети.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воспитание детей в средней группе детского сада: пособ. для воспитат. детского сада / [Анциферова А. А., Владимирова Т. А., Гербова В. В. и др.]. – М., 1982. – 246 с.
2. Захаров А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / Захаров А.И. // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 59–68.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
4. Мардер Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Д. Мардер. – М.: Генезис, 2007. – 143 с.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. Р. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: [в 5 т.] / Сухомлинський В.О. – К. : "Рад. школа", 1977. – Т.3 : Серце відаю дітям. – 1977. – 521 с.
7. Теплицька О. Н. Казкотерапія, дослідження творчого аспекту особистості / Теплицька О.Н. // Психолог. – 2004. – № 35. – С. 29-30.

**Бредіхіна І. В.,**  
викладач ЖТЕК КНТЕУ, аспірант кафедри педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
**Колесник В. Л.,**  
вчитель вищої категорії,  
директор Зарічанської ЗОШ І-ІІ ступенів Житомирської області

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМАНДИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

*У статті актуалізовано проблему психологічних особливостей формування педагогічної команди у закладах освіти. Акцентовано увагу на важливості мотивації та потреб для формування успішної педагогічної команди. Висвітлено основні групи потреб людини. Розглянуто стратегії забезпечення мотивації членів команди. З'ясовано, на основі яких вимог можливо реалізувати позитивну стратегію мотивації команди. Досліджено роль чинників-мотиваторів та чинників-демотиваторів при формуванні педагогічної команди.*

**Ключові слова:** педагогічна команда, мотивація, потреби, стратегія мотивації.

*В статье актуализирована проблема психологических особенностей формирования педагогической команды в образовательных заведениях. Акцентировано внимание на важность мотивации и потребностей для формирования успешной педагогической команды. Освещены основные группы потребностей человека. Рассмотрены стратегии обеспечения мотивации членов команды. Выяснено, на основе каких требований можно реализовать положительную стратегию мотивации команды. Исследована роль факторов-мотиваторов и факторов-демотиваторов при формировании педагогической команды.*

**Ключевые слова:** педагогическая команда, мотивация, потребности, стратегия мотивации.

*The article actualizes the problem of psychological features of the formation of a pedagogical team in educational institutions. Attention is focused on the importance of motivation and needs for the formation of a successful pedagogical team. The basic groups of human needs are covered. Strategies to ensure motivation of team members are considered. It was found out on the basis of what requirements it is possible to implement a positive strategy for motivating the team. The role of factors-motivators and factors-demotivators in the formation of a pedagogical team was investigated. When forming a pedagogical team in an educational institution, it is necessary to take into account the psychological characteristics of each individual and the team as a whole. The process of fulfilling tasks by the members of the team is significantly determined by the peculiarities of*



*their motivation. Taking into account all the above factors and conditions will help to ensure positive motivation for the successful accomplishment of tasks.*

**Key words:** *pedagogical team, motivation, needs, motivation strategy.*

**Постановка проблеми.** Оптимізація управління є важливою запорукою ефективного функціонування освітніх закладів у сучасних умовах та їх інтеграції в міжнародний освітній простір. Сучасні науковці наголошують, що однією з істотних ознак інноваційного управлінського мислення є стійка орієнтація на формування командного управління. Вирішення цієї проблеми передбачає спеціальне вивчення психологічних особливостей формування педагогічної команди в освітніх закладах.

Саме тому **метою** статті є аналіз літератури з метою визначення основних психологічних особливостей формування педагогічної команди в освітніх закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження зазначеної проблеми ґрунтується на вихідних положеннях теорії управління (М. Альберт, В. Кінг, М. Мескон, Ф. Тейлор та інші), теорії розвитку команди (Дж. Максвелл, А. Маслоу, Т. Зинкевич-Євстигнеєва, Д. Фролов) та наукових ідей щодо специфіки роботи педагогічної команди (О. Александрова, В. Васильєв, І. Жуковський, Н. Романова, Л. Юрчук).

В. Сухомлинський стверджував, що для успішного функціонування школи краще мати групу згуртованих і середніх педагогів, що йдуть до однієї мети, ніж групу чудових педагогів, але з різнобіжними цілями [1].

Педагогічна команда освітнього закладу – це група, створена з членів педагогічного колективу для спільної діяльності щодо вирішення завдань професійної підготовки, виховання студентів та педагогічно-орієнтованих завдань.

Специфіка спільної діяльності членів педагогічної команди полягає в наявності у них єдиної педагогічної позиції, яка робить їх однодумцями. У кожного повинна бути чітка установка по відношенню до місії команди, а також до поставлених перед нею завдань і способів вирішення цих завдань.

Процес виконання членами команди поставлених перед ними завдань великою мірою визначається особливостями їхньої мотивації.

У загальному розумінні *мотивація* – процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей або цілей організації. Мотивація в процесі управління буває двох видів: мотивація керівників освітніх закладів та мотивація працівників освітніх закладів.

За своїм змістом *мотиви* – це спонукальні чинники, що керують поведінкою та діяльністю людини. Основу виникнення мотивів становлять потреби.

*Потреба* – усвідомлення й переживання матеріальних та духовних речей, необхідних їй для підтримання життєдіяльності організму та розвитку особистості. Потребу можна уявити як певний психічний стан, порушення рівноваги між людиною та навколишнім світом, який спонукає людину до

активного пошуку предметів, що можуть її задовольнити. Так виникають мотиви – спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням певних потреб.

Існує алгоритм поведінки людини:



Мотивами поведінки та діяльності людини можуть виступати різні спонукання:

- ✓ інтереси (позитивне ставлення особистості до предметів, явищ, видів діяльності, яке залежить від їхньої значущості та емоційної привабливості);

- ✓ морально-політичні настановлення, ідеали, переконання (як компоненти світогляду людини);

- ✓ емоції та почуття [2].

Важливе місце серед різних мотивів людини завжди належить професійним мотивам. Щоб детально проаналізувати роль мотивів членів педагогічної команди освітнього закладу, слід визначити основні види потреб, які становлять основу їхньої поведінки і діяльності.

Згідно теорії видатного американського психолога А.Маслоу, потреби людини можна розподілити на п'ять основних груп.

1. Фізіологічні потреби – потреби, що необхідні для виживання (їжа, вода, житло та ін.).

2. Потреби в безпеці та захисті – потреби у захисті від фізичних і психічних загроз зі сторони навколишнього світу і впевненості в тому, що фізіологічні потреби і потреби в безпеці, захисті, економічній стабільності, законності тощо задовольнятимуться.

3. Соціальні потреби – потреби, які відображають почуття належності до будь-чого, будь-кого, почуття соціальної взаємодії, суто особисті почуття прихильності та підтримки.

4. Потреби у повазі – забезпечують визнання, самоповагу і повагу інших, належну самооцінку досягнень і компетентності, статусу, престижу.

5. Потреби у самовираженні – реалізації своїх потенційних можливостей: потреби у творчості, створенні нового, реалізації себе як професіонала, особистості.

Також А. Маслоу зазначає, що ці п'ять основних типів потреб утворюють ієрархічну структуру, що як домінанта визначає поведінку людини. Потреби вищих рівнів не мотивують людину доти, доки не загалмовані хоча б частково

потреби нижчих рівнів. Однак ця ієрархічна структура не є абсолютно жорсткою. Залежно від конкретних обставин та індивідуально-психологічних особливостей людей значущість тих чи інших потреб зростає. Тому навіть у нестабільній економічній ситуації, коли первинні потреби реалізуються лише частково, вторинні потреби (поваги, самовираження) залишаються значущими, а іноді виступають на передній план. Так, наприклад, потреба у професійній самореалізації є домінуючою для креативних освітян [3].

Проаналізувавши основні види потреб працівників освітніх закладів, слід звернути увагу на такі моменти:

- ✓ кожен член педагогічної команди має власну ієрархію потреб, що визначається його місцем у соціальній структурі, набутим раніше досвідом, конкретними обставинами життя (дехто ставить на перше місце високий зарібок, а дехто – визнання та повагу);

- ✓ кожен працівник використовує власні способи задоволення потреб (дехто самостверджується, одягаючись за останньою модою, а дехто за допомогою високого професіоналізму);

- ✓ залежно від конкретних професійних і життєвих ситуацій у кожного працівника може змінюватись оцінка значущості конкретних потреб.

Саме тому для успішної роботи педагогічної команди слід застосовувати не тільки загальні підходи до забезпечення мотивації, а й розробляти специфічні прийоми мотивації, що підходять для конкретного педагога.

Мотивація педагогічних працівників – це непростий за своєю сутністю та засобами досягнення психологічний процес, що передбачає декілька основних умов, дотримання яких сприятиме вирішенню цього завдання.

Перш за все слід звернути увагу на те, що існують дві основні стратегії забезпечення мотивації працівників: негативна (контрпродуктивна) та позитивна (продуктивна).

Негативна стратегія полягає у використанні методів тиску, які змушують працівника в дисциплінарному порядку виконувати ті чи інші завдання. Застосування цієї стратегії може бути доцільним лише у виняткових випадках – надто обмежений час для виконання завдання, випадки, що загрожують життю людей, а також до безвідповідальних працівників, що байдуже ставляться до виконання свої обов'язків. Така стратегія має кілька суттєвих вад:

- ✓ необхідність системи контролю за виконанням працівником своїх завдань (упровадження штрафних санкцій, оголошення догани тощо);

- ✓ можливість виникнення у членів педагогічної команди стану фрустрації чи необхідності безумовного підкорення, що може призвести до своєрідних захисних реакцій;

- ✓ створення специфічного агресивного середовища в команді, як наслідок вищезгаданих захисних реакцій;

- ✓ фактичне "вмирання" мотивації після припинення зовнішнього тиску.

Позитивна стратегія виходить із внутрішньої сутності членів педагогічної команди: урахування їх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів

– і ґрунтується на досягненні компромісу між мотивацією освітнього закладу загалом та мотивацією конкретних працівників зокрема.

Реалізація цієї стратегії потребує дотримання наступних вимог.

1. Необхідно дослідити основні мотиви педагогічної команди (загальні – на рівні всієї команди, та індивідуальні, що стосуються кожного члена педагогічної команди окремо). Досягнути цього можна, використовуючи прямі та опосередковані методи:

✓ для загальної мотивації – анкетування, інтерв'ю, "мозковий штурм", спостереження;

✓ для індивідуальної мотивації – бесіда, обговорення результатів виконання завдань, проведення індивідуальних психодіагностичних досліджень із залученням психолога, уявлення себе на місці члена команди, виходячи з особливостей виконання ним певної ролі в команді.

2. У ході виконання завдань, які стоять перед педагогічною командою, необхідно визначити чинники, які сприяють реалізації особистих потреб членів команди та створити необхідні умови для їх реалізації (або нейтралізації, якщо особисті цілі суперечать загальним). Для реалізації цієї умови доцільно користуватися таким алгоритмом дій:

✓ визначити основні групи потреб членів педагогічної команди та ступеня значущості кожного з них;

✓ визначити конкретні чинники, які сприяють задоволенню цих потреб (чинники-мотиватори), та чинники, які блокують ці потреби (чинники-демотиватори);

✓ створити умови для посилення чи нейтралізації певних чинників, використовуючи прийоми, засоби, методи взаємодії з людьми та стимулювання їхньої діяльності.

Позитивного результату в створенні вмотивованої педагогічної команди можна досягнути лише за чіткого визначення та найбільш повного врахування чинників-мотиваторів, які сприяють актуалізації та задоволенню потреб кожного члена команди.

Отже, щодо важливих чинників *задоволення фізіологічних потреб* членів педагогічної команди, то до них можна віднести: забезпечення гідного заробітку, матеріальні засоби стимулювання за високоефективне виконання завдань; створення умов для роботи за сумісництвом тощо.

*Реалізація потреб у безпеці та захисті* досягається: гарантією стабільності роботи, створенням органів для врегулювання конфліктних ситуацій, забезпеченням членів команди певними пільгами та допомогою окремим категоріям працівників, увага та надання матеріальної підтримки членам команди у разі екстраординарної ситуації та ін.

*Задоволення соціальних потреб* членів педагогічної команди забезпечується за таких умов: можливість постійного спілкування з компетентним керівником; можливості вільного вияву кожним своєї думки, позиції з приводу обговорюваного в команді завдання; забезпечення нормальної поінформованості всіх членів команди; створення сприятливого соціально-

психологічного клімату, духу єдиної команди; створення умов для неформального спілкування; підтримки соціальної активності членів команди поза рамками освітнього закладу [4].

*Реалізація потреб у повазі* залежить від таких чинників, як наявність позитивних результатів у роботі та визнання її значущості. Це істотно залежить від управлінської діяльності членів педагогічної команди: уміння чітко сформулювати цілі та завдання; обговорювати все, що стосується безпосередньої діяльності члена команди тільки за його участі; визначити критерії оцінки результативності роботи; створити умови для фахової кар'єри працівників освітнього закладу.

*Потреби у самовираженні* можуть бути реалізовані за умов: доручення членам педагогічної команди складних, важливих питань, які потребують самовіддачі; забезпечення необхідною інформацією; стимулювання розвитку творчих здібностей та самореалізації при виконанні завдань; створення умов для усвідомлення членами команди важливості самореалізації кожного з них для самореалізації всього колективу.

Особливо слід підкреслити, що в процесі реалізації основних потреб членів педагогічної команди освітнього закладу необхідно поєднувати внутрішню та зовнішню мотивації, внутрішні та зовнішні стимули. Внутрішні стимули переважно дає сама робота (важливі результати, змістовність, значущість, а отже, самоповага). До зовнішніх стимулів належать: премії, подяки, подання на урядові нагороди тощо.

До чинників-демотиваторів (блокують потреби членів педагогічної команди) відносять: незрозумілість та нечіткість поставлених завдань, перевантаженість роботою, відсутність конкретних позитивних результатів, недостатня поінформованість членів команди, погані стосунки в колективі, надто сувора та несправедлива критика, невмотивована відмова у визнанні.

**Висновки.** При формуванні педагогічної команди в освітньому закладі необхідно враховувати психологічні особливості кожного окремо і команди в цілому. Процес виконання членами команди поставлених перед ними завдань істотно визначається особливостями їхньої мотивації. Урахування вищезазначених чинників та умов сприятиме забезпеченню позитивної мотивації для успішного виконання завдань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
  2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. – СПб.: Питер, 2000. – С. 270-296.
  3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Маслоу А.; под общ. ред. Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева [пер. а англ.]. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
- Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник / Карамушка Л. М. – К.: Либідь, 2004. – С. 215-225.

Лайчук А. М.,  
аспірант кафедри педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ-ТРЕНЕРІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ СПОРТИВНОЇ ШКОЛИ

*На основі аналізу літературних джерел вивчено досвід учених в області фізичної культури і спорту, особливості діяльності педагогів-тренерів щодо розвитку фізичних і морально-вольових якостей учнів під час уроків фізичного виховання. Визначена сутність виховання морально-вольових якостей у школярів у процесі занять у спортивній школі як цілеспрямований педагогічний процес забезпечення сприятливих умов для розвитку фізичних і психічних якостей учнів, що відображають їх здатність долати внутрішні та зовнішні перешкоди, готовність доводити почату справу до кінця, досягати високого результату.*

**Ключові слова:** педагог-тренер, воля, мораль, моральність, рішучість, цілеспрямованість, морально-вольові якості, формування морально-вольових якостей, спортивна школа.

*На основе анализа литературных источников изучен опыт ученых в области физической культуры и спорта, особенности деятельности педагогов-тренеров относительно развития физических и морально-волевых качеств во время уроков физического воспитания. Определена сущность воспитания морально-волевых качеств у школьников в процессе занятий в спортивной школе как целенаправленный педагогический процесс обеспечения благоприятных условий для развития физических и психических качеств учеников, которые отражают их способность преодолевать внутренние и внешние препятствия, готовность доводить начатое дело до конца, достигать высокого результата.*

**Ключевые слова:** педагог-тренер, воля, мораль, нравственность, решительность, целеустремленность, морально-волевые качества, формирование морально-волевых качеств, спортивная школа.

*On the basis of the analysis of literary sources, the experience of scientists in the field of physical culture and sports, the features of the development of physical and moral-volitional qualities during physical education lessons are explored. The essence of education of moral and strong-willed qualities of schoolchildren in the process of engaging in a sports school as a purposeful pedagogical process of providing favourable conditions for the development of physical and mental qualities of pupils that discourage their ability to overcome internal and external obstacles, readiness to carry out the work to the end, achieve a high result. Today, physical education in a sports school should provide favourable conditions for the*

*development of physical abilities, moral and will qualities of the student. Increasing the effectiveness of the system of physical education becomes a prerequisite and an important component of humanitarian education, the formation of physical and moral health among students, the improvement of physical and psychological readiness for active life and activity, especially for life in the modern conditions of our society.*

**Keywords:** *will, moral, morality, decision, purposefulness. moral-willed qualities, the formation of moral and strong-willed qualities, sports school.*

### **Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Однією з актуальних проблем сьогодення є підготовка педагогів-тренерів до розвитку і формування творчої та всебічно розвиненої особистості молодшої людини. Гармонійний розвиток сприяє активній участі особистості у різних видах діяльності – професійній, громадській, спортивній, інтелектуальній, творчій та інших.

Педагоги-тренери реалізують концептуальні засади практичної реалізації оздоровчого впливу фізичної культури, відображені у державних документах: Законах України "Про освіту" (2017 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), Концепції Загальнодержавної програми "Здоров'я 2020: український вимір" (2011 р.), "Про фізичну культуру і спорт" (2003 р.), Цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації" (1998 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.). Це сприяє активізації процесу пошуку ефективних механізмів підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й для закладів оздоровлення та відпочинку.

**Мета дослідження** – розглянути особливості підготовки майбутніх педагогів-тренерів до розвитку морально-вольових якостей у процесі занять фізичною культурою та спортом.

Майбутні педагоги-тренери мають усвідомити, що фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної й трудової активності людей, задоволення їх моральних та естетичних запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування. Сама мета гармонійного розвитку особистості є результатом історії процесу становлення людства. Але умови для її реалізації особистість одержує лише на певному етапі історичного розвитку. Всебічний розвиток людині необхідний для повноцінного розвитку особистості в напрямках її діяльності. Але для цього педагогу слід розвинути цілісну структуру особистості. Однією з умов всебічного розвитку особистості є його фізична підготовленість, як результат фізичного виховання, заняття спортом. Діяльність педагога-тренера спрямована на формування особистості, яка поєднує духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. Такий підхід відображається у програмі виховання молоді у сучасному суспільстві. Завдяки цьому в підростаючого покоління під керівництвом педагога формуються загальнолюдські цінності, патріотизм, внутрішня культура особистості, її високі моральні якості, здоровий спосіб життя.

Майбутні педагоги усвідомлюють роль фізкультурно-спортивної діяльності людини, яка має значний духовний потенціал. Ще П'єр де Кубертен наголошував про те, що головна сила і досягнення спорту в тому, що він є школою морального благородства та чистоти, фізичної витривалості та енергії. У спорті особливо чітко відображаються всі людські якості: характер, ставлення до справи, воля, порядність, чесність.

Це саме той вид діяльності, в якому формуються морально-вольові якості людини. Разом з тим, потребують подальшого дослідження проблеми підготовки педагогів до формування морально-вольових якостей в учнів під час занять у спортивній школі з урахуванням нових соціально-економічних умов та змін в оточуючому середовищі.

Педагогам необхідно глибоко осмислити одне з найважливіших завдань, яке повинне вирішуватися на заняттях із фізичного виховання і спорту, що сприяють розвитку моральних рис учнів, оскільки фізична культура й спорт оперують значним обсягом засобів морально-етичного впливу на духовний світ людини. Нині активізувалось значення морального виховання особистості. Тому майбутні педагоги мають усвідомити значення таких важливих категорій морального виховання, як "моральні цінності", "моральна культура", "моральна потреба".

Мораль – це система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства. Через систему орієнтацій, норм, заборон, оцінок, ідеалів мораль регулює поведінку людей. Вона дає змогу встановити зв'язок учинку й усієї поведінки людини із загальноприйнятою системою цінностей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженнями щодо змін індивідуальних особливостей особистості під впливом фізичної культури, зокрема вольових якостей, займалися багато науковців-фахівців, зокрема А. Артюшенко, Б.Смирнов, Г.Гагаєва, А.Висоцький, В.Платонов, А.Пуні, А.Романов, Р.Шайхтдінов, Є.Щербаков та ін.

Майбутні педагоги-тренери у поглядах психологів та педагогів простежують істотні розбіжності щодо методології, класифікації та змісту формування вольових якостей. Так у психолого-педагогічних і методичних дослідженнях А. Артюшенка представлено рекомендації фахівців, що спрямовані на виховання вольових якостей, які стосуються в основному, спортивної діяльності й не охоплюють вікових періодів. У зв'язку з цим на уроках фізичної культури навчання рухам, функціональне навантаження недостатньо узгоджуються з вирішенням виховних завдань [1].

Дослідження Л. Головіна, Ю. Копилова свідчать про низький рівень сформованості основних особистісних показників дітей і підлітків загальноосвітніх шкіл, від яких залежить ефективність фізичного виховання учнів [6].

Майбутнім педагогам слід звернути увагу на дослідження М. Шилової та Ю. Шевчук, які визначають засобом формування моральних та вольових рис характеру учнів тільки спортивну діяльність, за умови виховання



морально-вольових якостей та саморегуляції, фізичного розвитку і фізичних досягнень [16].

Наступною проблемою формування вольових якостей засобами фізичної культури для майбутніх педагогів постає тенденція зниження в сучасних умовах інтересу до фізичної культури та до регулярних занять фізичними вправами.

Результати досліджень К. Кардялис свідчать про недостатній рівень знань щодо галузі фізичної культури і спорту в учнів шкільного віку. При цьому, як свідчать наукові розвідки, підвищення рівня знань про фізичну культуру довели їх позитивний вплив на пізнавальний компонент ставлення до фізичної активності [17].

У процесі фахової підготовки майбутні педагоги усвідомлюють, що формування інтересу учнів до занять фізичними вправами передбачає створення умов для зростання пізнавального інтересу, розвитку позитивного ставлення до предмета і до діяльності та її організації. Останнє активізує розвиток пізнавальних ресурсів вихованців.

За результатами емпіричних досліджень І. Дрозд, А. Veighle, С.Р. Sherman доведено, що формування емоційно-позитивного ставлення учнів до занять фізичною культурою і спортом залежить від педагога, який повинен допомогти кожній дитині повірити у власні сили, прогнозувати свій рух уперед [6].

Майбутнім педагогам слід урахувати результати досліджень В. Ігонтова, М. Новікова, які підкреслюють, що систематичні заняття фізичними вправами сприяють розкриттю потенційних можливостей людини, формуванню таких якостей, як упевненість у собі, рішучість, сміливість, бажання і реальна можливість перебороти труднощі, а також розвивати фізичні якості [6]. Спостереження Л. Кожевникової показали, що мотиви, інтереси, мета занять фізичною культурою залежать від шкільних, родинних умов, організації практичної та пропагандистської роботи в цьому напрямі [4]. Л. Іванченко зазначає: формування домінуючих мотивів є могутнім чинником, що стимулює систематичну інтегральну фізичну й психічну діяльність учнів у галузі фізичної культури і спорту [3]. За даними досліджень Л. Прокопової, ставлення особистості до фізкультурно-оздоровчої діяльності незначно впливає на оцінки мотивів, а, отже, і на структуру мотивації в цілому [5]. На ці висновки слід звертати особливу увагу педагогам-тренерам.

Таким чином, численні дослідження науковців доводять необхідність процесу формування вольових якостей школярів різного віку на уроках фізкультури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для майбутніх педагогів-тренерів важливо усвідомити, що морально-вольові якості людини не є вродженими, вони формуються і розвиваються у процесі життєдіяльності. У теоріях щодо формування морально-вольових якостей особистості важливим

чинником постає поєднання вольових дій із суспільно прийнятою ідеологією, світоглядом, мораллю, традиціями.

Педагоги-тренери осмислюють специфіку формування вольових якостей у школярів, а також поняття "волі". Різні позиції науковців представлено у численних працях таких філософів, психологів педагогів, як В. Вундт, Н. Ах, І. Гербарт, К. Еренфельс, Е. Мейман. Аналіз наукових джерел дає змогу виявити його сутність як здатність людини діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи за таких умов внутрішні й зовнішні перешкоди. Отже, поняття „воля” розглядається як психічна діяльність людини, яка виявляється у свідомих та цілеспрямованих діях, боротьбі мотивів, їх виборі, що передує вольовій дії. Майбутні педагоги-тренери виокремлюють специфічні ознаки вольових дій: усвідомленість, цілеспрямованість, подолання перешкод, ініціація дій, наявність вольового зусилля.

Саме заняття вправами на уроках фізичної культури, подолання труднощів фізичних навантажень, інші вольові напруження в першу чергу асоціюються з заняттями спортом та фізичним удосконаленням. Забезпечення духовного розвитку особистості за допомогою педагогів через заняття фізкультурно-спортивною діяльністю набуває великого соціального значення. При характеристиці особистості учня педагогам варто, в першу чергу, мати на увазі зрілість його свідомості, стійкість характеру, високі моральні якості. Безумовно, сам змагальний характер спортивною боротьби часто створює "сприятливі" умови для прояву таких індивідуальних рис особистості, як прагнення до рекорду, до перемоги в змаганнях заради особистого успіху і пов'язаних з ним матеріальних благ. У таких учнів на першому місці постають індивідуальні інтереси, що нерідко пов'язані з прагненням досягти перемоги будь-якими, в тому числі неспортивними, засобами. Це протиріччя є інколи джерелом внутрішніх конфліктних ситуацій, яке породжує боротьбу між суспільними та особистими мотивами спортивною діяльністю.

Процес морального виховання учнів під керівництвом тренера на заняттях з фізичного виховання та спорту полягає в закономірному оволодінні ними відповідними знаннями в навчально-виховному процесі, умінні бачити моральну основу в змісті дисципліни й спортивних заходів, систематизувати ці знання та перетворити їх у переконання. Заняття фізичною культурою й спортом здійснюють неочіненний вплив на людину, оскільки охоплюють не тільки її фізичну сферу, а й душевну та духовну – тобто тіло, душу й дух.

У результаті дослідження майбутні тренери виявляють, що деякі учні, які беруть участь у змаганнях, ставлять перед собою мету досягнути позитивного результату для підняття свого престижу, підвищення власної значущості, інші – ідентифікують себе, виходячи з тих цінностей, які переживають у колективі. У зв'язку з цим та з метою виховання вольових якостей науковці рекомендують до програми занять з фізичного виховання

включати завдання з додатковими ускладненими вправами. Учені вважають, що спортивне змагання є найкращим природним стимулом для прояву граничних зусиль: при м'язовій напрузі, при напруженні уваги, при виконанні дій в умовах стомлення, спрямованих на дотримання режиму, на подолання страху й невпевненості.

Майбутні педагоги виявляють, що у процесі вдосконалення фізичні здібності обов'язково активізуються, стимулюються та розвиваються вольові риси особистості. Без цього немислима реалізація жодного завдання на шляху до фізичної досконалості. Серед вольових рис, які найбільше піддаються впливу в процесі фізичного виховання, можна виділити такі: цілеспрямованість (підпорядкування всіх сил для досягнення бажаного результату); наполегливість (у подоланні труднощів); терпимість, витримка (здатність регулювати власні почуття й настрої); рішучість і сміливість (здатність швидко приймати рішення та діяти всупереч небезпеці); ініціативність (долання труднощів нестандартними засобами й методами).

Педагоги окреслюють специфічні чинники виховання вольових рис. Це систематичне додання труднощів, які постійно зростають. При цьому труднощі мають відповідати природним, індивідуальним і віковим особливостям учнів. Тобто логіка процесу фізичного виховання й логіка виховання волі поєднуються, оскільки підпорядковані одним закономірностям і принципам (систематичність, прогресування, доступність).

Формування вольових рис дає можливість педагогу-тренеру гнучко, у межах усвідомленої необхідності, визначати свою поведінку й діяльність та нести відповідальність за її результати. У процесі занять фізичними вправами виявляються такі основні типи вольових зусиль:

- під час концентрації уваги. Вони необхідні для подолання факторів, що відволікають (суперники, публіка та ін.). Вольові зусилля потрібні й для збереження уваги під час втоми;

- за інтенсивних м'язових напружень. М'язові напруження, які проявляються в процесі виховання фізичних вправ, зазвичай, перевищують рівень тих, що є в побуті. Це особливо виражено в ігровій та змагальній діяльності;

- пов'язані з необхідністю долати втому під час тренувань і, особливо, змагань. У цих випадках вольові зусилля спрямовані на подолання труднощів, зумовлених функціональними зрушеннями в організмі (небажання продовжувати роботу, біль, потреба "терпіти");

- пов'язані з подоланням негативних емоцій (страху, невпевненості, розгубленості й т. п.), які виникають унаслідок травм, падінь, зустрічі з "незручними" суперниками тощо;

- пов'язані з дотриманням певного режиму життя, тренуванням і харчуванням.

Педагоги-тренери переконані, що спортивні змагання дають шанс розкрити межі власних можливостей вихованців та розвинути їх упевненість у собі. Учні можуть прагнути до нових досягнень, учитися наполегливості та

цілеспрямованості. Ураховуючи велике розмаїття різних видів спорту, видів рухової активності й широкого діапазону вимог у них, кожен може знайти собі те, що йому під силу та що йому найбільше подобається, таким чином розвивати свою спортивну майстерність та свої здібності.

**Висновки і перспективи подальшого розвитку в даному напрямі.** У процесі підготовки майбутніх педагогів-тренерів виявлено, що між заняттями фізичною культурою й спортом та підвищенням рівня розвитку моральних цінностей існує тісний взаємозв'язок. Отже, перед викладачем фізичного виховання відкриті широкі можливості виховання моральних рис в учнів. Важливим є власний приклад тренера-викладача, його професійна майстерність, ерудованість, чуйність та володіння високими моральними якостями.

Із зростанням рівня спортивної майстерності відбуваються зміни у структурі особистості учнів, які займаються спортом, що відображається у якісних показниках розвитку індивідуально-психологічних властивостей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшенко А.О. Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Артюшенко А.О. – К., 2003. – 20 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: наук. видання / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

3. Головченко О. І. Формування особистісних якостей підлітків під час занять фізичною культурою / Головченко О. І. // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2012. – № 3. – С. 148.

4. Кожевнікова Л. К. Мотиваційні фактори до фізкультурно-оздоровчих занять учнів молодших класів / Кожевнікова Л. К. // Молода спортивна наука України. – 2006. – Вип. 10. Том 4. – С. 110–114.

5. Прокопова Л. І. Формування мотивації дітей шкільного віку до занять фізкультурно-спортивною діяльністю / Прокопова Л. І. // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України: матеріали VI всеукр. наук.-практ. конф., Суми. – Суми: СПУ, 2006. – С. 108–113.

6. Сембрат А.Л. Моральне виховання старшокласників у навчально-виховному процесі гімназії: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сембрат А.Л. – Київ, 2007. – 21 с.

7. Шевченко С.Б. Формування особистості та виховання толерантності під час занять з фізичною культурою / Шевченко С.Б. // Методична робота. – Запоріжжя, 2015. – Режим доступу: [http://shevchenkofizvosp.blogspot.ru/p/blog-page\\_83.html](http://shevchenkofizvosp.blogspot.ru/p/blog-page_83.html)

8. Шилова М. И. Формирование нравственных и волевых черт характера подростков в школах спортивной ориентации / Шилова М. И. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка / за ред. М. И. Шиловой, Ю. В. Шевчук. 2005. С. 46–49.

9. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: навч. кн. / Шиян Б. М. – Тернопіль, 2008. – Ч. 1. – 272 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

*У статті окреслені педагогічні умови впровадження акмеологічного підходу у процес культурологічної підготовки майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей. Виокремлено й охарактеризовано комплекс заходів, що включають діагностику особистісного потенціалу курсанта з метою формування його акмеологічної спрямованості; створення інноваційного акмеологічного середовища ВВНЗ, що передбачає: зміну позиції викладача по відношенню до курсанта, збільшення частки самостійної роботи курсанта з метою самоорганізації, самоосвіти та самовиховання, поступовий перехід від "Я-реального" до "Я-ідеального" шляхом реалізації індивідуальної програми саморозвитку курсанта; впровадження новітніх акмеологічних технологій у процес культурологічної підготовки та врахування системи загальнопедагогічних, культурологічних та акмеологічних принципів під час формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, культурологічна підготовка, майбутні офіцери, акмеологічний підхід.

*В статті обозначены педагогические условия внедрения акмеологического подхода в процесс культурологической подготовки будущих офицеров радиотехнических специальностей. Выделено и охарактеризовано целый комплекс мероприятий, включающих диагностику личностного потенциала курсанта с целью формирования его акмеологической направленности; создание инновационной акмеологической среды вуза, которая предусматривает: изменение позиции преподавателя по отношению к курсанту, увеличение доли самостоятельной работы курсанта с целью самоорганизации, самообразования и самовоспитания, постепенный переход от "Я-реального" к "Я-идеальному" путем реализации индивидуальной программы саморазвития курсанта; внедрение новейших акмеологических технологий в процесс культурологической подготовки и учета системы общепедагогических, культурологических и акмеологических принципов при формировании готовности будущих офицеров к культуротворческой деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, культурологическая подготовка, будущие офицеры, акмеологический подход.

*The article reveals and determines the pedagogical conditions for the introduction of the acmeological approach in the process of cultural training of prospective commissioned officers of radio engineering specialties. A range of activities have been singled out and characterized, including the diagnosis of the cadet's personal potential with the aim of forming his acmeological position; creation of innovative acmeological environment of the educational establishment. Such circumstances are provided for: changing the position of the teacher in relation to the cadet, increasing the proportion of independent work of the cadet for self-organization, self-education and self-education, a gradual transition from "I-real" to "I-ideal" by implementing an individual program of cadet's self-development; introduction of the newest acmeological technologies in the process of cultural training and taking into account the system of general pedagogical, cultural and acmeological principles while forming prospective commissioned officers' readiness for cultural activities. Such circumstances will become effective during the implementation of pedagogical conditions for the cultural training of prospective commissioned officers of radio engineering specialties on the basis of acmeology in the process of teaching cultural disciplines.*

**Key words:** *pedagogical conditions, cultural training, prospective commissioned officers, acmeological approach.*

**Актуальність дослідження.** Процес формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності на засадах акмеології має свої специфічні особливості, тому ефективність цього процесу залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів і прийомів, засобів та спеціально визначених педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У теорії й методиці умови розглядаються як середовище, у якому відбуваються ті чи інші педагогічні процеси. Поняття “педагогічні умови” визначається як деталізоване за певними обставинами освітнє середовище, у якому відбуваються певні педагогічні процеси. Інакше кажучи, педагогічні умови – це обставини (певні заходи) забезпечення навчального процесу. Вони породжуються багатомірністю середовища і є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту.

Дослідники Н. Носовець, А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні стосунки викладача і студента; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [11].

І. Боднарук визначає педагогічну умову як структурну оболонку реалізації педагогічних технологій чи педагогічних моделей [4].

Відповідно, **метою** статті є виявлення та аналіз педагогічних умов для розв'язання проблеми культурологічної підготовки майбутніх офіцерів у світлі акмеологічного підходу в умовах навчання у вищому військовому навчальному закладі, що передбачає забезпечення педагогічного конструювання системних елементів акмеологічної моделі культурологічної підготовки майбутнього офіцера.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження науково-теоретичної та методичної літератури підтверджують, що загальним у визначеннях поняття педагогічних умов є їх спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань.

У наш час дослідники пропонують різні педагогічні умови впровадження акмеологічного підходу у процес формування майбутніх фахівців. Зокрема, Т. Скуднова виділила наступні педагогічні умови для формування і розвитку акмеологічної компетентності студента:

- наявність інноваційного, розвивального, акмеологічно спрямованого освітнього середовища;
- досягнення у ВНЗ атмосфери співпраці, інноваційного пошуку, що веде до ситуації успіху;
- створення системи підвищення кваліфікації, що забезпечує високий рівень неперервної акмеологічно спрямованої освіти;
- забезпечення комплексної діагностики потреб, мотивів, когнітивних і креативних здібностей студентів і педагогів [12].

С. Бегидова та С. Хазова педагогічними умовами реалізації акмеологічного підходу в професійно-педагогічній освіті вважають:

- інформаційні умови – контекстність і ціннісне наповнення змісту освіти;
- особистісні умови – актуалізація педагогами знань, що необхідні для реалізації акмеологічного характеру своєї діяльності, демократичний стиль спілкування, створення психологічної атмосфери співпраці й співтворчості; емоційно-позитивна презентація студентами повної інформації про педагогічну діяльність, професійний саморозвиток;
- технологічні умови – орієнтування на положення особистісно-орієнтованого, активnodіяльнісного, розвивального, індивідуально-диференційованого педагогічних підходів; інноваційність, діалогічність освіти, інтегрований підхід до організації акмео-спрямованої виховної діяльності педагогів ВНЗ тощо [3].

На думку Н. Носовець педагогічними умовами, які мають пріоритетне значення для реалізації акмеологічного підходу, в освіті є:

- опора на акмеологічні принципи в освіті;
- організація особливого акмеологічного середовища, для якого характерним є зміна позиції викладача по відношенню до студента і своєї діяльності;
- підготовка педагогів до реалізації акмеологічного підходу у вищих навчальних закладах;

– утвердження власної акмеологічної позиції студента, тобто орієнтація на досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності; здійснення акме-орієнтованого розвитку мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфер особистості фахівця [11].

Під педагогічними умовами культурологічної підготовки у світлі акмеологічного підходу ми розуміємо спеціально організовані обставини (заходи), від яких залежить досягнення "акме", високого рівня особисто-професійного розвитку культурологічного спрямування.

Кожна педагогічна умова повинна спрямовуватись на формування усіх компонентів структурної моделі культурологічної підготовки майбутніх офіцерів у світлі акмеологічного підходу.

Окреслюючи педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності, ми спиралися на наукові дослідження А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистого, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтєва, І. Боднарук про те, що ефективність будь-якого процесу зумовлена внутрішніми та зовнішніми чинниками.

До внутрішніх чинників ми відносимо розвиток особистісної (внутрішньої) акме-мотивації майбутнього офіцера до здобуття вищої професійної освіти, розвиток інтересу до поглибленого вивчення культурологічно спрямованих навчальних дисциплін, усвідомлення значущості й необхідності оволодіння культурологічними знаннями, вміннями, досягнення сформованості особистісно-професійних якостей в аспекті майбутньої професійної діяльності культурологічного спрямування та розвиток постійної потреби в самовдосконаленні й саморозвитку.

Формування акме-мотивації курсантів обумовлене необхідністю врахування особистісної спрямованості майбутніх офіцерів, системи ціннісних орієнтацій, а також мотивів, які спонукають курсантів до підвищення особисто-професійної культури. У цьому випадку слід вказати на важливе значення формування акмеологічної спрямованості майбутнього офіцера, яка передбачає досягнення "мікроакме" у процесі навчання у вищій школі, що є передумовою досягнення "макроакме" у майбутній професійній культуротворчій діяльності. Акме-спрямованість охоплює погляди, переконання, ідеали, потреби, інтереси особистості, цілі, життєві плани, схильності, установки, мотиви та ін. Це, насамперед, ідейна спрямованість, яка передбачає визначення цілей і завдань, що передбачають виконання службових обов'язків на найвищому "еталонному" рівні.

"Мікроакме" у навчальній діяльності курсантів має стати головною метою, яка задає напрям та спрямування культуротворчій діяльності курсанта на кожному занятті.

Нині представники акмеологічної науки наголошують на важливості регуляторного впливу емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього фахівця на акмеологічну спрямованість особистості як внутрішньої установки на досягнення навчальних цілей "акме". Саме емоційно-ціннісна складова "мікроакме", що складається з інтересу до професійної діяльності,



позитивного емоційного тону, задоволеності вибором професії тощо, є спрямовуючим вектором на досягнення окреслених вершин у навчальній діяльності [4].

Тому, *першою педагогічною умовою* формування готовності майбутнього офіцера до культуротворчої діяльності ми окреслюємо діагностування на основі критеріально-ціннісної системи внутрішнього потенціалу курсантів (потреб, мотивів, задатків, когнітивних і креативних загальних і спеціальних здібностей, емоційно-вольової сфери особистості, умов сімейного виховання, орієнтації на досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності тощо), що дозволить розробити програми індивідуально-професійного розвитку, побудувати траєкторії особистісного і професійного зростання курсантів на період навчання у вищому військовому навчальному закладі, забезпечити акмеологічну складову індивідуального розвитку майбутнього офіцера.

Вивчення внутрішніх чинників дозволяє комплексно, цілісно та інтегративно підійти до розуміння зовнішніх (зовнішнє через внутрішнє) чинників, які передбачають створення інноваційного акмеологічного науково-освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі. Ми розглядаємо акмеологічне середовище як середовище, в якому заохочуються активність, ініціатива, самостійність, інноваційний пошук, прагнення до успіху як викладачів, так і курсантів.

Акмеологічне середовище – це такі створені організаційно-педагогічні умови у ВНЗ, за яких і науково-педагогічний склад, і курсанти прагнуть до успіху, до розвитку творчих здібностей у співпраці, коли існує атмосфера довіри й дружельюбності між викладачами та курсантами, у педагогічному колективі між викладачами та керівним складом навчального закладу.

Акмеологічне середовище передбачає якісне оновлення змісту і форм навчання через органічне поєднання класичних методів викладання з інноваційними, широкої та фундаментальної знанневої та практичної готовності викладачів вищого навчального закладу для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності культурологічного спрямування та поєднання такої підготовки із вузько-профільною спеціалізацією, що дозволить забезпечити універсальність, багатоплановість, гнучкість та ефективність сучасного навчального процесу.

Суттєвими ознаками акмеологічного середовища є психолого-педагогічна підтримка особистості – це внутрішні й зовнішні ресурси, які допомагають максимально повній самореалізації й саморозвитку людини. Акмеологічне середовище співзвучне з поняттями "доброзичлива атмосфера в педагогічному колективі", "сприятливий для розвитку майбутніх фахівців мікроклімат, що супроводжуються гуманним ставленням до себе, іншої людини" [5].

Ми акцентуємо увагу на тому, що під час роботи з курсантами викладачеві важливо займатися самовихованням і самоосвітою, в основі яких лежить професійне самопізнання.

Тому, *другою педагогічною умовою* формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності в умовах акмеологічного середовища ми окреслюємо створення у вищому навчальному закладі системи професійного зростання науково-педагогічних працівників, підготовки педагогів до реалізації акмеологічного підходу у вищих навчальних закладах.

Спираючись на теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, беручи до уваги різні структури акмеологічних моделей педагога та використовуючи здобутки експериментальних досліджень, Н. Мачинська пропонує педагогам деякі напрями підвищення власної професійної компетентності на засадах акмеології:

1. Постійно піднімати власний рівень рефлексії, запитуючи себе в контексті виконання педагогічної діяльності: навіщо? що саме? чому так? що необхідно робити? як це роблять інші? які є рекомендації з цього приводу? як можна оцінити мою педагогічну діяльність? що мені особисто необхідно зробити для підвищення рівня педагогічної майстерності?

2. Удосконалювати педагогічну майстерність, підвищувати рівень професійної компетентності через систему методичної роботи навчального закладу, який повинен базуватися на індивідуальному підході, гнучке використання різних форм і методів роботи з педагогами.

3. Займатися самоосвітою – необхідною власною цілеспрямованою пізнавальною діяльністю. Самоосвіта педагога – умова його успішної професійної діяльності, основними мотивами якої є: щоденна робота з інформацією; бажання творчості; стрімкий ріст сучасної науки, особливо психології та педагогіки; зміни, які відбуваються в житті суспільства; конкуренція; суспільна думка; матеріальне стимулювання; інтерес – вчитися просто дуже цікаво. Умови здійснення самоосвіти: здійснюється добровільно; свідомо; планується, керується та контролюється самою людиною

4. Постійно відстежувати результати своєї роботи, користуючись напрацьованою системою самомоніторингу [10].

*Третьою педагогічною умовою* дослідження формування готовності до культуротворчої діяльності майбутніх офіцерів на основі акмеологічного підходу є організація особливого акмеологічного середовища, для якого характерним є зміна позиції викладача по відношенню до курсанта і його діяльності. Педагог виступає наставником та консультантом, основний акцент переноситься на самостійну підготовку курсанта, формування його високої акмеологічної позиції, налаштування на безперервну самоосвіту та саморозвиток. Організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності курсанта у контексті реалізації його програми саморозвитку передбачає створення передумов для активізації особистісних ресурсів майбутнього офіцера в напрямку самовдосконалення. Питання самоосвіти офіцерів ЗСУ в сучасній науковій літературі окреслюється як один із аспектів професійної компетентності військових фахівців, що відображено у дослідженнях таких науковців як Т. Івашкова, В. Паламарчук та ін. Самоосвіта – це процес, який забезпечує безперервність підвищення освітнього рівня та розширення

інформаційного поля курсанта, покращення якості професійних знань, що пов'язане з розвитком особистості, який триває впродовж усього життя.

Забезпечення педагогічних умов для активізації особистісних ресурсів майбутнього офіцера в напрямку самовдосконалення у нашому дослідженні ми окреслюємо інноваційні технології. Серед найперспективніших інноваційних педагогічних технологій науковці А. Деркач, Є. Клімов, А.Маркова, І. Одінцова, В. Антонов визначають акмеологічні технології.

Акмеологи зазначають, що впровадження акмеологічних технологій у навчальний процес забезпечує подальше безпроблемне "вростання" майбутніх фахівців у систему професійної діяльності, що дозволить випускникам без певних зусиль (часових, матеріальних) включитися у професійну діяльність після навчальної [9].

Акмеологічні технології – це один із видів технологій, який розробляється у рамкахпредмета акмеології і відображає перехід від реального стану, якості та рівня розвитку особистості (її професіоналізму) до майбутнього ідеального. Це технології, які представляють собою систему і мають свої ключові характеристики: взаємозв'язок, взаємодія елементів; єдність і цілісність, взаємодія з іншими системами; склад, структура, функціонування, сенс, результат. Ефективними показниками акмеологічних технологій можна визначити задіяність більшої кількості ресурсів особистості; реалізація діяльнісного підходу; врахування індивідуальних особливостей особистості; оптимізують розвиток не однієї, а декількох сфер особистості; потреба в розвитку особистості в контексті життєвого професійного та духовного шляху; формування здібностей прийняття самостійних рішень, які обумовлюють шлях до творчої діяльності; дозволяють використовувати технологічні можливості різних наук, які спрямовані на самостворення, виховання, навчання [7].

Акмеологічні технології завжди є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості. Головним методом акмеологічних технологій є акмеологічний вплив. Акмеологічний вплив — це інтегрований і цілеспрямований вплив, який здійснюється на особу чи групу людей, має гуманістичний зміст і спрямований на розвиток особистості або групи. Підвищувати рівень саморегуляції в результаті акмеологічного впливу необхідно для того, щоб сформувати у людей упевненість у собі, своїх силах, виключити виникнення паніки й песимістичних настроїв, боязні завтрашнього дня; підвищити їх працездатність, стресостійкість, допомогти більш повно реалізувати потенціал, тобто зробити особистість сильнішою [2].

Отже, впровадження новітніх акметехнологій у навчальний процес забезпечить оволодіння майбутніми офіцерами системою культурологічних знань і вмінь та стане фундаментом, базовим підґрунтям навчальної та майбутньої професійної культуротворчої діяльності, де основний акцент переноситься на самостійну підготовку курсанта, формування його високої акмеологічної позиції, налаштування на безперервну самоосвіту та

саморозвиток. Такий підхід забезпечить подальше безпроблемне "вростання" майбутніх офіцерів у систему професійної діяльності.

Ефективність цілеспрямованої культурологічної підготовки на акмеологічних засадах неможлива без урахування системи принципів – вимог до означеного процесу, виконання яких сприяє культурологічній підготовці майбутніх офіцерів, їх саморозвитку та самовдосконаленню.

Культурологічна підготовка майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей на акмеологічних засадах передбачає такі види підготовки як: загальна (підготовка офіцера-громадянина), спеціальна (підготовка офіцера-радіоінженера) та специфічна (підготовка офіцера-культуролога-акмеолога). Такі види підготовки передбачають впровадження загальнопедагогічних, культурологічних та акмеологічних принципів навчання.

Підпорядковані меті і завданням навчання у вищій школі, дидактичні принципи керують процесом педагогічного проектування: розробкою системи методів, прийомів, засобів, форм спільної продуктивної діяльності викладача і студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу [6].

Тому *четвертою педагогічною умовою* впровадження акмеологічного підходу у процес культурологічної підготовки майбутніх офіцерів ми називаємо урахування системи загальнопедагогічних, культурологічних та акмеологічних принципів, виконання яких сприятиме культурологічній підготовці майбутніх офіцерів, їх саморозвитку та самовдосконаленню.

Поняття "принцип" (від лат. *principium* – "початок, основа") визначається науковцями як "основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися" [8, с. 109].

Серед сучасних визначень принципів навчання прийнятним видається запропоноване В. Ягуповим: "спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей" [14, с. 291].

Отже, принципи навчання – керівні ідеї, вихідні положення, що обґрунтовані і перевірені практикою.

До загальнопедагогічних принципів, що срияють удосконаленню культурологічної підготовки майбутніх офіцерів на засадах акмеології, відносимо *принципи гуманізації та гуманітаризації* (формування духовної культури особистості, бачення "себе у світі" і "світу в собі"), *відкритості* (інтеграції у світові освітні структури), *варіантності, фундаменталізації, глобалізації, відповідності запитам суспільства і часу, взаємодії з наукою та культурою, демократизації таваріантності*.

До спеціальних принципів, що сприяють удосконаленню культурологічної підготовки майбутніх офіцерів, відносимо:

– *принцип культуровідповідності* (професійний розвиток відповідно до культури того суспільства, країни, виробництва, напрямів діяльності, до яких причетна людина);

– *принцип діалогу культур* (передбачає тісні взаємини між суб'єктами культурного процесу, що є носіями різного культурного досвіду);

– *принцип єдності національного та загальнолюдського* (відбір і побудова змісту педагогічної освіти здійснюється як з позицій загальнолюдських цінностей, так і з урахуванням національних особливостей та етнічних традицій регіону);

– *принцип полікультурності і полікультурної толерантності* (виховання у душі відкритості й розуміння інших народів);

Дослідження наукових праць з акмеології українських та зарубіжних вчених дозволило нам окреслити спеціальні акмеологічні принципи підготовки майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності, а саме:

– *принцип вершинної орієнтації* у формуванні готовності майбутнього офіцера до культуротворчої діяльності (передбачає оптимальну "вершинність" – спрямованість на формування високого рівня особистісно-професійної культури);

– *принцип особистісної зрілості* майбутніх офіцерів (особистісна зрілість розглядається нами як сформоване особистісне новоутворення (структура), яке є виявом особистісного потенціалу і критерієм особистісного зростання людини);

– *принцип саморозвитку і самоактуалізації* курсанта (складання кожним курсантом індивідуальної програми культурологічної підготовки і відповідальність за її досягнення у процесі навчання у вищому навчальному закладі);

– *принцип співтворчості* (створення творчої доброзичливої атмосфери, середовища співпраці з налаштуванням на успіх);

– *рефлексивно-акмеологічний принцип* (засвоєння всіх видів рефлексії та розвиток їх оптимальної взаємодії);

– *принцип комплексності* (формуванню цілісної особистості офіцера, що забезпечує успішність культуротворчої діяльності).

**Висновки.** Отже, до основних педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності на акмеологічних засадах ми відносимо:

– *зовнішні чинники* (створення інноваційного акмеологічного культуротворчого середовища ВВНЗ, що передбачає: зміну позиції викладача по відношенню до курсанта, збільшення частки самостійної роботи курсанта з метою самоорганізації, самоосвіти та самовиховання, поступового переходу від "Я-реального" до "Я-ідеального" шляхом реалізації індивідуальної програми саморозвитку курсанта; впровадження новітніх акмеологічних технологій у процес культурологічної підготовки та врахування системи загальнопедагогічних, культурологічних та акмеологічних принципів під час формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності);

– *внутрішні чинники* (діагностика особистісного потенціалу курсанта з метою формування акмеологічної спрямованості курсанта ("мікроакме", що має стати головною метою, яка задає напрям та спрямування культуротворчій

діяльності курсанта на кожному занятті та в майбутній культуротворчій діяльності).

Виявлення та окреслення педагогічних умов для розв'язання проблеми культурологічної підготовки майбутніх офіцерів у світлі акмеологічного підходу в умовах навчання у вищому військовому навчальному закладі забезпечать педагогічне конструювання елементів акмеологічної моделі готовності майбутнього офіцера до культуротворчої діяльності, що є метою наших подальших досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. та ін. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П.Андрущенко, І.А.Зяюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер, О.В.Чалий / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – С.99-166.
2. Антонов В.М. Інноваційні технології в акмеології. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С.247-259.
3. Бегидова С. Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – Выпуск 5. – С. 45-56.
4. Боднарук І. І. Педагогічні умови впровадження акмеологічного підходу у процес підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / І. І. Боднарук // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – Вип. 6. – С. 7-12.
5. Єрмак Ю. І. Формування акмеологічного середовища у вищих педагогічних навчальних закладах як умова професійного самопізнання майбутніх учителів / Ю. І. Єрмак // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2013. – Вип. 33. – С. 86-93.
6. Климова К. Я. Дидактичні принципи навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів / Катерина Яківна Климова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 193- 197.
7. Князев А. М. Акмеологические технологии активного игрового обучения / А. М. Князев, И. В. Одинцова. – М. : РАГС, 2009. – 184 с.
8. Курлянд З.Н. та ін. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
9. Майборода А. О. Акмеологічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту / А. О. Майборода // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – Вип. 4. – С. 73-76.
10. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога / Н.Мачинська // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 12-15.
11. Носовець Н. М. Умови реалізації акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Н. М. Носовець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 151-153.
12. Скуднова Т.Д. Развитие акмеологической культуры личности в образовании. Учебно-методическое пособие / Т.Д. Скуднова. – Таганрог, 2009. – 172 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
14. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. Посібник / В.В. Ягупов.– К.:Либідь, 2002.– 560 с.

**Костів С. Ф.,**  
ад'юнкт кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки  
і спорту Національного університету оборони України імені Івана  
Черняхівського

## **ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СТІЙКІСТЬ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ**

*Проводиться комплексний науковий аналіз напрямів розвитку емоційно-вольової стійкості у військових фахівців оперативно-тактичної ланки управління у навчально-виховному процесі в системі післядипломної освіти. Аналіз напрямів з розвитку емоційно-вольової стійкості у військових фахівців засвідчив, що успішність психологічної діяльності в особливих умовах залежить від розвитку емоційно-вольової сфери. За таких умов психофізичний розвиток військових професіоналів залежить від удосконалення методик навчання та наявності компетентних викладачів. Це свідчить про особливу значущість у процесі військово-професійної підготовки військових професіоналів емоційно-вольової сфери. Її сформованість (наявність розвиненої емоційно-вольової стійкості) є одним із найважливіших чинників успішності військово-професійної підготовки військових фахівців.*

**Ключові слова:** емоційно-вольова стійкість військових фахівців, військово-професійної підготовки військових професіоналів емоційно-вольової сфери, психологічна діяльність в особливих умовах.

*Проводится комплексный научный анализ направленный развития эмоционально-волевой устойчивости в военных специалистов оперативно-тактического звена управления в учебно-воспитательном процессе в системе последипломного образования. Анализ направленный по развитию эмоционально-волевой устойчивости в военных специалистов показал, что успешность психологической деятельности в особых условиях зависит от развития эмоционально-волевой сферы. При таких условиях психофизическое развитие военных профессионалов зависит от совершенствования методик обучения и наличия компетентных преподавателей. Это свидетельствует об особой значимости в процессе военно-профессиональной подготовки военных специалистов эмоционально-волевой сферы. Ее сформированность (наличие развитой эмоционально-волевой устойчивости) является одним из важнейших факторов успешности военно-профессиональной подготовки военных специалистов.*

**Ключевые слова:** эмоционально-волевая устойчивость военных специалистов, военно-профессиональной подготовки военных специалистов эмоционально-волевой сферы, психологическая деятельность в особых условиях.

*A comprehensive scientific analysis of the directions of development of emotional and volitional stability in the military specialists of the operational-tactical level of management in the educational process in the system of postgraduate education is carried out. The analysis of directions on the development of emotional and volitional stability in military specialists has shown that the success of psychological activity in special conditions depends on the development of emotional and volitional sphere. Under such conditions, the psychophysical development of military professionals depends on the improvement of teaching methods and the availability of competent teachers. This testifies to a special significance in the process of military-vocational training of military professionals of the emotional and volitional sphere. Its formation (the presence of developed emotional and volitional stability) is one of the most important factors in the success of military-vocational training of military specialists.*

**Key words:** *emotional and volitional stability of military specialists, military-professional training of military professionals of emotional-volitional sphere, psychological activities in special conditions.*

**Постановка проблеми.** Ведення сучасних бойових дій вимагає від військового фахівця психічної стійкості, впевненості в своїх діях і фізичної витривалості. Особливого значення набуває проблема його емоційно-вольової стійкості, що передбачає швидкість дій та адекватної поведінки в різноманітних складних і суперечливих ситуаціях, наприклад, у зоні АТО. Нині більшість військових фахівців виконують завдання, які пов'язані з реальними бойовими ситуаціями. У цих умовах недостатній розвиток емоційно-вольової стійкості військових професіоналів, що супроводжуються суттєвими психоемоційними навантаженнями, призводить до помилкових рішень, а у крайніх випадках – до паніки, неадекватності реалізації завдань чи відмови від їх виконання. Крім того, ця діяльність супроводжується об'рунтованим ризиком для життя та здоров'я кожного військового.

Тривале здійснення своїх службових обов'язків у напруженій обстановці, наприклад, у зоні АТО, веде до дезадаптації, зниження стійкості організму, нервово-психічних перенапруг, результатом чого є розвиток стійких негативних психічних станів військовослужбовців. Проблема психічних станів є однією з маловивчених і складних у психологічній науці, особливо в її прикладних розділах, пов'язаних із професійною діяльністю особи в екстремальних умовах. Зазначене зумовлює необхідність дослідження анонсованої проблеми та розгляду особливостей впливу емоційно-вольової стійкості на поведінку військових фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням актуальних проблем визначення та формування професійних характеристик особистості в умовах впливу екстремальних ситуацій займались В. Андрусюк, В. Вареник, Ф. Думко, В. Євдокімов, Ю. Ірхін, Л. Казміренко, Л. Кітаєв-Смик, Я. Когут, М. Корольчук, В. Крайнюк, В. Маріщук, В. Розов та ін. Феномен емоційно-вольової стійкості був об'єктом наукових пошуків Н. Бабич, В. Власова,



Р. Гасанової, Л. Заварзіної, П. Зільбермана, С. Кручиніна, О. Циганко та ін. Ці наукові напрацювання є основою для дослідження емоційно-вольової стійкості – важливої психологічної характеристики представників екстремальних видів професій – військовослужбовців, рятувальників, пожежних, співробітників правоохоронних органів та ін. – та її впливу на поведінку особистості в умовах довготривалої дії стресогенних чинників [1, с. 11].

Головні завдання підготовки Збройних сил України – опанування порядку та способів виконання завдань за призначенням, прийняття невідкладних заходів для відновлення процесу планомірного нарощування боєздатності військ (сил), підтримка в постійній готовності для відбиття воєнної агресії. Це вимагає від особового складу підрозділів психічної стійкості, впевненості в своїх діях. Питання розвитку професійних якостей офіцера досліджувалися в роботах В. Ройляна, Б. Бахреєва. Вивченням стресових ситуацій та адаптації до них займалися науковці: І. Волков, Ф. Горбов, Р. Лазарус, М. Левітов, О. Леонтєв, Б. Ломов, О. Лурія, В. Мерлін, Н. Наєнко, О. Овчіннікова, А. Петровський, В. Суворова. Дії військовослужбовців у напруженій ситуації розкрито в роботах М. Дяченка, В. Дяченко [2, с. 90-91].

На заняттях з професійної підготовки разом з набуттям певних знань, умінь і навичок розв'язується багато завдань щодо вдосконалення психіки воїнів, формування їх психічної стійкості, але проблема розвитку емоційно-вольової стійкості фахівця у професійній діяльності розкрита не досить повно.

**Метою** даного дослідження є комплексний науковий аналіз напрямів розвитку емоційно-вольової стійкості у військових фахівців оперативно-тактичної ланки управління у навчально-виховному процесі в системі післядипломної освіти.

**Результати дослідження.** Емоційно-вольова стійкість може розглядатися як один із важливих показників психологічної підготовленості військових фахівців до професійної діяльності. Як визначає Є. Потапчук, емоційно-вольова стійкість – здатність протистояти реальній небезпеці, виявляти психічну витривалість і стійкість, вольовими зусиллями долати негативні почуття та психічні стани – виробляється у військовослужбовців у процесі психологічної підготовки [6]. Основна робота з її формування має проводитися під керівництвом компетентного у цих питаннях офіцера або психолога в ході професійно-психологічної підготовки. Отже, це не виключає можливості саморозвитку й удосконалення емоційно-вольових якостей воїнів у вільний від служби час.

Слід зазначити, що виконання бойових функцій у професійній діяльності потребує високого професіоналізму, постійного самовдосконалення та саморозвитку військовослужбовця. Визначаючи сутність поняття професійного саморозвитку, ми опирались на результати дослідження О. Петрикей [5], яка розглядає професійний саморозвиток як процес оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями та

навичками. Його рушійною силою виступає потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професіоналізму в своїй справі.

Як відомо, діяльність фахівця та його поведінка зумовлені комплексом пізнавальних, емоційних і вольових процесів, цілеспрямованістю та наявною мотивацією. Зазначені феномени тісно взаємопов'язані та здійснюють вплив на успішність діяльності військового фахівця, що в екстремальних умовах вирізняється з-поміж інших видів діяльності високим рівнем відповідальності, психічної напруженості, емоційно-вольової стійкості та вимагає оптимальних, адекватних дій від особового складу підрозділів і частин. Ефективно працювати в зазначених умовах здатні психічно готові до такої діяльності фахівці. Однією з важливих складових цієї готовності є емоційно-вольова стійкість, наявність якої дасть змогу долати психічні напруження та регулювати власну поведінку і військово-професійну діяльність у процесі виконання завдань в екстремальних умовах. До екстремальних умов діяльності відносять умови, що висувають підвищені вимоги до психічних і фізичних можливостей військового фахівця, наприклад, виконання бойових завдань у зоні АТО.

Так О. Косолапов зазначає, що екстремальні умови є певним сполученням, сукупністю різноманітних зовнішніх і внутрішніх стрес-чинників, що призводять до виникнення негативних психічних станів [4]. Стрес-чинники – це психічні чинники, що негативно впливають на психіку військовослужбовця та дезорганізують його поведінку і бойову діяльність в екстремальних умовах.

Отже, поведінка військового фахівця в екстремальних умовах є реакцією-відповіддю організму на вплив стрес-чинників екстремальної ситуації, що проявляється у різних формах. При цьому поведінку та вчинки визначають особливості взаємодії властивостей, якостей і психічних станів, які виникають у конкретній екстремальній ситуації. Раціональність поведінки в умовах впливу стрес-чинників напряму залежить від реакцій організму військового фахівця на екстремальні умови діяльності, які можуть бути досить різними. Проте для подолання негативних змін, що виникають під дією збудників, найоптимальнішими є адекватні форми реакції. Вони мають спрямовуватись на ліквідацію або мінімізацію впливу екстремальних умов. До того ж адекватна реакція супроводжується підвищенням ролі вольових якостей особистості, посиленням емоційного компонента, що беруть участь у формуванні реакції-відповіді [7, с. 92–94].

Адекватні форми реакції є передумовою раціональної поведінки фахівця в екстремальних умовах. Проте, як зазначає В. Розов, під впливом стресогенних чинників велика вірогідність виникнення неадекватних (дезадаптивних) реакцій, які проявляються в агресивній чи аутоагресивній поведінці [8, с. 152]. Також слід враховувати, що реакції, які виникають при зіткненні зі стрес-чинниками, за силою та характером багато в чому залежать від збудника. Серед зазначених стрес-чинників виділяють такі як: новизна

обстановки та невизначеність ситуації, які навіть за відсутності безпосередньої загрози для життя можуть викликати зміни у вольовій активності, протіканні процесів сприйняття, мислення і пам'яті; обмежений простір, під впливом якого в фахівця спостерігається зосередженість на власних суб'єктивних відчуттях, що призводить до неадекватної поведінки та значного зниження результатів діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Науковий аналіз напрямів з розвитку емоційно-вольової стійкості у військових фахівців показав, що успішність психологічної діяльності в особливих умовах залежить від розвитку емоційно-вольової сфери. При цьому недостатньо комплексно та системно дослідженою залишається емоційно-вольова сфера у військових фахівців. Крім того, психофізичний розвиток військових професіоналів залежить від удосконалення методик навчання та наявності компетентних викладачів. Це свідчить про особливу значущість у процесі військово-професійної підготовки військових професіоналів емоційно-вольової сфери. Її сформованість (наявність розвиненої емоційно-вольової стійкості) є одним із найважливіших чинників успішності військово-професійної підготовки військових фахівців. Подальшим дослідженням є детальне вивчення проблеми розвитку емоційно-вольової стійкості військових фахівців і надання методичних рекомендацій щодо її удосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишин Ю.І. Вплив емоційно-вольової стійкості особистості на її поведінку в екстремальних умовах / Ю. І. Андрусишин // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2013. – Вип. 14, Частина І. – С.11.
2. Дончак А. М. Розвиток емоційно-вольової стійкості військовослужбовців в ході підготовки до ведення бойових дій / А.М. Дончак // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2015. – Вип. 17. – С. 89-102.
3. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук : спец. 19.00.02 "Психофізіологія" / О. М. Кокун. – К., 2004. – 31 с.
4. Косолапов О. М. Роль екстремальних умов службової діяльності рятувальників у виникненні негативних психічних станів / О. М. Косолапов // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Харків : УЦЗУ, 2010. – Вип. 7. – С. 218–227.
5. Петрикей О. О. Формування професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики / О. О. Петрикей // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 20. – С. 247–252.
6. Потапчук Є. М. Психологічна робота у Прикордонних військах України / Є.М.Потапчук // Морально-психологічне забезпечення службової діяльності Прикордонних військ України : підручник / за заг. ред. Максименка С. Д., Олексієнка Б. М. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2001. – С. 124–173.
7. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.
8. Розов В. И. Психология экстремальных ситуаций: адаптивность к стрессу и психологическое обеспечение : [научно-практ. пособие] / В. И. Розов. – К. : КНТ; Саммит-Книга, 2012. – 480 с.

Москальов І. О.,  
ад'юнкт кафедри суспільних наук гуманітарного інституту  
Національного університету оборони України імені Івана  
Черняховського, учасник АТО, підполковник

## КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ РОЗВИНЕНОСТІ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОРГАНІЗАТОРІВ ЗАВДАНЬ З МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ВІЙСЬКОВІЙ ЧАСТИНІ

*Обґрунтовуються критерії і показники практичного мислення офіцерів-організаторів морально-психологічного забезпечення. Вибір відповідних критеріїв і показників здійснений з урахуванням підходів зарубіжних і вітчизняних науковців, специфіки виконання завдань з морально-психологічного забезпечення (МПЗ), а також завданнями, поставленими у нашому дослідженні. Виокремлено п'ять основних критеріїв; ціннісно-мотиваційний, системно-образний, поняттєво-змістовний, операційно-дійовий, суб'єктний. Показано, що виокремлення критеріїв і показників діагностування розвиненості практичного мислення організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичної підготовки надасть змогу в подальшому отримати емпіричні дані та визначити основні напрямки створення програми розвитку в них практичного мислення.*

**Ключові слова:** *військовослужбовець, оператор, завдання з морально-психологічного забезпечення, антитерористична операція, Збройні Сили України, післядипломна освіта.*

*Обосновываются критерии и показатели практического мышления офицеров-организаторов морально-психологического обеспечения. Выбор соответствующих критериев и показателей осуществлен с учетом подходов зарубежных и отечественных ученых, специфики выполнения задач по морально-психологического обеспечения (МПЗ), а также задачами, поставленными в нашем исследовании. Выделены пять основных критериев; ценностно-мотивационный, системно-образный, понятийно-содержательный, операционно-действенный, субъектный. Показано, что выделение критериев и показателей диагностирования развитости практического мышления организаторов МПЗ на этапе оперативно-тактической подготовки позволит в дальнейшем получить эмпирические данные и определить основные направления создания программы развития в них практического мышления.*

**Ключевые слова:** *военнослужащий, оператор, задачи по морально-психологического обеспечения, антитеррористическая операция, Вооруженные Силы Украины, последипломное образование.*

*Criteria and indicators of practical thinking of officers - organizers of moral and psychological support are substantiated. The choice of relevant criteria and indicators is based on the approaches of foreign and domestic scientists, the specifics of the tasks of moral and psychological support (MPZ), as well as the tasks set out in our study. There are five main criteria outlined; value-motivational, systemic-figurative, conceptual-informative, operative-action, subjective. It is shown that the selection of criteria and indicators for diagnosing the development of practical thinking of the organizers of the MPZ at the stage of operational tactical preparation will enable to obtain empirical data in the future and determine the main directions of creating a program for the development of practical thinking in them. It is shown that the true mastery of the practical thinking of an officer in the MPZ is related to his military-professional qualities, the ability to predict (anticipate), the ability to move from implicit concepts to simple, but effective, practical decisions in a risk and with a minimum of information, and to answer for their adoption, taking into account direct and indirect factors.*

**Key words:** *serviceman, operator, tasks on moral and psychological support, antiterrorist operation, Armed Forces of Ukraine, postgraduate education.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Аналіз досвіду ведення бойових дій підрозділами й частинами Збройних Сил (ЗС) України в антитерористичній операції (АТО) чітко вказує на необхідність мати власні, боездатні ЗС, які спроможні діяти під час будь-яких змін, викликів і загроз безпеці України. Інтереси захисту національної безпеки України, її територіальної цілісності та суверенітету, тенденції в розвитку збройної боротьби на сучасному етапі, суттєве збільшення їх чисельності, модернізація та перехід до професійної армії ставлять високі вимоги до суб'єкта професійної діяльності – офіцера. Вимоги, що висуваються до фахівця військової справи, зобов'язують його більш ретельно зосередити увагу на так званій “інтелектуальній складовій” практичної діяльності. Реалії, в яких опинилися ЗС України на початку проведення АТО, змусили переосмислити і такий вид забезпечення як морально-психологічне (МПЗ), висуваючи більш жорсткі вимоги до підготовки його організаторів. На жаль, більшість офіцерів, що вчаться у системі післядипломної освіти за спеціалізацією "Організація морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)", не мають первинної психологічної (гуманітарної) освіти, але володіють певним практичним досвідом виконання обов'язків офіцерів органів МПЗ, тобто зазвичай мають суб'єктивне уявлення про виконання своїх функцій, не володіючи при цьому достатніми знаннями та досвідом.

Сучасна армія потребує високоінтелектуальних, досвідчених, ділових, творчих, відповідальних офіцерів, які дбають про бойову готовність, особовий склад, про їх морально-психологічний стан і готовність до виконання завдань за призначенням. Це зобов'язує по-новому дивитися на

систему післядипломної освіти, а саме на підготовку майбутнього магістра – організатора МПЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовні поняття виокремлення, дослідження та діагностування практичного мислення вміщено у працях провідних зарубіжних (К. Бюлер, М.Я. Басов, Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Д.М. Завалишина, М.М. Кашапов, Ю.К. Корнилов, О.К. Тихомиров) та вітчизняних (Г.С. Костюк, С.П. Бочарова, Л.М. Карамушка, Т.В. Косма, С.Д. Максименко, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, І.Д. Пасічник, Н.А. Побірченко, В.Г. Панко, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, М.Л. Смульсон, В.В. Ягупов та ін.) науковців, у яких здійснено аналіз дій людини у практичних ситуаціях, буденній дійсності, розкриваються основні відмінності теоретичного і практичного мислення, обґрунтовується практичне мислення як важливої складової інтелектуальної діяльності людини. Аналіз наукових праць вищезазначених науковців засвідчує як різноманітність наукових підходів, так і недостатність, невизначеність і багатофакторність умов, що пов'язані з розв'язанням проблемної ситуації практичного мислення. Разом з тим, існує проблема виокремлення саме психічної складової практичного мислення, оскільки цей вищий пізнавальний психічний процес лежить також у площині філософії, логіки, педагогіки та інших наук [1, с. 67-69].

Таким чином, після здійснення аналізу наукової літератури з проблеми можемо зробити висновок, що в науковій літературі немає єдиного підходу та визначення основних критеріїв і показників щодо діагностування рівнів сформованості та розвиненості практичного мислення.

**Метою** статті є обґрунтування критеріїв і показників практичного мислення офіцерів – організаторів морально-психологічного забезпечення.

**Викладення основного матеріалу.** Перш ніж виокремити критерії й показники, які ми будемо використовувати під час дослідження та розвитку практичного мислення, маємо врахувати деякі його особливості:

– не всі слухачі на момент вступу на навчання за спеціальністю "Організація морально-психологічного забезпечення дій військ (сил)" мають первинну вищу психологічну освіту, тому наявність попередньої вищої освіти (командної, технічної) накладатиме певний суб'єктивний підхід до вирішення завдань офіцером;

– наявність або відсутність бойового досвіду значно впливатиме на тип мислення офіцера. Так офіцери, які мають реальний бойовий досвід, схильні більш критично сприймати інформацію та розглядати виконання завдань з МПЗ через призму доцільності застосування у бойових умовах;

– якість розвитку практичного мислення також регламентує низка таких чинників, як суб'єктивний досвід виконання певних посадових обов'язків, вікові особливості, рівень інтелектуального розвитку та ін.

Усі вищенаведені чинники впливають на визначення критеріїв дослідження психологічних особливостей практичного мислення та мають бути в обов'язковому порядку враховані.

Справжня майстерність практичного мислення офіцера з МПЗ пов'язана, на нашу думку, з його військово-професійними якостями, можливістю прогнозувати (передбачати), здатністю перейти від опосередкованих понять до прийняття простих, але дієвих практичних рішень в умовах ризику і при мінімумі інформації, а також відповідати за їх прийняття, з урахуванням безпосередніх і опосередкованих чинників.

Розвинене мислення, як психологічний феномен взагалі, та практичне мислення у тому числі – це здатність адекватно оперувати поняттями, розуміти сутність військово-професійних явищ і ризиконебезпечних ситуацій, визначати елементи, передбачати, моделювати ситуації та орієнтуватися в умовах відсутності (чи перевантаженості) необхідної інформації, застосуванні практичних здатностей побудови гіпотез та шляхів їх перевірки. Як влучно зазначав Б.М. Теплов, "Талант полководця полягає у зведенні складного до простого" [2, с. 634-640].

Виходячи зі специфіки виконання завдань з МПЗ, визначимо особливості виконання цих завдань у військовій частині як у бойових умовах, так і в мирний час як завдань гуманітарного характеру. Можна виокремити деякі особливості, притаманні виконанню даних завдань:

- більша частка виконання завдань пов'язана з оперуванням з абстрактними поняттями;

- необхідність під час виконання завдань володінням достатнім об'ємом інформації щодо обстановки, яка склалася (все впливає на все);

- великий відсоток завдань вирішується опосередкованим методом.

Так, враховуючи дані особливості, можна виокремити основні вимоги, що висувуються до підготовки організаторів МПЗ:

- швидкість мисленевих процесів (вимагає швидкого прийняття нестандартного рішення);

- глибина мислення (здатність враховувати усі відомі та невідомі дані в умовах обстановки);

- стратегічність мислення (вибір адекватних способів вирішення завдань та відповідних розумових операцій);

- гнучкість мислення (чуттєвість до формування стереотипів, настанов);

- широта мислення (здатність до залучення для розв'язання завдань даних, не пов'язаних зі сферою діяльності);

- дивергентність мислення (здатність до винаходу нових підходів до вирішення завдань);

- креативність (виникнення нових ідей та підходів у процесі вирішення завдань) [3, с. 89-92].

Вищезазначені вимоги пов'язані між собою, що відповідає основній вимозі до практичного мислення – спрямованості на реалізацію виконання практичних завдань.

Отже, враховуючи аналіз наукових джерел, характер практичної діяльності їх організаторів та завдань нашого дослідження, нами було виокремлено такі критерії діагностування практичного мислення: ціннісно-

мотиваційний; системно-образний; поняттєво-змістовний; операційно-дійовий; суб'єктний. Розглянемо кожен критерій більш змістовно та визначимо показники:

1. Ціннісно-мотиваційний критерій, який відображає основні цілі, потреби, мотиви, цінності та мотивацію діяльності, спрямовує процес практичного мислення, спонукає до активних мисленневих процесів у професійній діяльності, показниками якого є такі:

- спрямованість офіцерів – організаторів МПЗ на самоактуалізацію;
- ідеали та цінності практичної діяльності та ієрархія цілей;
- інтерес до розв'язання практичних проблем, завдань, ситуацій і задач у професійній діяльності;
- інтереси, потреби, мотиви та у цілому мотивація професійної діяльності;

2. Системно-образний критерій дає можливість у цілісності уявити професійну діяльність, без такого уявлення складно визначити мету діяльності, тобто організувати не тільки власну діяльність, а й діяльність інших – підлеглих. Про розвиненість цього критерію свідчать такі показники: образне мислення; знакове мислення; символічне мислення; креативність мислення; розвиненість просторових уявлень.

У результаті ми можемо мати такі різновиди системно-образного мислення: предметно-образне (практичне); предметно-знакове (гуманітарне); предметно-символічне (операторне); образно-знакове (художнє); образно-символічне (технічне); знаково-символічне (теоретичне).

3. Поняттєво-змістовий: це – професійне знання офіцера про цілі, завдання, зміст, методики, технології та результат власної практичної діяльності й загальний рівень розвиненості його психічних пізнавальних процесів, а також загальний рівень розвиненості офіцера як особистості та фахівця, основними характеристиками якого в практичному мисленні є такі прояви: загальнокультурна, професійна, психолого-педагогічна, предметна, діагностична, дослідницька та фахова компетентність.

Основні показники такі: управлінське мислення, просторове мислення і просторові уявлення, соціальний інтелект, креативність мислення, предметний, символічний та образний характер мислення, професійна спрямованість мислення.

4. Операційно-дійовий: це – мисленнєві навички, вміння, операції та механізми, за допомогою яких здійснюється вирішення різноманітних завдань, розв'язання проблемних ситуацій як у повсякденній діяльності, так і бойових умовах.

Основні його показники: механізми: аналогія, антиципація, верифікація, абстрагування, узагальнення, порівняння, аналіз тощо; провідні характеристики практичного мислення: оперативність, предметність, конкретність, гнучкість, критичність, творчість та ін.; сукупність специфічних фахових мисленневих умінь: творчо вирішувати різноманітні навчальні, бойові та інші задачі й завдання, розв'язувати проблемні ситуації;



професійні здібності: до аналізу, роздумів та умовиводів; творчо вирішувати завдання; робити обґрунтований висновок із запропонованих засад; метадіяльнісний показник (організація діяльності інших суб'єктів – підлеглих); дидактичний чи навчальний: практичне вирішення конкретних завдань, розв'язання проблемних ситуацій; методичний, оціночно-діагностичний; професійно-важливі якості, які забезпечують ефективність практичного мислення: творчість, відповідальність, самостійність, комунікабельність, емпатійність, рефлексивність.

5. Суб'єктний критерій, який відображає особливості практичного мислення конкретного офіцера з МПЗ, який пов'язаний з його провідними індивідуально-психологічними, особистісними, суб'єктними, професійними (як психолога) та фаховими (як фахівця) якостями. Вищезазначені критерії та показники наочно показані у таблиці 1.

Таблиця 1

**Методики дослідження практичного мислення офіцерів – організаторів МПЗ**

№ з/п	Критерії діагностування	Показники практичного мислення	Методики дослідження практичного мислення
1.	Ціннісно-мотиваційний	– ідеали та цінності практичної діяльності та ієрархія цілей; – інтерес до розв'язання практичних проблем, завдань, ситуацій і задач у професійній діяльності; – мотивація професійної діяльності.	1. Анкети. 2. Методика оцінки визначення мотивації успіху та страху невдачі (опитувальник А.О. Реана). 3. Анкета Б. Басса на визначення спрямованості особистості.
2.	Системно-образний	– образне мислення; – знакове мислення; – символічне мислення; – креативне мислення; – просторове уявлення.	1. Методика "КОТ Ватерлінка". 2. Опитувальник Д. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності.
3.	Поняттєво-змістовий	– управлінське мислення; – просторове мислення і просторові уявлення; – соціальний інтелект; – предметний, символічний та образний характер мислення; – професійна спрямованість мислення.	1. Опитувальник "Локус контролю". 2. Тест "Інтелектуальна лабільність". 3. Методика дослідження соціального інтелекту (2-й субтест "Групи експресії"). 4. Тест "Індивідуальні стилі мислення" 5. Методика "КОТ Ватерлінка"

4.	<i>Операційно-дійовий</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здатність із запропонованих засад робити обґрунтований висновок;</li> <li>– здатність розв’язувати практичні завдання;</li> <li>– здатність встановлювати логічні відносини між символами;</li> <li>– спрямованість мислення;</li> <li>– креативність мислення.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика дослідження соціального інтелекту (2-й субтест “Групи експресії”).</li> <li>2. Опитувальник Д. Брунера для визначення типів мислення та рівня креативності.</li> <li>4. Методика Л.П. Урванцева і Н.В. Володіної для діагностики спрямованості мислення.</li> <li>5. Методика "КОТ Ватерлінка".</li> </ol>
5.	<i>Суб’єктний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самооцінювання своєї професійної діяльності;</li> <li>– усвідомлення та сприйняття професійної діяльності;</li> <li>– рівень стресостійкості;</li> <li>– ставлення до професійної діяльності;</li> <li>– емпатійність;</li> <li>– спрямованість особистості.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкети.</li> <li>2. Методика Л.П. Урванцева і Н.В. Володіної для діагностики спрямованості мислення.</li> <li>3. Анкета Б.Басса на визначення спрямованості особистості.</li> <li>4. Опитувальник "Локус контролю".</li> <li>5. Визначення стресостійкості та соціальної адаптації Хомса і Page.</li> </ol>

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вибір відповідних критеріїв і показників здійснений з урахуванням підходів зарубіжних і вітчизняних науковців, специфіки виконання завдань з МПЗ, а також завданнями, поставленими у нашому дослідженні. Виокремлено п’ять основних критеріїв; ціннісно-мотиваційний, системно-образний, поняттєво-змістовий, операційно-дійовий, суб’єктний.

Таким чином, виокремлення критеріїв і показників діагностування розвиненості практичного мислення організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичної підготовки надасть змогу в подальшому отримати емпіричні дані та визначити основні напрямки створення програми розвитку в них практичного мислення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Пасічник І. Д. Психологія мислення : підручник / І.Д. Пасічник, Р.В. Каламаж, У.І. Нікітчук. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2015. – 560 с.
2. Теплов Б. М. Ум полководця / Б.М. Теплов // Психологія мышления : [хрестоматія / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова]. – [2-е изд., перераб., и доп.]. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 634-640. – (Хрестоматія по психологии).
3. Ягупов В. В. Військова психологія : [підручник] / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 656 с.