

УДК 378

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти й науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному аспектах.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспектах.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Відповідальний за випуск Н.В. Постоюк

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР	А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Н. В. Кошечко, канд. пед. наук, доц. (заст. головн. ред.); Н. М. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.; Р. Х. Вайнола, д-р пед. наук, проф.; В. В. Вербицький, д-р пед. наук, проф.; Н. М. Чернуха, д-р пед. наук, проф.; Н. О. Терентьева, д-р пед. наук, проф.; Т. К. Завгородня, д-р пед. наук, проф.; О. Ф. Гук, канд. пед. наук, доц.; Д. А. Руснак, канд. пед. наук, доц.; О. А. Мацнева, канд. пед. наук, доц.; Н. В. Постоюк, канд. пед. наук (відп. секр.). Іноземні члени редакційної колегії: Жан Де Груф, проф. Тільбурзького університету (Нідерланди); Ян Беседа, д-р філософії, Центр досліджень вищої освіти, м. Прага (Чеська Республіка)
Адреса редколегії	Факультету психології, просп. Акад. Глушкова, 2-а, Київ, Україна, 03680 ☎ 38 (044) 521 35 13, e-mail: pedagogika@ukr.net
Затверджено	вченою радою факультету психології 27 лютого 2020 року (протокол № 8)
Атестовано	Вищою атестаційною комісією України Постанова Президії ВАК України № 820 від 11.07.2016
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21231-11031 від 30.01.15
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	б-р Т. Шевченка, 14, Київ, Україна, 01030 ☎ (38 044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

UDC 378

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Responsible for the issue is N. V. Postoiuk

EDITOR-IN-CHIEF	A. Marushkevych, Dr. of Sci. (Pedagogics), Prof.
EDITORIAL BOARD	Ukrainian members: N. Koshechko, Ph. D., Associate Professor (Deputy Editor-in-Chief); N. Kuzmenko, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; R. Vaynola, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Verbitskyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; N. Chernukha, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; N. Terentieva, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; T. Zavgorodnia, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; D. Rusnak, Ph. D., Associate Professor; O. Matsnieva, Ph. D., Associate Professor; N. Postoiuk, Ph.D. (Responsible Secretary). Foreign members of editorial board: Jan De Groof, Professor at Tilburg University (Netherlands); Jan Beseda, PhD, Centre for Higher Education Studies, Prague (Czech Republic)
Address	Faculty of Psychology, ave. Glushkov 2-a, Kyiv, Ukraine, 03680 ☎ (38 044) 521 35 13, e-mail: pedagogika@ukr.net
Approved by	The Academic Council of the Faculty of Psychology February 27, 2020 (Minutes № 8)
Certified	The Higher Attestation Board (the State Commission for Academic Degrees and Titles), Ukraine Edict # № 820 issued on 11.07.2016
Registration	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031 issued on 30.01.2015
Founded and published by	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv University Publishing State Certificate # 1103 issued on 31.10.2002
Address:	Office 43, 14 Shevchenko Blvd, Kyiv, 01030 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; Fax 239 31 28

ЗМІСТ

Бахтіярова Х., Романова Г. Дидактичне проєктування як умова професійного розвитку майбутнього інженера-педагога	6
Головко Н., Заруцька В., Череха А. Інноваційні педагогічні технології як метод активізації пізнавальної діяльності студентів у фаховій підготовці	9
Деркач О. Якість вищої освіти Польщі у процесі трансформації освітньої політики	12
Жиленко М. Умови ефективного делегування повноважень менеджером закладу вищої освіти	16
Кошечко Н. Основні напрями психологічного консультування в розв'язанні внутрішньоособистісних конфліктів студентів і викладачів: зарубіжний і вітчизняний досвід	20
Кузьменко Н., Варварецька Г. Імідж-образ викладача закладу вищої освіти як складова професійно-педагогічної культури	27
Марушкевич А. Забезпечення якості освіти в сучасному ЗВО: актуальні ідеї	31
Мієр Т. Дидактична сутність поняття "підхід": генеза, трактування, функціональність, ієрархізація, класифікація	35
Остапенко А. Управлінська діяльність І. П. Львова на посаді завідувача кафедри педагогіки Чернігівського педагогічного інституту (1952–1958)	39
Поляк О. Розвиток соціологічної освіти в Україні	43
Постоюк Н. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів закладів вищої освіти	47
Садовенко С. Ключові умови розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу	50
Спіцин Є., Хміль Т. Особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у зарубіжних країнах	54
Тулін К. Законодавчий вимір функціонування системи освіти Румунії	63
Усатова І., Ткаченко В., Ведмедюк А. Побудова змісту підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій	65
Левицька Л. Генеза формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в історії вітчизняної педагогічної думки (XX – початок XXI століття)	69
Відомості про авторів	77

CONTENTS

Bakhtyarova Kh., Romanova G. Didactic projecting as a precondition for building up of the teaching experience among prospective engineers-educators	6
Holovko N., Zarutskya V., Cherepakha A. Innovative pedagogical technologies as a method of activating the cognitive activity of students in professional training	9
Derkach O. Quality of higher education in Poland in the transformation of education policy	12
Zhylenko N. Conditions for effective delegation of powers by the manager of a higher education institution	16
Koshechko N. Basic directly of psychological consultation at the resolution of the internal conflict students and teachers: foreign and domestic experience	20
Kuzmenko N., Varvaretska G. The higher school teacher's image as a component of professional and pedagogical culture	27
Marushkevych A. Ensuring the quality of education in the modern institution of higher education: current ideas	31
Miier T. Didactic essence of the concept of "approach": genesis, interpretation, functionality, hierarchy, classification	35
Ostapenko A. Management activity of ip Lvov in the position of head of the department of pedagogy of the Chernigiv pedagogical institute (1952–1958)	39
Poliak O. Development of sociological education in Ukraine	43
Postoiuk N. The use of ICT in the process of distance learning for students of higher education institutions	47
Sadovenko S. Key conditions of development of psychological-pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical college	50
Spitsin Ye., Khmil T. Features of professional training of primary class teachers in foreign countries	54
Tulin K. Legislative dimension of the functioning of Romania's education system	63
Usatova I., Tkachenko V., Vedmediuk A. Buluilding content training technologies of preparing future specialists for the implementation of healthcare saving technologies	65
Levytska L. Genesis of formation of value orientations of student youth in the history of domestic pedagogical thought (XX - beginning of XXI century)	69
Information about the authors	77

Х. Бахтіярова, д-р пед. наук, проф.
Національний транспортний університет, Київ;
Г. Романова, д-р пед. наук, проф.
Університет менеджменту освіти, Київ

ДИДАКТИЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Обґрунтовано, що розвиток у майбутніх інженерів-педагогів знань, навичок і вмінь проєктної діяльності значно поліпшити якість професійної підготовки випускників закладу вищої освіти, сприятиме розвитку їхньої професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Тому необхідно забезпечити високий рівень професійної компетентності випускників, що передбачає залучення кожного студента до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності; формування в майбутніх фахівців елементів дослідницької компетентності, умінь самостійно здобувати новітні знання й ефективно їх застосовувати на практиці.

Усім цим зазначеним вимогам відповідає саме навчальна проєктна діяльність, що є одним із варіантів практичного втілення ідеї продуктивного навчання.

Ключові слова: дидактика, проєкт, проєктування, професійна освіта, підготовка фахівців, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, майбутній інженер-педагог.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві вимоги до фахівців із вищою освітою докорінно змінилися. Актуальними є креативність, уміння працювати в команді, уміння результативно взаємодіяти, здатність формувати та відстоювати власну думку, гнучкість у прийнятті рішень, інші професійні й загально соціальні компетентності. У закладах вищої освіти перелічене вище може сформуватися та розвиватися за допомогою сучасних педагогічних технологій, однією з яких є проєктна. Зараз ця педагогічна технологія все більш активно використовується на заняттях із різних предметів на бакалавраті та у магістратурі. Причина такої популярності, яка потужно зростає, полягає в особливостях цієї педагогічної технології, у тих уміннях і навичках, що формуються в учасників, залучених до цього освітнього процесу. Зокрема, проєктна технологія дозволяє розвивати широкий спектр умінь від мовленевих до вмінь розв'язувати конфлікти.

Нині особливої уваги набувають питання, пов'язані з підготовкою висококваліфікованого фахівця – майбутнього викладача фахових інженерних дисциплін, який спрямовує свої знання на інноваційне перетворення освітнього процесу з метою забезпечення потреб підростаючого покоління. Однак натеper у процесі підготовки майбутніх викладачів фахових дисциплін зміст навчання не відображає всі необхідні компоненти. Це пов'язано, насамперед, зі зміною підходів щодо підготовки зазначених фахівців, відсутністю стандартів, постійним оновленням програм інженерно-технічних дисциплін, скороченням термінів вивчення фахових предметів. Тому постає необхідність проєктування сучасного змісту підготовки, який сприяв би виконанню професійних завдань, залучення студентства до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності; формування в майбутніх фахівців елементів дослідної компетентності; умінь самостійно здобувати знання й ефективно їх використовувати на практиці. Усім зазначеним вимогам відповідає саме навчальна проєктна діяльність, що є одним із варіантів практичного втілення ідеї продуктивного навчання.

Дидактичне проєктування є актуальним питанням професійної самореалізації викладача, оскільки втілює авторський підхід до викладання. Авторство розуміється у двох значеннях; як створення принципово нового в педагогіці, так і власної системи викладання, що використовує відомі підходи, але з інноваційним наповненням сучасними дидактичними нововведеннями. Саме у другому значенні кожен викладач може бути новатором і вибудовувати власну технологію навчання.

Проєкт (із латини – projectus) буквально означає "викинутий наперед" або "той, що виступає вперед". Певний час цей термін вживався тільки стосовно технічних об'єктів, що й знайшло відбиття в енциклопедичних і словникових визначеннях проєкту: сукупність документів (розрахунків, креслень тощо); розроблений план споруди, якого-небудь механізму, пристрою; задум, план. Зараз зміст цього поняття набув ширшого значення у психолого-педагогічному аспекті як метод проєктів. Проєктування в педагогіці пройшло еволюцію розвитку від методу проєктів до функції управління педагогічними системами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення та розвиток методу проєктів відбувалися протягом ХХ ст. На початку ХХ ст. цьому питанню було присвячено такі роботи (Д. Дьюї, У. Кіппатрик, Е. Паркхерст, С. Френе, В. П. Вахтерев, Н. Ф. Федоров, С. Т. Шацький та ін.). Згодом М. Нолл, Ю. Ольхерс, В. Стернберг, К. ДюЧарм та інші продовжили наукові дослідження методу проєктів.

Сформульована Дж. Дьюї та його послідовниками У. Кіппатриком, Е. Паркхерстом, Е. Коллінсом проблема проєктної діяльності була настільки актуальною, що впродовж першої третини ХХ ст. стала предметом не лише активного обговорення, а й пошуку шляхів її розв'язання. Спроби застосування методу проєктів у навчальному процесі – вельми поширене явище, а практичний досвід навчання через діяльність формувався, поширювався й модифікувався у різних навчальних закладах. Радянських педагогів цей метод приваблював насамперед природним характером залучення учнів до навколишнього життя, а також можливістю опосередкованого виховання колективізму, вміння планувати роботу. Вітчизняні дослідники пов'язували метод проєктів із розвитком особистості, підготовкою до життя і праці, тоді як зарубіжна педагогіка донині зберегла акцент розгляду проєктної діяльності як методу заломлення теоретичних знань у практиці розв'язання особистісних завдань, що стало підґрунтям розвитку технологічної парадигми освіти.

Основоположником проєктування вважають А. С. Макаренка, який прагнув позбавити освітній процес стихійності, віддаючи перевагу продуманості дій, їхній послідовності, зорієнтованості на вихованця. Цей науковець відокремив методологічну функцію педагогіки як науки, що передбачає створення наукових проєктів особистості та функцію педагогів-практиків, яка передбачає складання й реалізацію програм виховання для кожного члену колективу на основі загального проєкту та з урахуванням індивідуальних особливостей особистості.

Переконливими аргументами щодо ефективності його підходів є швидкість отримання результатів і кількість суб'єктів педагогічного впливу: за 15 років – 3 тисячі вихованців, які стали особистостями, здатними змінювати світ на краще: конструктивно працювати в команді; брати на себе відповідальність; управляти почуттями; уміти керувати і підпорядковуватися; створювати корисні продукти діяльності; чесно заробляти; стверджувати духовні цінності; дотримуватися здорового способу життя. У цьому переліку ми знаходимо всі ідеали нашого часу, тільки зараз ми їх називаємо компетентностями XXI ст., соціальним інтелектом, м'якими навичками.

Свого часу А. Макаренко не просто створив інноваційну виховну систему та відповідне унікальне освітньо-розвивальне середовище, а й зумів розробити, обґрунтувати і описати відповідні технології як інструменти педагогічного проектування. Подібно до сучасних принципів компетентнісного підходу, він чітко визначав результати виховання через здатності особистості. За його системою педагог повинен мати перед собою програму людської особистості, яка охоплює весь її зміст (зовнішня поведінка, внутрішні переконання, громадянське й політичне виховання та знання). Виходячи з умов часу й будучи його продуктом, А. Макаренко мету виховання вбачав у підготовці культурної людини, активного громадянина, який повинен отримати освіту, бажано середню кваліфікацію, бути політично розвиненим, дисциплінованим, із сформованим почуттям обов'язку і поняттям честі, господарем і організатором.

Провідною умовою розвитку колективу А. Макаренко вважав "закон руху вперед". Цей закон означає, що педагогічну діяльність потрібно проектувати так, щоб неперервно зростала потреба створювати щось нове. У цьому контексті Макаренко розробив систему перспективних ліній, яка ставила перед вихованцями далекі і близькі цілі, дозволяла жити колективу напруженням, цілеспрямованим життям. Суть цього підходу полягає в тому, що близька перспектива – це віра в завтрашню радість, середня – проект колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека – майбутнє вихованця чи майбутнє закладу.

У проектуванні надзвичайно важливе місце належить постановці цілей. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про наявність потиствалення "школи знань", де акцентується на дидактиці, "школі життя", де пріоритетними визнано цілі виховання. Для сучасної вищої школи характерним є поступовий перехід від першого підходу до другого, що є наслідком кризи виховання в нашій країні. Навчитися вчитися – надзвичайно важливе вміння сучасної людини, але саме завдяки А. Макаренку ми усвідомлюємо цілі освіти – формування Особистості, Громадянина, Професіонала (що відповідає цілям Нової української школи).

Щодо мотивації А. Макаренко насамперед спирався на позитивні сторони особистості. Ключовими інструментами мотивації є "мажорний тон", довіра, делегування повноважень, долання перешкод, формування позитивного враження, підтримка людської гідності. Майстерно застосовуючи відомі механізми мотивації (зараження, навіювання, доведення і переконування), він забезпечував задоволення найважливіших потреб людини: у любові, повазі, визнанні.

Цінною для проектування освітнього процесу є запропонована А. Макаренком методика паралельної педагогічної дії. Її суть полягає не у прямому впливі педагога на особистість вихованця, а через первинний колектив, до якого цей вихованець входить. Ця методика дозволяє зняти опір виховним впливам, оскільки позиція педагога є прихованою.

За системою А. Макаренка зовнішній контроль поступово має змінюватися внутрішнім. Зовнішній контроль

певною мірою є примусом до позитивної поведінки. Водночас діє внутрішній контроль, коли певні норми поведінки настільки засвоєні, що стали внутрішніми переконаннями людини, і вона виконує їх, часто навіть не замислюючись над тим, чому чинять так, а не інакше. Як стверджував А. Макаренко, у вихованні варто домагатися розумного поєднання зовнішнього і внутрішнього контролю, навчити "робити правильно, коли ніхто не чує, не бачить і ніхто не дізнається".

У сфері освіти досліджуються різноманітні аспекти проектного навчання, зокрема соціально-філософські (О. Громико, І. Зімня, А. Новиков, В. Розін, В. Гузєєв, Є. Ісаєв, Т. Шматова й ін.); проектування освітньо-виховних систем і процесів (В. Бестужев-Лада, Б. Гершунський, Н. Кларін, В. Монахов, Г. Селевко й ін.); проектування управління освітніми системами (Г. Антонюк, В. Безруков, Н. Зотова, Н. Яковлева й ін.).

Зараз різноманітні аспекти педагогічного проектування висвітлено в наукових розвідках І. Албегової, Р. Гуревича, Ю. Жиляєвої, М. Кадемї, Д. Левітаса, П. Лузана, О. Ловкої, А. Новікової, І. Петухової, Є. Полата, Г. Романової, О. Федорова, Г. Шамотонової й ін.

За встановленою вітчизняним проф. В. А. Козаковим "структурою навчальної діяльності" можна розкрити структуру проектувальної діяльності як взаємодію елементів організації (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і соціально-психологічних елементів (мета, мотив, засоби, результат)" [1, с. 18–19]. Метод проектів орієнтує всіх учасників навчально-виховний процес на створення освітніх продуктів діяльності й на отримання освітніх результатів (психологічних новоутворень). Студентство виконує навчальний проект інколи з "подачі" викладача/викладачки, іноді за власною ініціативою. Ця діяльність може бути як індивідуальна так і групова (команда). Навчальні проекти можуть класифікувати на підставі різних ознак: 1) провідна діяльність проекту (дослідна, пошукова, творча, прикладна, інформаційна, творча та т. і.); 2) предметно-змістова (монопроект, міжпредметний проект); 3) характер координації проекту (безпосередній, опосередкований); 4) характер контактів (серед учасників однієї академічної групи, між групами, в одному навчальному закладі та т. і.); 5) кількість учасників проекту (індивідуальні, парні, групові); 6) тривалість виконання проекту (короткотермінові, середньотермінові, довготермінові) та т. і. [7, с. 51–52]. Оскільки дидактичний проект – це процес, то в цьому плані він проходить певні етапи: пошук рішення, вибір оптимального рішення, реалізація цього рішення. Німецькі вчені сформулювали по-іншому етапи: орієнтування, розроблення, реалізація, оцінювання [5, с. 11].

Автором першої книги, присвяченої питанням педагогічного проектування, є В. П. Беспалько ("Слагаемые педагогической технологии", 1989). Із 70-х рр. XX ст. і дотепер спостерігаються сплески наукової думки в розвитку педагогічного проектування (М. Г. Алексєєв, О. С. Анісімов, О. К. Белова, В. П. Беспалько, О. Е. Коваленко, В. В. Краєвський, П. Лузан, Г. М. Романова, В. Д. Симоненко, Н. Ф. Тализіна й ін.). Цими вченими виявлено та сформульовано теоретичні і практичні проблеми проектування педагогічних об'єктів різних рівнів, розроблено рекомендації з проектування освітніх систем, визначено роль проектування у професійній діяльності педагога ЗВО.

Прогресивним для впровадження ідей дидактичного проектування вважаємо досвід тренінгової підготовки й педагогів, і здобувачів освіти до проектної діяльності та відповідного науково-методичного супроводу, що здійснюють колективи науковців лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України під керівництвом канд. хім. наук, доц.

Н. В. Кулалаєвої під час виконання наукового дослідження "Методичні засади розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей". Зокрема, заслуговує на увагу навчальний посібник "Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг-курс" за редакцією Н. В. Кулалаєвої. Посібник має практичне спрямування, містить цікаві й корисні матеріали для проведення тренінгів із здобувачами освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти та ставить за мету розвиток у них знань, навичок та умінь проектної діяльності [3].

Викладення основного матеріалу. Поняття "дидактичне проектування" за змістовим наповненням складається із двох понять "дидактика" та "проект". Існують різні погляди на сутність цих понять. У монографії "Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті" Н. О. Брюханової розкриваються механізми проектування дидактичних складових педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [2].

Дидактичний компонент у діяльності інженера-педагога означає, з одного боку – вміння передавати здобувачам освіти знання власного фаху, а з іншого – формувати потребу до саморозвитку та до вдосконалення педагогічної майстерності. Отже, основою дидактичної компетентності інженера-педагога є синтез компетентностей: знання етапів професійної дидактики; підходи до визначення не лише теоретичного і практичного, а змістовного та технологічного компонентів професійної дидактики; принципи відбору змісту загальної та професійної освіти; визначення і структури нормативних документів (освітньої програми, навчальних планів, навчальних програм, силабусів); видів і функцій форм, методів, засобів, технологій навчання, їхніх характеристик і вимог реалізації; визначення виробничого, технологічного і трудового процесів. Цей перелік був би неповним, якщо б не додали загально-педагогічні компоненти дидактики й методологічні, креативні, комунікативні, науково-дослідні та проектувальні компетентності.

Історично склалося так, що дидактика має "озброювати" викладача конкретними рекомендаціями з організації освітнього процесу та власної викладацької діяльності. Таким процесом, який уособлює систему педагогічних розробок, інструментального комплексу, складових предмета впливу та продукту в їхньому взаємозв'язку, є проектування педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Щодо складових предмета впливу – це дидактичні компоненти, до яких включено цілі, зміст, форми, методи контролю й засоби педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Проектування – це специфічний вид діяльності людини, воно характеризується використанням інтегрованих знань і вмінь: етапністю в розробці (кожен подальший етап розвиває й деталізує попередній і створює умови виконання подальшого); спрямованістю на досягнення комплексних цілей; координування виконанням

взаємозалежних дій; унікальністю й оригінальністю прийняття рішень стосовно створення та застосування матеріальних або матеріалізованих об'єктів. Разом із традиційними видами (архітектурно-будівельними, машинобудівними, технологічними та т. і.) почали складатися самостійні напрями: проектування людинно-машинних систем, трудових процесів, організацій, екологічне, соціальне, інженерно-психологічне тощо [3]. Не є винятком застосування і в педагогіці, яке, завдяки широкій спрямованості, забезпечило розвиток самого цього поняття.

Звернімо увагу на те, що в науково-педагогічній літературі паралельно застосовують поняття педагогічного й дидактичного проектування. На нашу думку, застосування терміну "дидактичне проектування" дає змогу зв'язати та конкретизувати об'єкт проектувальної діяльності відповідно до поставленої дидактичної мети, оскільки поняття "педагогічне проектування" є доволі широким і відповідно охоплює всі аспекти педагогічної системи. Напевно тому деякі дослідники кажуть про застосування поняття "педагогічне проектування" в широкому та вузькому розумінні. Вузьке розуміння цього поняття, яке розглядається як створення проектів, що безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, як раз більше відповідає дидактичному проектуванню. Ми розглядаємо дидактичне проектування як діяльність педагога, спрямовану на обґрунтування цільової ідеї, розробку та реалізацію дидактичного проекту як інноваційної моделі процесу навчання [6, с. 60].

Дидактичне проектування як вид соціального проектування має такі ознаки: наявність проектного задуму (покладання і творення нового об'єкта, нових його якостей і станів); проектна конструктивізація (розробка специфічною проектною мовою задуму об'єкта, що передбачає процедури аналізу, синтезу, конструювання, узгодження, конкретизації тощо); установка на проектну реалізацію (як можливість створення за проектом нового об'єкта, яка може і не здійснитися); проектна онтологія (відчуття зв'язку проектування із практичною діяльністю, належність до цінностей проектної свідомості тощо). У соціальному проектуванні процедури аналізу та синтезу виводять проектувальника за межі проектної реальності до інших галузей і дисциплін.

У наш час проектувальна культура передбачає такі основні процедури:

- 1) задум нового об'єкта, нової якості;
- 2) розроблення задуманого об'єкта: урахування й узгодження вимог до об'єкта, конструктивне завдання основних елементів і зв'язків об'єкта.

Здійснюючи ці процедури, проектувальник у сфері соціального проектування, зокрема педагогічного, має знати, як за мінливих умов у найближчому чи більш віддаленому майбутньому поводитимуться соціальні феномени (люди, групи, соціальні інститути).

Алгоритм або процес створення дидактичного проекту за Н. В. Кулалаєвою має такі етапи:

Етапи	Діяльність учнів
Ініціювання (мотиваційно-орієнтований)	Порушення проблеми та її обговорення. Усвідомлення мотиву діяльності та значущості майбутньої проектної діяльності.
Планування (прогностично-планувальний)	Створення проектних команд. Формулювання мети, завдання й результату проектної роботи.
Виконання (організаційно-виконавчий)	Визначення індивідуальних завдань. Побудова технологічної карти проекту. Визначення власних можливостей, засобів і ресурсів, способів збирання матеріалів, методів аналізу інформації, її обробки. Прийняття творчих рішень. Вибір форми організації проекту. Самостійна робота учнів безпосередньо над створенням продукту.
Моніторинг (оціночно-рефлексивний)	Проміжні обговорення отриманих результатів (самооцінювання діяльності); уточнення способів і форми представлення проекту. Оформлення проекту. Створення портфолію проекту.
Презентація (презентативно-впроваджувальний)	Презентація й захист проекту; участь у дискусії; відстоювання своєї позиції. Само-, взаємна експертне оцінювання проектної діяльності учнів. Формулювання висновків. Доповнення портфолію. Упровадження учнями результатів проекту.

За таких умов проектна діяльність поєднує в собі елементи дидактики у взаємозв'язку з пошуковим, творчим, дослідним характером діяльності. До того ж, використовуються й активні методи групової роботи (дискусія, мозкового штурму, евристичні вправи, рольові й ділові ігри тощо). Дієвість дидактичного проектування обумовлена тим, що забезпечується можливість студентству обирати ту діяльність, до якої вони мають схильність, реалізувати власні уподобання щодо вибору форм, методів, засобів розкриття обраної проблеми. У процесі підготовки проекту здобувачі розвивають дидактичне мислення, вчать трансформувати технічну інформацію в педагогічну систему. Задля ефективної реалізації цього процесу необхідні прогностичні, аналітичні проектувальні вміння, пов'язана зі здатністю добирати та структурувати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал, діагностувати цілі та передбачати різні ускладнення під час навчання, різні можливі ситуації, зіставляти й обирати оптимальні рішення за наявними критеріями. Найбільш цінним при цьому стає те, що студентство вчиться аналізувати навчальну інформацію; самостійно розв'язувати проблеми; оперативно та критично мислити; планувати конкретні дії; аргументувати й дискутувати; розвивати якості майбутнього викладача фахових інженерних дисциплін.

При цьому визначається, що проект будь-якого спрямування повинен бути педагогічно значущим, тобто студенти при його виконанні повинні одержувати нові знання, будувати нові відношення, оволодівати новими способами наочно-практичного та креативного мислення.

Зараз проектування стає важливою складовою формування нової педагогічної ідеології – освіти впродовж усього життя. Як освітня функція педагогічної системи проектування, генеруючи нові ідеї й безперервне оновлення знань, що застарівають, стає важливим чинником успішності людини. Практика проектування настільки поширюється, що в порівняно короткий проміжок часу в межах педагогічної системи активно реалізуються проектні види робіт на різних рівнях управління. Зокрема, педагоги проектують освітні програми, педагогічні технології, включно з навчальною, виховною, розвивальною підсистемами. Отже, актуальною стає підготовка педагогів до проектувальної діяльності, а це у свою чергу зумовлює осмислення продуктивного застосування логіки проектування, формування технологій такої діяльності.

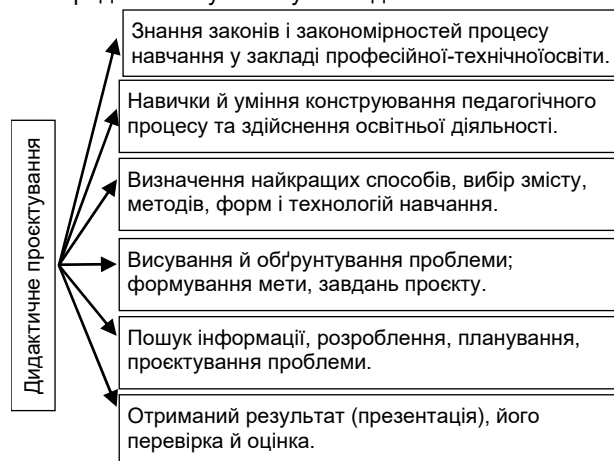
Проектна діяльність багатогранна та поліфункціональна, оскільки дає можливість одночасно формувати як інженерні навички й уміння, так і психолого-педагогічні. Психологічною основою дидактичного проектування є готовність особистості до постійного підвищення своєї компетентності, мобільності професійних функцій. Фактично йдеться про підготовку в університеті інженера-педагога-професіонала, компетентного в основних сферах педагогічної діяльності.

Логічним буде стверджувати, що процедура проектування навчальної технології з певної теми включає такі кроки:

- визначити чітку загальну мету теми;
- обдумати модель очікуваних результатів.
- обрати форму організації навчання;
- окреслити завдання – що саме потрібно зробити;
- встановити етапи вивчення теми;
- обрати відповідні методи й засоби навчання;
- скласти технологічну карту викладача і студента;
- підготувати звіт-презентацію результатів роботи.

Використання навчальних проектів приводить до суттєвих змін позиції самого педагога. Із носія готових знань

він перетворюється на організатора самостійної пізнавальної діяльності студентів. Змінюється і психологічний клімат у студентській аудиторії: викладач переорієнтовує працю студентів на різноманітні види самостійної діяльності, на пріоритет дослідницького наукового та творчого підходу. Результат підготовки студентів до майбутньої педагогічної праці в контексті окреслених підходів, а також структуру та склад дидактичного проектування можна представити у такому вигляді:



Висновки. Отже, метод проектів (проектна технологія навчання) – це сучасна педагогічна технологія, суттєвими ознаками якої є формування теоретичної моделі, формулювання адекватного їй комплексу цілей навчання, створення алгоритму, реалізація задуму на практиці, перевірка отриманих продуктів чи результатів на відповідність до параметрів теоретичної моделі.

Дидактичне проектування майбутнього інженера-педагога є невід'ємною частиною професійного розвитку, набуття власного педагогічного досвіду, і становлення як компетентного фахівця в галузі професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Бахтіярова Х. Ш. Дидактичне проектування як складова професійної діяльності викладача вищої школи / Х. Ш. Бахтіярова // Матеріали наук.-практ. семінару "Дидактичні засади організації навчального процесу в професійних навчальних закладах України". 27 лист. 2015 р. – К. : Нац. трансп. ун-т, Ін-т профес.-техн. освіти НАПН України. – К. : НТУ, 2015.
2. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія / Н. О. Брюханова. – Х. : НТМТ, 2010.
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Сов. писатель, 1955.
4. Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів : тренінг-курс : навч. посіб. / В. М. Аніщенко та ін. / за заг. ред. Н. В. Кулаєвої. – Житомир : Полісся, 2018.
5. Романова Г. М. Технологія проектного навчання у професійній підготовці кваліфікованих робітників / Г. М. Романова // Матер. наук.-практ. семінару "Дидактичні засади організації навчального процесу в професійних навчальних закладах України". 27 лист. 2015 р. – К. : Нац. трансп. ун-т, Ін-т профес.-техн. освіти НАПН України. – К. : НТУ, 2015.
6. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Романова. Державний вищий навчальний заклад "Київський національний економічний ун-т ім. Вадима Гетьмана". – К. : КНЕУ, 2012.
7. Романенко Ю. А. Методические рекомендации по курсу "Новые технологии обучения" : учебн.-метод. пособ. / Ю. А. Романенко. – Донецк : ДонНУ, 2009.

References

1. Bakhtiyarova Kh. Sh. Didactic design as a component of professional activity of a higher school teacher // Mater. scientific-practical seminar "Didactic principles of organization of the educational process in professional educational institutions of Ukraine". 27 sheets. 2015. – Kyiv: Nat. transp. Univ., Inst. of Profession-Techn. Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv: NTU, 2015.
2. Bryukhanova N. O. Fundamentals of pedagogical design in engineering and pedagogical education: Monograph. – Kharkiv: NTMT, 2010.
3. Makarenko AS Pedagogical poem / A.S. Makarenko. – M.: Soviet writer, 1955.

4. Project activity of students of vocational schools: training course: textbook. manual / V. M. Anishchenko, MV Artyushina, TM Gerland, NV Kulalaeva, MM Shimanovsky, etc.: for general. ed. N. V. Kulalaeva. – Zhytomyr: Polissya, 2018.

5. Romanova G. M Technology of project training in the training of skilled workers // Mater. scientific-practical seminar "Didactic principles of organization of the educational process in professional educational institutions of Ukraine". 27 sheets. 2015. – Kyiv: Nat. transp Univ., Inst. of Profession-Techn. Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – K.: NTU, 2015.

6. Romanova G. M Theory and practice of training teachers of higher economic educational institutions for the design of educational technologies: Ph.D. Sciences: 13.00.04 / Anna Nikolaevna Romanova State Higher Educational Institution "Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman". – K.: KNEU, 2012.

7. Romanenko Yu. A. Methodical recommendations for the course "New learning technologies": textbook. allowance. for ped students. specialties and teachers. – Donetsk: DonNU, 2009.

Надійшла до редколегії 12.01.20

Kh. Bakhtyarova, Doctor of education sciences, senior lecturer, Professor
National Transport University, Kyiv, Ukraine

G. Romanova, Doctor of education sciences, senior lecturer, Professor
National Transport University, Kyiv, Ukraine

DIDACTIC PROJECTING AS A PRECONDITION FOR BUILDING UP OF THE TEACHING EXPERIENCE AMONG PROSPECTIVE ENGINEERS-EDUCATORS

Training of vocational training establishment students, that is aimed at developing the projecting activity related knowledge, skills, and abilities among prospective engineer-educators is supposed to essentially scale up the vocational training quality with high education establishment graduates, to foster development of their professional mobility and competitiveness in the labor market. Hence it is necessary to ensure high level of professional competence among the graduates, which, in turn, is supposed to provide for involvement of each student into high-quality educational and learning; to provide for building up the core research activity features with prospecting professionals, for building up the skills to gain individually up-front knowledge and put it efficiently into practice.

The so called educational projecting, being an option for the implementation of high-quality education concept, fully complies with the said requirements.

Keywords: didactics, project, projecting, vocational education, vocational training, vocational training establishments, prospective engineer-educators.

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.02>

Н. Головки, канд. пед. наук, доц.;

В. Заруцька, магістр;

А. Черпаха, магістр

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Висвітлено різні підходи до трактування сутності інноваційних педагогічних технологій, а також проаналізовано їхній вплив на активізацію пізнавальної діяльності студентів як майбутніх фахівців. Методи активізації освітньої діяльності спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, стимулюють пізнавальну активність і одночасно сприяють збагаченню освітньою інформацією. Запровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій підвищить інтерес студентів до навчання, привчить їх працювати самостійно, бути комунікативними й мобільними, адаптуватися до вимог сучасного суспільства.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, активізація пізнавальної діяльності, фахова підготовка, освітній процес.

Постановка проблеми. У період інтеграції закладів вищої освіти України до єдиного європейського освітнього простору педагоги все частіше звертаються до інноваційних педагогічних технологій, до творчого та креативного вдосконалення вже існуючих методів, прийомів і засобів навчання. Характерною ознакою інноваційності є здатність до оновлення, відкритість до нового. Ефективність навчальної діяльності студентів залежить від прояву пізнавальних інтересів, які спрямовують особистість на відповідну пізнавальну діяльність, ознайомлення з новими фактами. До факторів активізації навчання, безпосередньо пов'язаних із дидактичними процесами, належать насамперед методичні системи, які базуються на методах, засобах і прийомах активізації пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пізнавальна діяльність і пов'язана з нею активність розглядаються в працях багатьох вчених: Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, А. Н. Леонтьєва, Г. І. Щукіної й ін. Питання керівництва пізнавальною діяльністю відображено у працях В. В. Давидова, Л. В. Занкова, М. Н. Скаткіна, В. А. Сластьоніна, Д. Б. Ельконіна й ін. У цих дослідженнях підкреслюється, що навчання

приносить успіх в активності пізнавальної діяльності завдяки сформованості продуктивної готовності майбутніх фахівців до інноваційних перетворень. Із погляду педагогіки пізнавальна діяльність спрямована на пізнання викладачами закладу вищої освіти педагогічної діяльності, під час якого студент оволодіває не лише знаннями, але і способами їхнього набуття.

Сутність впровадження інноваційних педагогічних процесів у заклади вищої освіти стали об'єктом вивчення як зарубіжних, так і українських учених. Загальнотеоретичні і науково-практичні проблеми інноваційної парадигми у вищій школі, окремі сучасні форми й технології навчання досліджували А. М. Алексюк, І. І. Доброскок, Г. П. Клімова, Г. П. Коцура, С. О. Нікітчина, В. Г. Кремень та ін.

Мета статті полягає в розкритті сучасних наукових підходів щодо висвітлення змісту й основних особливостей застосування інноваційних педагогічних технологій як методу активізації пізнавальної діяльності студентів процесі фахової підготовки.

Початок дослідження проблем інноваційних педагогічних технологій припадає на кінець 50-х рр. XX ст. У вітчизняній науці поняття "інновація в освіті" з'явилося

лише в середині 80-х рр. минулого століття у зв'язку із процесами перебудови радянської освітньої системи.

Тлумачення науковців поняття "інноваційна педагогічна технологія" дещо відрізняються. Так, у Законі України "Про інноваційну діяльність" інновації визначаються як "введені в обіг новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені інноваційні продукти, інноваційна продукція, технології, продукція або послуги, результати наукових досліджень і розробок, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного, маркетингового або іншого характеру, що поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери та сприяють просуванню технологій, продукції та послуг на ринок" [2. ст. 1]

І. М. Дичківська відзначає, що специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [1].

На основі аналізу науково-методичної літератури [1–6] під інноваційними педагогічними технологіями ми розуміємо цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику новаторських методів, прийомів, засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Це зумовлено тим, що система підготовки майбутнього фахівця має відповідати сучасним тенденціям розвитку суспільства, його запитам.

Натепер мають місце різні технології навчання, зокрема, це – проблемна технологія, ігрові, технології колективної та групової діяльності; диференційовані; інформаційні; особистісно зорієнтоване навчання; розвивальне навчання; розвиток критичного мислення; програмоване навчання; інтерактивне навчання; модульне навчання та ін.

Інноваційне навчання – це навчальна й освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що приводять до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна й освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. І. М. Мартинова під специфічною особливістю інноваційного навчання розуміє його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійного переоцінювання цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [4].

Поняття "технологія навчання" вперше було уведено відомим американським письменником і філософом Л. Хаббардом у 1950 р. Якщо звернутися до тлумачення поняття "технологія", то побачимо, що воно складається з двох складових: 1). "техно", що одночасно означає і мистецтво (уміння, майстерність), і ремесло (професійне заняття, професія); 2) "логія" – наука, опис. Тобто пряме значення терміна "технологія" можна тлумачити як опис, з одного боку, майстерно здійсненої професійної діяльності, а з іншого – досконалої, оптимально організованої [3].

На нашу думку, найбільш цілісним і системним є визначення С. О. Сисоєвої: "Педагогічна технологія – це процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і

професійного розвитку й саморозвитку людини, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога" [5, 12]. С. О. Сисоєва відзначає поняття "педагогічна технологія" на трьох рівнях. Загальнопедагогічний (дидактичний) рівень: характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на визначеному ступені навчання; педагогічна технологія розглядається на цьому рівні синонімічно педагогічній системі: у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу. Частково-методичний (предметний) рівень: частково-предметна педагогічна технологія вживається у значенні "часткова методика", тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання і виховання в межах одного предмета, класу, учителя (методика викладання предметів, методика навчання, що компенсує, методика роботи вчителя, вихователя). Локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин навчального-виховного процесу, розв'язання часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи й ін.). Розрізняють також технологічні мікроструктури (прийоми, ланки, елементи й ін.), технологічні схеми (це умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв'язків між ними) і технологічні карти (опис процесу у виді покрокової, поетапної послідовності дій (часто у графічній формі) із вказівкою застосовуваних засобів [5].

Актуальними натепер є такі інноваційні педагогічні технології навчання, що використовуються у програмі підготовки майбутнього викладача. За визначенням О. П. Чубка до них належать: педагогічна технологія критичного мислення, яка полягає в тому, щоб сформувати власний погляд у студента, навчити впевнено вести дискусії та приймати виважені рішення, самостійно здобувати знання, учитись відкрито спілкуватися, логічно мислити й аргументувати; технологія навчання як дослідження, має за мету прищепити студентам навички дослідницької роботи, сформувати активну, творчу особистість; інтегральна педагогічна технологія – створює оптимальні умови для розвитку та самореалізації студента шляхом формування цілісних знань про об'єкт, що вивчається, і який є основою творення "образу світу"; технологія розвивального навчання – формує у студента здібності до самовдосконалення, активного, самостійного творчого мислення, самостійного навчання; технології формування творчої особистості полягає в тому, щоб прищепити студентам навички, завдяки яким вони самостійно керуватимуть своєю пізнавальною активністю, самостійно мислитимуть, прийматимуть неординарні рішення, свідомо вибирати свою життєву позицію, генерувати оригінальні ідеї; технологія особистісно-орієнтованого навчання має за мету надати студенту можливість проявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до власного вибору; проектна технологія націлена стимулювати інтерес студентів до нових знань, до розвитку себе за допомогою розв'язання особистих проблем і використання цих знань у конкретній практичній діяльності; технологія диференційованого навчання –

формує у студентів уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення TD (eB), бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних і проблемних ситуацій; технологія гуманістичного навчання спрямована на виховання свідомих громадян, патріотів, освічених, творчих особистостей, становлення їхнього фізичного й морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини на засадах гуманізації, гуманітаризації та демократизації освітніх процесів; технологія модульно-розвиваючого навчання – формує самоосвітню компетентність студентів; технологія групового навчання – формує внутрішню мотивацію студентів до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяє формуванню комунікативних якостей студентів, активізує розумову діяльність; технології індивідуалізації процесу навчання [6].

Наявність інноваційного потенціалу педагога визначають такі чинники: творча здатність генерувати нові ідеї; високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина й різнобічність інтересів; відкритість особистості педагога до нового та сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення [3].

Основними принципами відбору інноваційних технологій у закладах вищої освіти є: перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Науковці характеризують інновації за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність.

Виходячи з цього, І. М. Мартинова виокремлює такі критерії готовності педагога до інноваційної педагогічної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчої діяльності;
- упевненість у тому, що зусилля, спрямовані на нововведення, принесуть позитивний результат;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- органічність поєднання інноваційної діяльності, особистої, фахової та педагогічної культури;
- рівень психолого-педагогічної й методичної готовності до інноваційної діяльності;
- позитивне сприйняття, переосмислення минулого досвіду та його долучення до розробки інновацій [4].

Аналіз інноваційної діяльності показує, що у професійно-практичній підготовці майбутніх викладачів, для формування їхньої фахової компетентності впроваджуються технології, серед яких можна виділити: особистісно-орієнтоване навчання та виховання, технологію групової навчальної діяльності, інформаційні технології, проєктне навчання, теорію проблемного навчання, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості, теорію ігрових технологій, профільне навчання, інтегровані технології й ін.

Для кращого розуміння інноваційних освітніх процесів та тенденцій до їхнього застосування ми провели впродовж листопада 2019 р. онлайн-анкетування студентів факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Унаслідок чого нам вдалося зібрати та проаналізувати 51 заповнену анкету, що відображає незначну зацікавленість студентів у поліпшенні технологій викладання дисциплін у межах нашого факультету і складність пошуку дієвого механізму мотивації молодих людей до заповнення анкетних даних. Анкета містила 11 питань із варіантами відповідей і

можливістю вписати у деяких пунктах свій альтернативний варіант.

Це дослідження змогло вкотре переконати, що інноваційна діяльність є доволі специфічною, складною та багатошаровою. Тут неможливо обмежити студента чи викладача якоюсь однією технологією інноваційного навчання, методом чи формою роботи. Адже інноваційність – це, насамперед, про індивідуалізацію, про створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості, формування у неї основних компетентностей і "живих" знань. Під час впровадження будь-якої інновації ми, швидше за все, зіштовхнемось із спротивом з боку студентських груп, що є цілком нормальним. Людина на підсвідомому рівні боїться всього нового, того, що їй ще не відомо – це лише працює інстинкт самозбереження. Фахівець, який прагне запровадити щось трансформоване чи модифіковане відповідно до потреб часу та суспільства в освітній процес, мусить вміти працювати з усіма можливими проявами та наслідками антиінноваційних стереотипів, організувати свою роботу так, щоб переконати більшість у користі впровадженної технології чи методики. Анкетування, яке ми провели, звичайно не є вичерпним і надалі потребує детального аналізу та корегування. Проте вже натеper ми можемо окреслити конкретні напрями роботи з розвитку інноваційного потенціалу нашого факультету. Ми дізнались, що багато студентів не цілком задоволені якістю надання освітніх послуг, і це може впливати на їхню навчальну успішність, мотивацію до відвідування університетських занять і на рівень поваги до педагогічних кадрів. Лекція (за результатами опитування) уже віджила своє і потребує радикальних змін, які б стосувались як і стилю викладання, емоційного наповнення заняття, так і технологій викладання, які використовуються на ній.

Висновки. Отже, актуальною проблемою натеper є формування нового підходу до активізації освітньої діяльності студентів у закладах вищої освіти та впровадження інноваційних педагогічних технологій у процесі фахової підготовки. Розуміння сутності цілей і завдань освіти потребує пошуку нових, інноваційних педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до сучасних вимог суспільства. Упровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій здійснює позитивний вплив на різні сфери розвитку особистості майбутнього фахівця, що доводить необхідність їхнього використання в освітньому процесі, яке допомагає активізувати пізнавальну діяльність студентів, прищепити навички творчого аналізу навчального матеріалу, під час самостійного опрацювання розв'язування проблемних питань підвищити інтерес студентів до навчання тощо. Технології сприяють ефективному засвоєнню знань, умінь і навичок, активізації та розвитку розумових дій, системи дійово-практичної сфери, посиленню емоційності, творчої спрямованості особистості; дозволяють проявляти самостійність у прийнятті рішення; трансформувати отриманого теоретичного досвіду у практичній діяльності, розв'язуванню ситуації з реального життя.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник ; 2-ге вид., допов. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2012.
2. Закон Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні від 08.09.2011 № 3715-VI (Редакція станом на 05.12.2012).
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / упоряд. Н. П. Наволокова. – Х. : ВГ "Основа", 2009.
4. Мартинова І. М. Упровадження інноваційних педагогічних технологій як засіб розвитку творчого потенціалу педагога/ І. М. Мартинова // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 4 (88). – С. 18–22.

5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева та ін. ; за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2001.

6. Чубко О. П. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Чубко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108/1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_37.

References

1. Dychkiv'ska I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: pidruchnyk / I. M. Dychkiv'ska. – 2-he vyd., dopovn. – K. : Akademvydav, 2012.

2. Zakon Pro priorytetni napryamy innovatsiynoyi diyal'nosti v Ukraini vid 08.09.2011 № 3715-VI (Redaktsiya stanom na 05.12.2012).

3. Entsyklopediya pedahohichnykh tekhnolohiy ta innovatsiy / avtor-ukladach N. P. Navolokova. – KH. : VH "Osnova", 2009.

4. Martynova I. M. Uprovadzhennya innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohiy yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu pedahoha / I. M. Martynova // Nova pedahohichna dumka. – 2016. – № 4 (88). – S. 18–22.

5. Pedahohichni tekhnolohiyi u neperervnyi profesiiyni osviti : monohrafiya / S. O. Sysoyeva et al / za red. S. O. Sysoyevoyi. – K. : V1POL, 2001.

6. Chubko O. P. Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya v konteksti pedahohichnoyi pidhotovky maybut'n'oho vchytelya / O. P. Chubko // Visnyk Chernihivs'koho natsional'nogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 108.1. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_37.

Надійшла до редколегії 24.11.19

N. Holovko, Ph.D, Associate Professor;
V. Zarut'ska, Master's student, Educational program Higher School Pedagogy;
A. Cherepakha, Master's student, Educational program Higher School Pedagogy
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A METHOD OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PROFESSIONAL TRAINING

By innovative pedagogical technologies, we understand the purposeful, systematic and consistent implementation of innovative methods, techniques, tools that encompass a holistic educational process from determining its purpose to expected results. This is due to the fact that the training system of a future specialist must comply with modern trends in the development of society, its needs.

Innovative learning is a learning and educational activity focused on dynamic changes in the world around us, based on the development of various forms of thinking, creative abilities, and high social and adaptive abilities of an individual.

In the professional and practical training of future teachers, technologies are being introduced to form their professional competence, among which are: personality-oriented education and training, group educational technology, information technology, project training, problem-based learning theory, interactive technology, creative personality formation technology, game technology theory, specialized training, integrated technologies and others.

Technologies contribute to the assimilation of knowledge and skills, the activation and development of mental actions, the system of effective practical sphere, the strengthening of emotionality, the development of a creative nature; independence in decision making; the desire to acquire skills in a relatively short period, etc.

Keywords: innovative pedagogical technologies, activation of cognitive activity, professional training, educational process.

УДК 371.134: 3.16.2.00176

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.03>

О. Деркач, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ У ПРОЦЕСІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Проаналізовано системні зміни в закладах вищої освіти Польщі за останні два десятиліття. Класична ідея стихійного суспільного розвитку та гіпотеза взаємодії формальних і неформальних закладів, яка розроблена на основі нової інституційно-освітньої політики, була прийнята як методологічна основа для аналізу й оцінки трансформації польської вищої освіти. Трансформації в польській вищій освіті є частиною більш загальних змін ролі університетів – змін, які можуть обмежити незалежність досліджень і зробити його інструментом домінуючих суспільних, політичних та економічних сил. Проаналізовано діяльність Державної акредитаційної комісії Польщі, висвітлено основні її компетенції.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, трансформація, фінансування, Державна акредитаційна комісія.

Постановка проблеми. У процесі трансформації польської вищої освіти можна виділити два етапи. На першому етапі головним фактором змін став закон "Про вищу освіту" [1] від 12 вересня 1990 р., що дозволяє розвивати приватний сектор вищої освіти.

Основними досягненнями Закону 1990 р. стали: децентралізація управління вищою освітою, ліквідація державної монополії на вищу освіту й автономія ЗВО, диверсифікація системи вищої освіти – поява приватних закладів вищої освіти, виборність ректорів, свобода у визначенні навчальних програм, майнові права і свободи (університет може розпоряджатися об'єктами, що має у власності), суттєві зміни в бюджетуванні та фінансуванні наукових досліджень, запровадження принципу конкурентності у здобутті дослідницьких грантів тощо. Варто зазначити, що громадськість отримала право й засіб контролю планів і рішень міністра, відповідального за науку та вищу освіту.

Процеси, що відбуваються на другому етапі, є наслідком нового законодавства, яке впроваджує принципи Болонської програми до польської вищої освіти, а фінансове становище університету змінюється через демографічний спад в країні. Із початку освітньої трансформації спостерігалася помітна тенденція до просування вищої

освіти з дотриманням конституційного принципу безкоштовного навчання, але без значного збільшення державних витрат. Мета була досягнута завдяки розвитку приватного сектору й комерціалізації значної частини діяльності державного сектору. Труднощі та конфлікти виявились, коли падіння попиту на послуги університету обмежувало приплив приватних коштів як до приватних, так і до державних університетів. Посилення конкуренції для студентів збіглося із впровадженням систем, спрямованих на забезпечення якості освіти. Фінансові обмеження, зростаюча конкуренція за кошти, що надходять від студентів, і система оцінювання науково-педагогічних працівників – усе це означає, що основним фокусом уваги людей та організацій, що беруть участь у навчальному процесі, є формулювання університетських освітніх принципів відповідно до керівних принципів Міністерства, а потім здатність довести, що ці принципи реалізовані. Часті зміни правил функціонування, особливо у сфері освіти, означають, що незважаючи на задекларований принцип автономії, університети постійно поглинаються роботою над впровадженням подальших бюрократичних нововведень. Формальний характер цієї інноваційної діяльності й незрозуміння її сенсу великою частиною академічної спільноти призводить до того, що

© Деркач О., 2020

схематизм і очевидна систематизація замінили дискусії й дії щодо адаптації моделі та освітніх програм до надзвичайно швидких технологічних, політичних і моральних змін, що відбуваються у світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вищої освіти Польщі, у тому числі якості освіти та її фінансове забезпечення, широко представлені у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Василюк, А. Боголіб, Т. Іванова, С. Касьянова, І. Ковчина, К. Корсак, К. Павловський, Р. Пахоцінський, О. Робак, А. Розмус, Т. Фінніков, В. Щербаченко, К. Хиц, Н. Яковець тощо. Однак в умовах соціально-економічних змін і постійного вдосконалення галузі вищої освіти відчувається, що це питання є недостатньо дослідженим, що потребує подальших наукових розробок у галузі фінансування вищої освіти в Польщі.

Мета статті – привернути увагу до зв'язків між методом фінансування вищої освіти у Польщі, а також якістю освіти та сигналізувати про необхідність підтримання більшої рівноваги у взаємозв'язку між традиційною роллю університету й тенденцією підпорядковувати його чинним ринковим силам.

Завдання: виявити актуальні ідеї щодо якості освіти Польщі у процесі трансформації освітньої політики; визначити в чому полягає сутність поняття "якість освіти".

Викладення основного матеріалу. Якість освіти в Польщі стала предметом особливої уваги з двох основних причин. Перша причина – досить поширене відчуття, того що якість навчального процесу, так і якість його результатів значно знизилася, оскільки кількість коледжів та університетів зростала. Друга причина – реформа навчальних закладів і процесу навчання у зв'язку з приєднанням Польщі до Європейського Союзу й участі в Болонському процесі.

Якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Тому його варто розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації й інтеграції у світову спільноту чи протистоїть їй, ставлячи власні інтереси понад усе.

У процесі дослідження встановлено, що особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти у єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Із нашого погляду, доцільно вирізняти внутрішні й зовнішні чинники якості вищої освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Зокрема, внутрішні характеристики якості вищої освіти такі: якість освітнього середовища ("технологічність" управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал закладу тощо); реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту вищої освіти, педагогічну майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість навчальних посібників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів (абітурієнтів), розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості студентів тощо). Зовнішні показники якості вищої освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відбиває ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на систему освіти загалом. Це – доступність до якісної вищої освіти всіх

громадян незалежно від їхнього соціального й майнового статусів чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, можливості у виборі робочого міста, відкриття перспектив професійного росту та соціального статусу тощо.

Зазвичай ми намагаємося визначити якість освіти, посилаючись на весь навчальний процес і навчальні цілі. Отже, визначення цілей навчання є ключовим фактором для оцінки якості освіти.

На основі наук про управління процесом навчанням, управління якістю освіти, зазвичай, аналізується з погляду так званих внутрішніх і зовнішніх зацікавлених сторін, з акцентом на цілі зовнішніх зацікавлених сторін. Наразі досвід показує, що такий погляд призводить до необґрунтованого зниження ролі академічного персоналу та до викриття навчальних цілей, важливих із погляду нинішньої політики, але не завжди вони служать довготерміновому сталому розвитку. Кращу основу для визначення якості освіти забезпечують цілі навчання, сформульовані в 1991 р. У Доповіді Римського клубу "Перша глобальна революція" та підході, запропонованому в Доповіді Делора [2], де зазначено, що сучасна освіта повинна включати чотири основні групи цілей:

- навчитися жити в гармонії, взаємодіяти й розуміти відмінності інших людей і культур;
- навчитися знати та мислити критично;
- навчитися діяти, використовувати знання, співпрацювати, бути творчим;
- навчитися досягти інтелектуальної, професійної, соціальної й духовної ідентичності [2].

Цей підхід розкриває важливість освіти з погляду розвитку особистості та суспільства, а також взаємозв'язок між індивідуальними, соціальними та людськими цілями освіти й навчання. Однак те, що здавалося незаперечним на етапі формулювання загальних припущень, виявляється набагато складнішим і суперечливішим на етапі реалізації. Прийнята в 1999 р. Болонська декларація ініціювала процеси трансформації освітніх систем у країнах-членах Європейського Союзу, які сприяють реалізації пріоритетної мети, яка полягає у підтримці мобільності студентів і викладачів у Європі, але в той же час здійснюють надмірне узгодження національних систем і надмірні формалістичні процедури щодо університетів. Умови реалізації вимог Болонського процесу в Польщі, тобто глибоко вкорінені неформальні установи та фінансові обмеження, означають, що постійна присутність терміну "якість освіти" в житті університету (в дискусіях і документах) не тягне за собою помітного поліпшення навчального процесу й наслідків виховання.

Якість освіти є результатом взаємодії багатьох взаємопов'язаних факторів, що містяться в самій освітній системі та всій соціальній системі. Змінні, що визначають якість освіти, які в основному можна розглядати як внутрішні змінні, – це науково-педагогічні кадри, адміністрація університету та його матеріальна база. Однак ці умови можна лише незначною мірою віднести до логіки внутрішньої традиції та змін університету, якість людських і матеріальних ресурсів університету визначається політичними, соціальними й економічними умовами, у яких працюють заклади вищої освіти. Теперішня політика, фінансові умови, а також переконання, які формують центри формування думки щодо освітніх пріоритетів, цілей освіти та якості вищої освіти, впливають на якість освіти, через вплив на навчальні програми, і насамперед на вибір і мотивацію викладачів і студентів. Для

забезпечення високої якості освіти повинні створюватися умови для розвитку всеосяжної, не лише вузько усвідомленої, економічної мотивації до навчання та умов, у якій педагогічна робота науково-педагогічного працівника впливатиме на його оцінку не менше, ніж наукова робота. Якість освіти – незалежно від усіх інших факторів – це те, що виникає при взаємодії студента та викладача, і висока якість можлива лише тоді, коли обидві сторони навчального процесу характеризуються високою відданістю й довірою.

Аналізу якості освіти сприяє модель трьох вимірів якості, запропонована 1993 р., – яка розрізняє основні попередні умови (попереднє використання), змінні, що характеризують сам процес і змінні, що характеризують результати навчання (продукт).

1. Основними передумовами є рівень фінансових витрат, кількість студентів на одного викладача, компетентності та відданість академічного персоналу, інтелектуальний рівень і мотивація студентів.

2. Змінні, що характеризують сам процес викладання та навчання, – це насамперед кількість студентських груп, кількість годин навчання при безпосередній участі викладача й кількість годин самостійної роботи студента.

3. "Продукт", тобто вплив процесу навчання, варто оцінювати на основі інтелектуального та соціального розвитку студента. Через труднощі безпосередньо виміряти цей розвиток, ми використовуємо такі заходи, як ступінь наукового рівня, а також рівень професійної активності та рівня безробіття людей із вищою освітою [3].

Модель показує взаємозалежність умов, що формують процес навчання та його результати. Результати навчання безпосередньо залежать від кількості студентських груп і кількості годин для навчання, а також відданості й мотивації обох сторін навчального процесу, які у свою чергу, залежать насамперед від рівня та способу фінансування, а також престижу університетів і вищої освіти.

В епоху глобалізації зростає напруга між традиційним розумінням університету як закладу, корінням якого є наявність історії та національної традиції – установи, у якій науково-педагогічний колектив відіграє домінуючу роль, у якій шукається достовірність і основні цивілізаційні цінності, які формуються автономно із прагненням перетворити університет на інструмент зростання політичної конкуренції. Втрата традиційного інституційного становища й унікальності університету супроводжується скороченням державних коштів на вищу освіту. Парадоксально, але в епоху, у якій ми говоримо про економіку засновану на знаннях, і в якій вища освіта визнається все більш важливим фактором економічної конкуренції між країнами, зменшується воля та здатність держав фінансувати вищу освіту. У змаганні за державні кошти вища освіта програє іншим сферам соціальних потреб, але й інтересам: насамперед із охорони здоров'я та пенсійного забезпечення.

Університети повинні дотримуватися ринкової логіки й отримувати ринкові джерела фінансової потужності. У європейській вищій освіті, яка традиційно базується на державних коштах, усе частіше приймаються припущення американської моделі [4]. Тиск зміни фінансових пріоритетів і зміни положення університету можна розглядати як вплив глобальної тенденції, наслідком якої є зміни у фінансовій і грошово-кредитній політиці, що призводять до дій, які сприяють глобальним фінансовим інтересам за рахунок працівників і споживачів. Зміни у світовій системі вищої освіти є частиною змін, що відбуваються у співвідношенні сил та інтересів у світовій економіці.

Тому зміни в системі фінансування вищої освіти в Польщі варто розглядати в контексті взаємозв'язку між освітою та глобалізацією, і це, у свою чергу, із поглядом змін, які глобалізація внесла до економічної політики національних держав.

Проблеми у сфері фінансування, із якими стикається польська вища освіта, схожі на проблеми, які також зачіпають найбагатші країни протягом принаймні трьох десятиліть. Однак у Польщі виникли додаткові труднощі в період, коли відбувся головний кількісний розвиток вищої освіти в Польщі. На Заході швидкий розвиток відбувся в роки післявоєнного економічного зростання та політики добробуту. З іншого боку, у Польщі кількісне зростання відбулося під час політичних перетворень, коли з одного боку був великий попит структур на державні кошти, а з іншого – нагальна потреба зменшити податкові навантаження та збалансувати державні фінанси. Приватизація та комерціалізація означали, що вища освіта може швидко розвиватися без створення підвищеного попиту на кошти з державного бюджету. Тим часом американську модель дедалі більше критикують, що вона не відповідає потребам інноваційної економіки та посилює тенденції проти законності [4].

Процес підвищення якості освіти не може відриватися від системи фінансування освіти. Якість освіти залежить від системи фінансування не лише тому, що система є джерелом ресурсів, а й тому, що вона створює стимули як для студентів, так і для викладачів. Проблеми у сфері фінансування вищої освіти Польщі особливі через те, що швидкий кількісний розвиток вищої освіти відбувся в період глибоких політичних перетворень у Польщі. Це створило можливість запускати нові приватні джерела фінансування, але водночас означало обмеження державного фінансування в умовах безпрецедентного збільшення кількості студентів. Із погляду стану державних фінансів, приватизація та комерціалізація вищої освіти створила зручну ситуацію, обмеживши, а точніше усунувши тиск академічної громади щодо збільшення витрат на оплату праці науково-педагогічних працівників. З іншого боку, викладачі спочатку використовували можливості, що відкривали розвиток приватної вищої освіти, але незабаром опинилися в новій ситуації, несприятливій як з економічного, так і з погляду престижності.

За останні 10 років система освіти в Польщі розвивається найбільш динамічно порівняно з іншими країнами Європи. Кількість закладів вищої освіти збільшилася вчетверо, у той час як кількість студентів зросла уп'ятеро. Щороку близько півмільйона молодих людей починають здобувати освіту в університетах і коледжах. Приєднавшись до Болонського процесу в 1999 р., польські університети пропонують високий рівень навчання і є невід'ємною частиною європейської вищої освіти. Усі провідні університети пропонують програми англійською, включаючи медицину, технічні, гуманітарні науки, бізнес і фінанси [5].

У процесі трансформації системи вищої освіти Польщі, а також дбаючи про якість вищої освіти, у січні 2002 р. у Польщі створено Державну акредитаційну комісію (Państwowa Komisja Akredytacyjna), яка охоплює цивільну освіту та всю вищу освіту [6]. Компетенція комісії передбачає оцінку якості навчання як у державних, так і в приватних закладах освіти.

Польська акредитаційна комісія вважає своїм обов'язком всебічне співробітництво й діалог з усіма зацікавленими сторонами у процесі освіти, виконуючи власну програму й інституційну оцінку, а також надаючи висновки за заявками на створення нових закладів вищої освіти,

розширення дозволів на встановлення непублічних інститутів і розв'язання питання про те, які освітні програми необхідно створювати в закладах вищої освіти (ENQA full members). Етичну поведінку членів та експертів Польської акредитаційної комісії регулює офіційний Кодекс етики (2009). Члени й експерти організації підписують зобов'язання, обіцяючи сумлінно виконувати обов'язки члена (експерта) Польського Комітету з акредитації, керуючись у своїй професійній діяльності принципами гідності, честі та чесності, піклування про добре ім'я Польської акредитаційної комісії й дотримуватися правил Кодексу етики ПАК і професійної етики. У своїй професійній діяльності експерти повинні виконувати свої обов'язки, дотримуючись правил поваги прав і гідності осіб, із якими вони працюють, стандартів і звичаїв Польщі й інших європейських країн, а також принципів тактовної поведінки. Експерти мають також дотримуватися таких принципів: верховенства закону і справедливості; неупередженості та незалежності; відкритості до діалогу й роздумів; прозорості та підзвітності. Експерти зобов'язані ретельно готуватися до кожної справи, ґрунтовно ознайомлюватися із необхідними документами та матеріалами справи. Експерти не мають права приймати коштів від університетів, які вони акредитують або інші матеріальні винагороди за виконання своїх функцій. Також не мають права брати на себе роль консультанта або експерта в питаннях Польської акредитаційної комісії без згоди компетентних органів і не можуть поширювати інформацію, у тому числі зміст документів, про діяльність експертів (Polska Komisja Akredytacyjna).

Польська акредитаційна комісія (Polska Komisja Akredytacyjna) є незалежним колеґіальним органом управління вищою освітою, яка має на меті поліпшення якості освіти. Вона утворюється міністром науки та вищої освіти із кандидатів, запропонованих Радою Конференції ректорів закладів вищої освіти Польщі, Конференції ректорів польських професійних навчальних закладів Польщі, Парламентом студентів Республіки Польща, сенатами університетів і національних наукових товариств та організацією роботодавців. До повноважень Комісії належить надання міністрові науки і вищої освіти думок, відгуків і висновків, що стосуються утворення ЗВО або його організаційного підрозділу, дозволів щодо навчальних студій у певному напрямі на тому чи іншому рівні освіти; програмної та інституційної оцінки, у тому числі педагогічної освіти й ін. [1].

Отже, бачимо, що експертна діяльність у Польщі спрямована передусім на забезпечення акредитації навчальних закладів експертами, які залучаються до вказаного виду роботи з-поміж досвідчених освітян і не проходять спеціальної професійної підготовки, а керуються у своїй діяльності регламентованими правилами, продиктованими етичним кодексом. Головним обов'язком члена (експерта) Польської акредитаційної комісії є турбота про високий рівень і якість вищої освіти у Польщі.

Після підписання в 1999 р. Болонської декларації, Польща взяла на себе зобов'язання сприяти європейському співробітництву у сфері якості вищої освіти. Можна вважати, що якість освіти є прийнятною для університетів, студентів, роботодавців, центральних органів влади й інших зацікавлених сторін освітнього процесу. Наприклад, у випадку центральних органів влади якість освіти

може виражатися у вигляді максимізації показників людей із вищою освітою. Для університету важливим показником якості є кількість випускників, які після закінчення навчання вдало влаштувалися на роботу за професійним спрямуванням. Студенти вбачають якість освіти, в основному від професійної компетентності викладацького складу, матеріально-технічного забезпечення, доступ до бібліотек, а також інших інформаційних ресурсів, а роботодавець очікує, що випускники мають відповідну кваліфікацію.

Висновки. Вхідження України до Болонського процесу – це планомірний інтеграційний процес системи вищої освіти до світового та європейського освітньо-наукового простору. Сучасні глобалізаційні процеси, що зумовлюють до виконання робіт з адаптації основних тенденцій Болонського процесу й досі викликають суперечки в колі науково-педагогічних працівників і студентів. Для виконання зобов'язань Болонської декларації потрібно досить розумно та доречно вивчити і перейняти досвід європейських країн, які вже раніше стали на цей шлях. Саме такою країною є Польща. Маючи тривалу історію розвитку системи забезпечення якості вищої освіти, Польща має хороші показники в Європі та світі. Зваженість і прагматизм у виконанні основних положень Болонського процесу свідчать про те, що Польща йде правильним шляхом і Україна могла б запозичити її досвід.

Виходячи з аналізу наукових джерел можна стверджувати, що труднощі, які Польща мала на шляху інтеграції до європейського освітньо-наукового простору майже подолані. Обмін досвідом Польщі допоміг би Україні безболісно і швидко наблизитися до рівня європейських країн.

Список використаних джерел

1. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. Mode of access: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/tekst-ujednolicony-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym>.
2. Cele edukacyjne w tym raporcie oraz w innych dokumentach Komisji Europejskiej i UNESCO omawia D. Dziewulak, Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych, Studia BAS 2013/3.
3. G. Gibbs, Dimensions of Quality, The Higher Education Academy 2010, s. 14–38.
4. Tymczasem model amerykański jest coraz częściej krytykowany jako nieodpowiadający potrzebom innowacyjnej gospodarki i umacniający tendencje antyegalitarne. Zob. R. Geiger, D. Heller, Financial trends in higher education: The United States, Educational Studies 2012/3.
5. Навчання за кордоном. Система освіти Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://premiumstudy.com.ua>
6. Система освіти в Польщі – Болонська система в Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvitapol.info>.

References

1. The Act on Education in the Act of July 27, 2005 Mode of access: <http://www.science.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/tekst-ujednolicony-prawo-about-higher-education>.
2. Educational goals in this report and in other documents of the European Commission and UNESCO are discussed by D. Dziewulak, Higher education in the light of educational reports, Studies BAS 2013/3.
3. G. Gibbs, Dimensions of Quality, The Higher Education Academy 2010, pp. 14–38.
4. Meanwhile, the American model is increasingly being criticized as not responding to the needs of an innovative economy and reinforcing anti-egalitarian tendencies. See. R. Geiger, D. Heller, Financial trends in higher education: The United States, Educational Studies 2012/3.
5. Study abroad. Poland's education system [online resource]. – Access mode: <http://premiumstudy.com.ua>
6. Education System in Poland - Bologna System in Poland [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.osvitapol.info>.

Надійшла до редколегії 16.01.20

O. Derkach, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN POLAND IN THE TRANSFORMATION OF EDUCATION POLICY

The systematic changes in higher education institutions in Poland over the past two decades are analyzed. The classical idea of spontaneous social development and the hypothesis of interaction between formal and informal institutions, developed on the basis of a new institutional educational policy, was adopted as a methodological basis for analyzing and evaluating the transformation of Polish higher education. Transformations in Polish higher education are part of a more general shift in the role of universities - changes that can limit the independence of research and make it an instrument of dominant social, political and economic forces.

The article states that the process of improving the quality of education cannot be detached from the system of financing education. The quality of education depends on the funding system not only because it is a source of resources, but also because it creates incentives for both students and teachers. The problems in the field of financing higher education in Poland are special because the rapid quantitative development of higher education occurred during a period of deep political transformation in Poland.

The activities of the State Accreditation Commission of Poland are analyzed, its main competences are highlighted. The Polish Accreditation Commission (Polska Komisja Akredytacyjna) is an independent collegiate body of higher education management aimed at improving the quality of education. It is formed by the Minister of Science and Higher Education from among the candidates proposed by the Council of the Conference of Rectors of Higher Education Institutions of Poland, the Conference of Rectors of Polish Professional Educational Institutions of Poland, the Parliament of Students of the Republic of Poland, the Senates of universities and national scientific societies and the organization of employers. The powers of the Commission include providing the Minister of Science and Higher Education with opinions, feedback and conclusions regarding the establishment of the HEI or its organizational unit, permits to study studies in a particular direction at one or another level of education; program and institutional assessment, including pedagogical education. The impact of financing higher education institutions to ensure the quality of higher education is partly considered in the article.

Keywords: higher education, quality of education, transformation, financing, the State Accreditation Commission.

УДК 378.2

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.04>

М. Жиленко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ДЕЛЕГУВАННЯ ПОВНОВАЖЕНЬ МЕНЕДЖЕРОМ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Досліджено рівень готовності менеджера ЗВО до делегування своїх повноважень і узагальнено досвід такої діяльності. У ході вивчення діяльності проректорів, начальників відділів, деканів факультетів, директорів інститутів, навчально-наукових центрів закладу вищої освіти з'ясовано, що керівник (менеджер), як суб'єкт управління, повинен вміти проаналізувати ситуацію, спрогнозувати стратегію, спланувати тактику для досягнення визначених цілей і організувати оперативне управління з їхньої реалізації. Проте більшість із досліджуваних підходять до розв'язання цієї проблеми на рівні буденної свідомості, не завжди розуміють, що управління – це насамперед вміння організувати роботу в команді. Ефективність управлінської праці керівника в закладі вищої освіти здебільшого залежить від особистісних характеристик керівника, але обов'язковим компонентом її продуктивності є компетентності, які не можуть бути сформовані без спеціальних знань. Порядок обрання та призначення на посаду наявності таких знань не передбачає. Менеджер закладу освіти практично не може впливати на рівень передбачуваності завдань, які мають зовнішню природу, у той час як професійна організація й упорядкування структури внутрішньої діяльності дає значні переваги. Одним із напрямів оптимізації структури внутрішньої діяльності управління та підвищення її ефективності є готовність і вміння делегувати свої повноваження. Це в межах добре спланованої роботи дає можливість керівникові отримати найбільший резерв часу. Аналіз практики діяльності успішних менеджерів і наукової літератури з означеної проблеми дозволив сформулювати рекомендації керівникам для успішного делегування повноважень, які передбачають використання певних принципів делегування, чітке розуміння видів і обсягу діяльності, робіт, які можна делегувати; розуміння порядку і процедури визначення цілей і постановки завдань; урахування професійних можливостей персоналу. Доведено, що важливою умовою ефективного делегування є оволодіння керівником логікою формулювання і процедури постановки розумних цілей, що має забезпечити напружений ритм для кожного працівника з урахуванням цілей діяльності, особистісних і професійних можливостей.

Ключові слова: структура внутрішньої діяльності, делегування, принципи делегування, концепція smart, розумні цілі.

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи вищої освіти в Україні, нормативно-законодавча база передбачає демократичну процедуру для зайняття посади керівника в закладах вищої освіти. У статті 42 Закону України "Про вищу освіту" сказано – обрання, призначення та звільнення з посади керівника закладу вищої освіти передбачає, що кандидат повинен вільно володіти державною мовою, мати вчене звання та науковий ступінь, стаж роботи на посадах науково-педагогічних працівників не менше як 10 років тощо. Для кандидата не передбачено вимог щодо наявності спеціальних знань з освітнього менеджменту [4], хоча в цьому ж Законі, у розділі 7 ст. 34, визначаються повноваження керівника закладу вищої освіти (пункт 3): організовує діяльність закладу; вирішує питання фінансово-господарської діяльності, затверджує його структуру і штатний розпис; видає накази й розпорядження, дає обов'язкові для виконання всіма учасниками освітнього процесу і структурними

підрозділами доручення тощо, здійснює інші передбачені статутом повноваження [1].

Якщо порівняти вимоги до претендента і зміст його повноважень, стає очевидним, що для ефективного здійснення місії керівникові потрібен ряд компетентностей із планування і організації, якими, виконуючи обов'язки на посадах науково-педагогічних працівників, навіть 10 років, маючи науковий ступінь і вчене звання, відповідаючи іншим вимогам ст. 42 Закону, кандидат може не володіти. І тому, ураховуючи зміст повноважень керівника, дуже важливою компетентністю для нього є здатність делегувати свої повноваження. Зараз у системі освіти працюють випускники освітніх програм з управління закладами освіти, які володіють необхідними компетентностями та програмними результатами навчання згідно зі стандартом вищої освіти, із яких керівник може створити команду і в такий спосіб підвищити рівень менеджменту в ЗВО [7]. Вивчення рівня готовності менеджера ЗВО до

делегування своїх повноважень і узагальнення досвіду такої діяльності є **метою цього дослідження**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти управлінської праці в освітній сфері досліджувалися різними науковцями: Г. О. Оборський, В. Д. Гогунський досліджували стандартизацію і сертифікацію процесів управління якістю освіти, В. А. Рач, А. Ю. Борзенко-Мірошніченко проєктно орієнтовані моделі управління й оцінки діяльності закладів вищої освіти, Л. М. Карамушка провела психологічний аналіз управління освітніми організаціями, С. Волянська, А. Остапенко досліджували професійну рефлексію керівника як фактор успішного розвитку закладу освіти. Разом із тим, питання аналізу реального рівня готовності менеджера ЗВО до делегування своїх повноважень, уміння організувати роботу в команді й узагальнення досвіду такої діяльності не знайшли достатнього відображення.

Ця робота є продовженням комплексного дослідження підходів до наукової організації праці керівника ЗВО, яке проводиться кафедрою педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка в межах удосконалення освітньої програми ОС магістр "Управління закладом вищої освіти". Натепер уже проведено комплексну оцінку ефективності управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти [1], досліджено використання принципів нейролінгвістичного програмування при підготовці менеджерів для освітньої сфери [2], організація особистої діяльності керівника, як умова ефективного управління закладом освіти [3], предметна галузь підготовки управлінців для системи вищої освіти.

Викладення основних положень. Проведене дослідження діяльності проректорів, начальників відділів (8), деканів факультетів, директорів інститутів, ННЦ (16) дозволило з'ясувати, що ефективність управлінської праці здебільшого залежить від особистісних характеристик керівника, але обов'язковим компонентом її продуктивності є компетентності, які не можуть формуватися без спеціальних знань. Серед основних проблем, за підсумками дослідження, були визначені такі. Поняття, зміст і принципи наукової організації праці. Більшість респондентів вказали на потребу знань зі структури й нормативно-правового забезпечення управління закладом вищої освіти, із системи наукової організації управлінської праці, організації документообігу в управлінні ЗВО, наукових підходів до планування й організації діяльності.

У ході уточнювальних бесід з'ясувалося, що керівник (менеджер), як суб'єкт управління, повинен вміти проаналізувати ситуацію, спрогнозувати стратегію, спланувати тактику для досягнення визначених цілей і організувати оперативне управління з їхньої реалізації. Разом із тим, з'ясувалося, що більшість із досліджуваних підходять до розв'язування цієї проблеми на рівні буденної свідомості, не завжди розуміють, що управління – це насамперед уміння організувати роботу в команді. Лише незначна кількість учасників дослідження готові делегувати свої повноваження і практично всі не мають чітких уявлень, як це зробити ефективно.

Відомо, що діяльність керівника залежить від структури організації, його ієрархічного місця в цій структурі. Об'єктом організаційної поведінки керівника у ЗВО є науково-педагогічні працівники, студенти, керівники факультетів, інститутів, завідувачі кафедр, спеціалісти, працівники допоміжних служб, які є основним капіталом ЗВО, оскільки від них залежить досягнення основних цілей організації.

Керівник не може вплинути на кількість, зміст і час виникнення проблем і завдань у діяльності ЗВО, або підрозділу закладу освіти. Що робити? Є шлях зовнішньої

упорядкованості (але в сучасних умовах управлінські процеси у системі освіти мають високий рівень ентропії), менеджер закладу освіти практично не може впливати на стан їхньої передбачуваності. Залишається професійна організація й упорядкування структури внутрішньої діяльності. Її знання дає переваги: бачити головне, що треба зробити для розв'язання завдання; бачити в будь-який час стан розв'язання проблеми; своєчасно вносити корективи; отримувати результат найбільш раціональним шляхом.

Уміння ощадливо витрачати час є ознакою високої культури управління, вихованої й організованої людини. Закон менеджменту: чим більше часу керівник витрачає на планування, тим менше його йде на безпосереднє розв'язання проблеми, що заощаджує загальний час. Якщо на планування робочого дня витрачати 8–15 хвилин і по-слідовно дотримуватись плану, то щодня можна виграти одну годину часу [6]. Чим краще менеджер навчиться розподіляти (планувати) свій час, тим краще він зможе використати його для професійних і особистих цілей. Це його перевага у плануванні. Однак найбільший резерв часу керівник може отримати в межах добре спланованої роботи за рахунок правильного делегування своїх повноважень.

У процесі дослідження було з'ясовано причини із яких більшість керівників уникають це робити. Не знають як, вважають, що це недоречно, зменшує керованість, владні повноваження, службовий авторитет. Вважають, що це складний і тривалий процес, вимагає додаткових зусиль для навчання, пояснення, контролю, що забирає багато часу. Краще зробити самому й нікому нічого не пояснювати, нікого не контролювати. Проте неможливість усе зробити або проконтролювати самому, практично завжди призводить до стану стресу або фрустрації, не кажучи про збільшення витрат службового й особистого часу.

Делегування – це передача персоналу завдання або діяльності зі сфери дії керівника одночасно з необхідною компетенцією та функціональною відповідальністю. Воно має однакові переваги як для керівника, так і для персоналу, але лише за умов, якщо дотримуватись певних принципів. 1. Діапазон контролю – оптимальна кількість персоналу, що підпорядкований одному керівникові, і яким він може ефективно управляти (визначається здібностями керівника, працівників, типом і важливістю роботи, розташуванням персоналу, ступенем його мотивації). 2. Фіксована відповідальність (в інструкції, посадових обов'язках) – звільнити від неї може лише керівник, що займає вищу посаду. 3. Відповідність прав і обов'язків (повноваження = відповідальності). 4. Делегування відповідальності на низи. 5. Звітність за відхиленням.

Для успішного делегування керівник має переконатися, що персонал розуміє: навіщо цю роботу необхідно виконувати; чому ви доручаєте роботу саме їм; до якого терміну має бути виконана робота; на які самостійні рішення персонал має право; який попередній досвід може бути взірцем; які звіти по ходу роботи або після її завершення персонал має надати; засоби й допомога, які вони можуть отримати при виконанні роботи. Для того, щоб ці правила ефективно працювали, необхідна наявність певних умов: підбір персоналу; готовність (бажання) делегувати; розподіл сфер відповідальності (зда-тність, вміння делегувати); якщо потрібно – навчання, координація діяльності персоналу, що виконує доручене завдання; стимулювання й консультування; здійснення контролю за виконанням і результатами; обов'язкова оцінка роботи. Важливо для керівника розуміння, що об'єктом делегування мають бути рутинна робота, окремі питання, вузькоспеціалізована управлінська діяльність, роботи, що перебувають на підготовчій стадії.

Для унаочнення можливостей оптимізації і систематизації процесу делегування нами було використано концепцію SMART. SMARTER – це мнемонічна аббревіатура, що використовується в менеджменті і проектному управлінні для визначення цілей і постановки завдань.

"S" Specific (конкретний) розуміння керівником, чого саме необхідно досягти. Наприклад, "підготувати пакет документів для ліцензування освітньої програми".

"M" Measurable (вимірюваний) здатність пояснити в чому вимірюватиметься результат. Якщо показник кількісний, необхідно визначити одиниці вимірювання, якщо якісний – визначити еталон для порівняння. Наприклад, "аспірантам першого року навчання до 01.02.20. року закордунувати тему дослідження в Міжвідомчій координаційній раді Національної академії педагогічних наук".

"A" Attainable, Achievable (досяжний) розуміння і вміння пояснити, за рахунок чого планується досягнути цілі (цілей). І чи можливо їх досягти взагалі? Наприклад, "методистам деканату, лаборантам кафедр у міжсесійний період оволодіти технологією роботи з базою даних університету "Тритон". Для цього інженеру факультету А. В. 01.02. 20.. р. о 14.00 провести з цим персоналом групову консультацію, а в період з 02.02.20.. р. до 10.02.201... індивідуальні консультації. А ось створити власну автоматизовану базу факультету й інтегрувати її в загальноуніверситетську навряд чи реально.

"R" Relevant (актуальний) розуміння, чи справді виконання цього завдання дасть змогу досягти поставленої мети? Необхідно переконатися, що його виконання справді необхідно. "Заступнику декана А. М. перевірити підготовленість до відпрацювання всіх видів навчальної документації, що визначені в наказі ректора "Про підготовку до 20../20.. навчального року", доповісти письмово про рівень підготовленості кожного методиста деканату й лаборанта кафедри".

"T" Time-bound (обмежений у часі) визначення реального часового тригера/проміжку з настання/закінчення якого має бути досягнуто мети. Наприклад, "у період з 1

по 15 березня 20.. року підготувати оперативні плани викладання дисциплін на факультеті у 1 семестрі, до 20 березня у 2 семестрі, до 30 березня заявки на забезпечення навчального процесу кафедрами факультету, до 05 квітня кафедрами інших підрозділів університету у 20../20.. навчальному році.

Досягнення цілі залежить від її формулювання і перший крок до успіху справи – правильно сформульовані цілі. SMART цілі – розумні цілі. Що таке цілі? Ціль – це те, до чого прагнуть, чого хочуть досягти; призначення, сенс дій, що мають бути виконані; бажаний на цей момент стан будь-якого проекту внаслідок виконаної роботи. Як необхідно ставити цілі, щоб вони були досяжними і з тим результатом, який необхідний керівникові? Цілі мають бути розумними. Що це означає? У практиці управління існують SMART-критерії, яким мають відповідати цілі.

Конкретність. Ставлячи завдання, насамперед треба поставити собі запитання: що ви хочете отримати внаслідок його виконання? Чому важливий саме цей критерій? У вас в голові формується своє бачення результату виконання задачі (ідея один – I1). По ходу викладення керівником цілі у співробітника формується своє уявлення результату (ідея два – I2). У підсумку може вийти, що керівник і співробітник по-різному уявляють собі одну й ту ж саму ціль (тобто I1 і I2 не збігаються). Щоб цього не відбулось, необхідно забезпечити зворотний зв'язок: досягти однозначного розуміння відповіді на запитання, чи правильно співробітник зрозумів поставлене перед ним завдання? Досягти однозначного розуміння відповіді на запитання, що саме треба отримати внаслідок виконання завдання. При цьому важливо прагнути до того, щоб було якомога менше понять, що приймаються "за замовчуванням". Інакше зростає ризик не досягти того, що задумане, особливо в нових і нестандартних ситуаціях. Красномовно можливість втрати інформації ілюструє схема, побудована на основі дослідження, що описане у Предрага Міціча, рис. 1 [5].

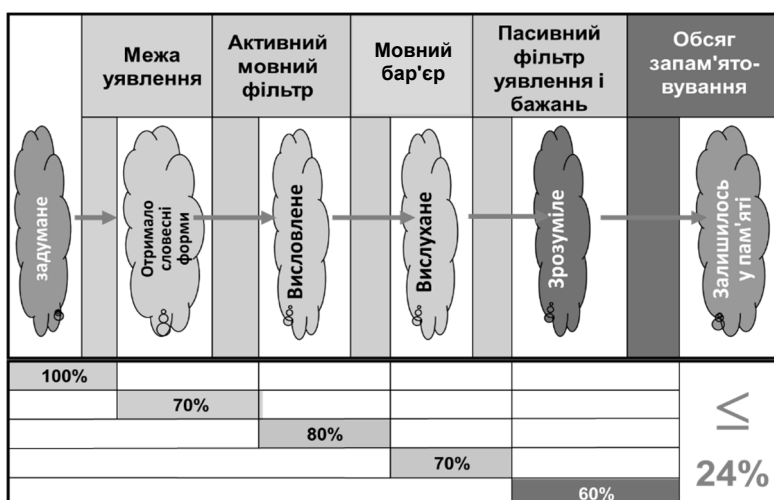


Рис. 1. Втрати інформації при розмовному спілкуванні двох співрозмовників (в одному напрямі)

Вимірюваність мети передбачає наявність критеріїв (вимірювачів), які дозволили б визначити, чи досягнуто поставленої мети та якою мірою? Якщо нема вимірювачів, дуже складно оцінити результати виконаної роботи й об'єктивно контролювати процес. Критеріями досягнення цілі можуть бути: відсотки, співвідношення (цей критерій можна застосовувати для ситуацій, у яких є можливість планувати й аналізувати повторювані події, (наприклад, при постановці цілі збільшувати кількість

занять на виробничій базі, або із залученням фахівців-практиків); зовнішні стандарти (застосовуються у випадках, коли необхідно отримати сторонню оцінку, наприклад, при проведенні занять, критерієм їхньої якості може бути оцінка колеги з іншої кафедри, науково-методичного центру тощо; частота того, що відбувається (робота викладача може вважатися успішною, якщо його курс щороку обирає найбільша кількість студентів); середні показники (цей вимірювач можна використовувати,

коли нема необхідності щось докорінно змінювати в результатах діяльності, потрібно лише забезпечити стабільність і якість роботи, наприклад регулярно готувати та проводити заняття на гідному рівні з дисциплін, які викладаються вперше; час (за який термін необхідно досягнути певних результатів, (наприклад, перейти на викладання окремих предметів іноземною мовою); заборони (неможна робити те й те, як наслідок буде покарання; це специфічний критерій, але його іноді можна успішно використовувати, наприклад – зменшити кількість запізнення, критерій, за кожне запізнення – стягнення); відповідність корпоративним стандартам (в організації розробляються свої стандарти), критерій відповідності: виконувати роботу так, як прийнято на кафедрі, факультеті; ствердження в керівництва (тобто "мені, керівникові, має сподобатись"; це може бути і суб'єктивна думка, але, якщо співробітник на момент отримання завдання знає, що використовується саме такий критерій оцінювання, то він прагнучим отримати зворотній зв'язок у процесі виконання, наприклад, завдання – розробити методичні рекомендації із проведення педагогічної практики до 10 січня, критерій – "затвердити в мене").

Досяжність. При постановці завдань необхідно враховувати професійні можливості персоналу, як втримати баланс між напруженістю роботи й досяжністю результату. У цьому допоможе механізм встановлення планки цілей. Сутність його полягає в тому, щоб ставити персоналу такі цілі, які відповідають їхньому досвіду й індивідуальним особливостям. При цьому планка не повинна знижуватися та має зберігатися інтенсивний ритм роботи.

Перший варіант. У ситуації, коли необхідно підвищити загальні показники роботи колективу, до співробітника, що має й без того високі результати і такого, що ледь встигає виконувати обов'язки, необхідні різні підходи. Більш точне трактування слова "досяжність" стосовно контексту цілі, дозволяє говорити про параметр "індивідуально-досяжна", тобто ціль завжди повинна кидати виклик, виводити персонал із зони комфорту й занурювати його в зону зростання, при цьому, зберігаючи здатність реалізуватися за умови докладання зусиль. Для пояснення цього критерію виділимо декілька типів персоналу: досвідчений співробітник, амбітна "зірка"; досвідчений співробітник, ініціативний, помірно амбітний; досвідчений співробітник, прихильник стабільності, рутини; давно працюючий співробітник, безініціативний, невпевнений у собі; співробітник, щойно прийнятий на роботу.

Другий варіант – постановка цілі, при якій необхідно збільшити продуктивність діяльності, наблизившись до межі можливостей. Таке завдання підійде тим працівникам, що мають тривалий досвід роботи, успішно справляються зі своїми обов'язками, однак не шукають новизни й не мають бажання виділитися. Пряма установка на підвищення продуктивності праці хоча й може викликати деякий спротив із боку працівника, але повністю може виконуватися в міру його компетентності.

При третьому варіанті встановлення планки цілей – ставиться завдання значно підвищити показники в роботі й наблизитись до межі можливостей. Досвідчені й ініціативні співробітники, що прагнуть кар'єрного зростання, уже завдяки бажанню домогтись більшого, готові до того, щоб працювати більш напружено й досягати більш високих результатів.

І нарешті, четвертий варіант – постановка цілі вище межі можливостей. Як уже можна зробити висновок, така мета підійде найбільш амбітним і таким, що вже багато чого досягли. Ці співробітники мають високі результати роботи, але для того, щоб залишатися першими, їм

також необхідно підвищувати планку, ставити більш складні завдання, ніж ті, що вони вже розв'язували.

Отже, урахувавши досвід і індивідуальні особливості, можна ставити персоналу такі завдання, делегувати такі повноваження, щоб при напруженому ритмі роботи вони могли досягати поставлених перед ними цілей.

Ще один із критеріїв постановки розумних цілей – значущість. Розмірковуючи над тим, чи є завдання значущим, треба відповісти на запитання, навіщо персоналу варто виконати це завдання, тобто, чому вона важлива для цілей більш високого рівня (аж до стратегічних). При формулюванні цілі необхідно заздалегідь визначити, для чого необхідне її виконання. Це питання, "для чого?" треба ставити доти, доки не дійдемо до кінцевої відповіді приблизно такого змісту: "Тому, що саме це створить підстави для визнання моєї значущості, підвищить авторитет, зробить сенс діяльності більш змістовним тощо". Якщо саме це дасть персоналу усвідомлення значущості, керівник, на правильному шляху. У протилежному випадку, у кінці цього ланцюжка виконавець опиняється в ситуації невизначеності. А чи справді це потрібно було робити? У цьому варіанті розвитку подій треба терміново щось змінювати у формулюванні цілі, оскільки сходиться на "нівець" її результат.

Висновки. 1. Ефективність управлінської праці керівника в закладі вищої освіти великою мірою залежить від особистісних характеристик керівника, але обов'язковим компонентом її продуктивності є компетентності, які не можуть формуватися без спеціальних знань. Порядком обрання та призначення на посаду наявності таких знань не передбачає. Менеджер закладу освіти практично не може впливати на рівень передбачуваності завдань, які мають зовнішню природу, у той час як професійна організація й упорядкування структури внутрішньої діяльності дає значні переваги. Одним із напрямів оптимізації структури внутрішньої діяльності управління та підвищення її ефективності є готовність і вміння делегувати свої повноваження.

2. Найбільший резерв часу керівник може отримати, у межах добре спланованої роботи, за рахунок правильного делегування своїх повноважень: дотримання принципів делегування; чіткого розуміння виду й обсягу діяльності, робіт, які можна делегувати; чіткого розуміння порядку та процедури визначення цілей і постановки завдань; урахування професійних можливостей персоналу.

3. Важливою умовою ефективного делегування є оволодіння керівником логікою формулювання та процедури постановки розумних цілей, що має забезпечити напружений ритм для кожного працівника з урахуванням цілей діяльності, його особистісних і професійних можливостей.

Список використаних джерел

1. Жиленко М. В. Оцінка ефективності управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти / М. В. Жиленко // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Педагогіка. – 2018. – № 1 (7). – С. 11–14.
2. Жиленко М. В. Використання принципів нейрорлінгвістичного програмування при підготовці менеджерів для освітньої сфери / М. В. Жиленко // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Педагогіка. – 2018. – № 2(8). – С. 17–20.
3. Жиленко М. В. Організація особистої діяльності керівника, як умова ефективного управління закладом освіти / М. В. Жиленко // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Педагогіка. – 2019. – № 2 (10). – С. 60–65.
4. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 року № 1556-18 // Відомості Верховної Ради України від 19.09.2014 – 2014 р. / № 37–38 / – С. 2716, ст. 2004 [із змінами та доповненнями] [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [сайт]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>
5. Мицич П. Как проводить деловые беседы / П. Мицич ; сокр. пер. с серб.-хорв. – 2-е изд. – М. : "Экономика", 1987.
6. Скібіцька Л.І. Організація праці менеджера : Навч. посіб. / Л. І. Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – С. 137.

7. Стандарт вищої освіти України. Рівень вищої освіти другий (магістерський) галузі знань 07 "Управління та адміністрування", спеціальності 073 "Менеджмент" [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [сайт]. – Режим доступу: (<http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=22>)

References

1. Zhylenko M. V. Otsinka efektyvnosti upravlin'skoyi diyal'nosti kerivnyka zakladu vyshchoyi osvity / M.V. Zhylenko // Visnyk Kyivivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Pedahohika. – 2018. – № 1 (7). – S. 11–14.
2. Zhylenko M. V. Vykorystannya pryntsyipiv neyrolinhvystychnoho prohramuvannya pry pidhotovtsi menedzheriv dlya osvitynoyi sfery / M. V. Zhylenko // Visnyk Kyivivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Pedahohika. – 2018. – № 2(8). – P. 17–20.
3. Zhylenko M. V. Orhanizatsiya osobystoyi diyal'nosti kerivnyka, yak umova efektyvnogo upravlinnya zakladom osvity / M. V. Zhylenko // Visnyk

Kyivivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Pedahohika. – 2019. – № 2 (10). – P. 60–65.

4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 roku № 1556-18 // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy vid 19.09.2014 – 2014 r., / № 37–38 /, stor. 2716, stattya 2004 [iz zminamy ta dopovnennyamy] [Elektronnyy resurs] // Verkhovna Rada Ukrainy: [sayt]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>

5. Mitsich P. How to conduct business conversations / P. Mitsich; abbr. per. with Serbian Horv. ; 2nd ed. – M. : "Economics", 1987.

6. Skibits'ka L. I. Orhanizatsiya pratsi menedzhera : navch. posibnyk. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2010. – P. 137.

7. Standart vyshchoyi osvity Ukrainy. Riven' vyshchoyi osvity druhyy (mahisters'kyy) haluzi znan' 07 "Upravlinnya ta administruvannya", spetsial'nosti 073 "Menedzhment" [Elektronnyy resurs] // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy: [sayt]. – Rezhym dostupu: (<http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=22>)

Надійшла до редколегії 27.01.20

N. Zhylenko, Ph.D, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

CONDITIONS FOR EFFECTIVE DELEGATION OF POWERS BY THE MANAGER OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article deals with the level of readiness of the manager of the Free Economic Zone to delegate his powers and summarizes the experience of such activities. During the study of the activities of vice-rectors, heads of departments, deans of faculties, directors of institutes, educational and research centers of higher education, it was found that the head (manager), as a subject of management, must be able to analyze the situation, predict strategy, plan tactics to achieve defined goals and organize operational management for their implementation. But most of the respondents approach the solution of this problem at the level of everyday consciousness, do not always understand that management is first of all the ability to organize teamwork. The effectiveness of managerial work in a higher education institution largely depends on the personal characteristics of the head, but a mandatory component of its productivity are competencies that can not be formed without special knowledge. The procedure for election and appointment does not provide for the availability of such knowledge. The manager of an educational institution can hardly influence the level of predictability of tasks that have an external nature, while the professional organization and streamlining of the structure of internal activities provides significant advantages. One of the ways to optimize the structure of the internal activities of the manager and increase its efficiency is the willingness and ability to delegate their powers. This, as part of a well-planned work, gives the manager the greatest reserve of time. Analysis of the practice of successful managers and scientific literature on this issue, allowed to formulate and test recommendations to managers for successful delegation of authority, which involves the use of certain principles of delegation, a clear understanding of the types and scope of work, work that can be delegated; understanding the procedure and procedure for setting goals and setting goals; taking into account the professional capabilities of staff. It is proved that an important condition for effective delegation is the master's mastery of the logic of formulation and the procedure of setting reasonable goals, which should provide a busy rhythm for each employee, taking into account the goals and personal and professional capabilities.

Keywords: paradigm, branch of knowledge, speciality, educational program, subject area.

УДК 378 (092)
DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.05>

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В РОЗВ'ЯЗАННІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ: ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Здійснено аналіз актуальних ідей із проблеми розв'язання внутрішніх конфліктів студентів і викладачів, що є основою для педагогічних конфліктів у вищій школі. Особливий акцент поставлено на ресурсних можливостях напрямів психологічного консультування в розв'язанні внутрішньосообистісних конфліктів. Різні психологічні напрями, школи подають специфічні визначення, структуру, динаміку психологічного консультування. Увагу зацентовано на підвищенні рівня ефективності психологічного консультування та на самовідчутті клієнта. Процес консультування може здійснюватися в діапазоні від однієї до деякої кількості психологічних сесій. Наслідки консультування можна розглядати з погляду змін, що відбуваються в особистості клієнта, і ступеня його задоволеності результатами консультування. У цьому процесі виняткову увагу приділено еклектичній консультативній бесіді. Детально розглянуто її зміст, характеристику, принципи, специфіку, етапи, стадії. Узагальнено функції, мету, процедуру консультативної бесіди у вищій школі, що тлумачиться як динамічний процес, під час якого викладач-консультант допомагає студенту використати свої внутрішні ресурси для розвитку й актуалізації потенціалу осмисленого життя. Консультативна бесіда – суб'єкт суб'єктна взаємодія, яка будується та підтримується за партнерського стилю відносин; метою якого є взаємне збагачення досвідом, саморозвиток обох сторін і розв'язання проблем студента. Внутрішні конфлікти, які розв'язані конструктивно, позитивно впливають на особистість, забезпечують її подальше професійне зростання, вселяють віру в себе та в людей. Знання й базові компетентності з динаміки, специфіки внутрішніх конфліктів здатні заощадити час, зберегти продуктивність, здоров'я, підвищити креативність, професійну, інтелектуальну й особистісну компетентність студентів, викладачів і керівників закладів вищої освіти. Деструктивно розв'язані конфлікти мають у собі протилежне й можуть призвести до неврозів, депресій, афективних станів, психічних захворювань, які, у свою чергу, є ґрунтом для інших соматичних хвороб. Тому так важливо розв'язувати конфлікти з позитивним наслідком, який спричиняє, зокрема, доцільно вжитий інструментарій психологічного консультування.

Ключові слова: психологічне консультування, розв'язання внутрішньосообистісних конфліктів, педагогічні конфлікти, студенти, викладачі.

Постановка проблеми. У наш складний час активної трансформації, модернізації й інтеграції вищої освіти України та зарубіжжя постійно відбуваються пошуки нових

міждисциплінарних парадигм, ефективних моделей насичених інноваційними технологіями професійного розвитку особистості студента. Новітні суспільні запити та

виклики призводять до стресу, конкуренції, конфліктності учасників освітнього процесу, формують соціальне замовлення на зміст фахової підготовки студентів і на постійний саморозвиток викладачів, які, відповідно до вимог часу, повинні не лише орієнтуватися в новітніх освітніх підходах, а й набувати відповідних навичок і вмінь, що базуються на суміжному мультикультуральному надбанні сучасної науки.

Таким її прикладом є відносно нова царина гуманітарного знання – *педагогічна конфліктологія*, що виникла на перетині кількох наук і вже викладається як навчальна дисципліна у вищій школі для ОС "Магістр" спеціальності 011 – "Освітні, педагогічні науки" освітньої програми "Педагогіка вищої школи". Вивчення студентами педагогічної конфліктології та оволодіння ними відповідними компетенціями передбачає 50 % практичних занять. Це дозволяє студентам пройти необхідне (зважаючи на відповідний закордонний досвід фахової підготовки) *особистісне консультування з актуальних проблем, відчувати себе клієнтом* та отримати практичний цінний досвід консультативної взаємодії із викладачем, який повинен мати психологічну підготовку.

Гене́за педагогічної конфліктології як навчальної дисципліни обумовлена обмеженістю спеціалізації в підготовці фахівців, що потребує комплексного еклектичного поєднання, обґрунтування та впровадження доробку з історії, філософії, педагогіки і психології. Цьому сприяє особистісно орієнтований підхід у психологічному консультуванні. Він став основою для напрацювань учених і практиків у розв'язанні внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжній і вітчизняній літературі. Знання й базові компетентності з динаміки, специфіки внутрішніх конфліктів здатні заощадити час, зберегти продуктивність, здоров'я, підвищити креативність, професійну, інтелектуальну й особистісну компетентність студентів, викладачів і керівників закладів вищої освіти освіти.

Внутрішньоособистісний конфлікт – це стан незадоволеності та психологічний механізм індивіда, у якому відбуваються зіткнення суперечливих інтересів, прагнень, потреб, функціональних вимог, які витікають із різних статусів; це специфічне протиріччя між новою інформацією й цінностями індивіду [4, с. 66]. Внутрішні конфлікти підпорядковуються закону збереження енергії: енергія не зникає і не виникає з нічого, а перетворюється з одного виду в інший. Увесь життєвий шлях індивіда формується й розвивається у процесі безпосереднього становлення і розв'язання протиріч, що є винятково важливим для студентського віку [5].

Внутрішні конфлікти, які розв'язані конструктивно, позитивно впливають на особистість, забезпечують її подальше зростання, вселяють віру в себе та в людей. Деструктивно розв'язані конфлікти несуть у собі протилежне. Їхній негативний вплив полягає у "злам" особистості, відчутті своєї нікчемності, свого безсилля що-небудь зробити. Деструктивні конфлікти можуть призвести до психічних захворювань, які, у свою чергу, є ґрунтом для інших соматичних хвороб. Тому так важливо розв'язувати конфлікти з позитивним наслідком, який спричиняє, зокрема, доцільно вжитий інструментарій психологічного консультування. У цьому процесі студент занурюється в роль клієнта, а викладач – консультанта для того, щоб згодом (для поліпшення міжособистісного взаєморозуміння та взаємодії) помінятися ролями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Популярними конфліктологами кінця XX початку XXI ст. визнані *зарубіжні науковці*: А. Адрі, Дж. Бертон, К. Бікмор [20], Р. Буллоу, П. Ван де Берге, Г. Графф [23], Т. Гутірез-

Шміх [26], Д. Дана, Н. Джараміло [22], Л. Крісберг, К. Ку-машіро [25], К. Лоренц, Д. Моріс, А. Обершелл, У. Самнер, В. Сатір, Д. Скотт, Ч. Тіллі, Е. Уілсон, Р. Фішер [21], Р. Фокс, В. Юрі й ін.

Серед праць американських конфліктологів заслуговують уваги роботи А. Обершелла "Соціальний конфлікт та громадський рух" (1973), Ч. Тіллі "Від мобілізації до революції" (1978), Л. Крісберга "Соціальні конфлікти" (1973, 1982), Р. Фішера та В. Юрі "Шлях до злагоди" (1983), Д. Скотт "Конфлікти та шляхи їх подолання" (1991). Доробок цих авторів створив засади розвитку педагогічної конфліктології за кордоном.

Сучасні американські конфліктологи значну увагу приділяють *педагогічним і внутрішнім конфліктам*. Підтвердженням тому – роботи К. Бікмор "Практичний конфлікт: громадянське виховання у вузах соціальних наук" (1991), Г. Граффа "Конфліктна педагогіка і студентський досвід" (1995), Р. Фішера "Оприлюднення навчального плану з врегулювання конфліктів та мирної освіти: майбутні напрями критичної конфліктологічної освіти та педагогіки конфлікту" (2000), Н. Джараміло "Педагогіка невиконання" (2010), Т. Гутірез-Шміх "Громадська педагогіка і конфліктна педагогіка: можливості для педагогічної освіти" (2016) та ін.

Узагальнюючи основний зміст цих праць, доходимо висновку, що у США та Канаді між науковцями велися дискусії стосовно первинного вживання терміну "педагогічна конфліктологія" – "Conflict Management Education" (управління конфліктами освіти), яке далі було замінено на "Critical Pedagogy" (критична педагогіка), "Conflictual Pedagogy" (конфліктологічна педагогіка), а згодом – "Pedagogy of Conflict" (педагогіка конфлікту), "Conflict Pedagogy" (конфліктна педагогіка). Сьогодні саме останній термін набув поширення серед наукової спільноти. Conflict Pedagogy – це галузь наукового знання, вчення, що містить теоретичні основи, альтернативні способи як найкраще навчати та вчитися долати "тут і тепер" гострі конфлікти та насильство [21, с. 3].

Аналіз наукової літератури з проблеми конфліктів дозволяє стверджувати, що *вітчизняні вчені* Н. Ануфрієва, Є. Дурманенко, І. Козич в основному досліджували специфіку соціально-педагогічних конфліктів у закладах освіти. Г. Антонов [1], І. Ващенко [4], Т. Дзюба, М. Кляп [4], розглядали деякі аспекти динаміки конфліктів у вищій школі. Т. Дрожжина, М. Моспан особливу увагу зосереджували на профілактиці конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності.

Проблематика *педагогічних конфліктів* досліджувалася багатьма фахівцями та була представлена в численних публікаціях В. Афонькової, С. Баникіної, В. Басова, Б. Жизневського, В. Журавльова, В. Казанської, Е. Кіршбаума, Я. Коломийського, А. Ліханова, М. Рибакіної, Л. Симонової, О. Соколової, С. Сулейманова, Т. Чистякова, Н. Шеляховської й ін.

Значну увагу проблематиці *внутрішньоособистісних конфліктів* приділяли науковці І. Булах, Л. Бурачак [3], Ф. Василюк, О. Донченко [7], Е. Зеєр, А. Кунцевська, С. Кузікова, Г. Ложкін, С. Максименко, Л. Орбан, М. Пірен, Н. Пов'якель, Е. Симанюк, В. Столін, Т. Титаренко [7], В. Шанда, Н. Чепелева, Є. Юрківський та ін. Переважна більшість із них у розв'язанні внутрішніх конфліктів особистості використовують різні напрями психологічного консультування.

Консультування, як динамічний процес, є досить поширеним і широко досліджуваним у сферах психології, медицини, управління персоналом тощо. У закладах вищої освіти надаються різні види консультування: психологічне,

соціально-педагогічне, методичне й ін. Безпосередньо *психологічне консультування* стало прерогативою діяльності О. Бондаренка [2], І. Грабської, І. Дубровіної, О. Зайченка, А. Кочюнаса [11], В. Меновщикова [13], Н. Калини [10], М. Певзнер, Н. Тутушкіної [16], В. Хохлова й ін.

Психологічне консультування – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу індивіду в розв'язанні його проблем і прийнятті рішень щодо кар'єри, шлюбу, сім'ї, удосконалення особистості й міжособистісних стосунків. Ціль консультування – допомогти клієнтам зрозуміти те, що відбувається у їхньому життєвому просторі й осмислено досягти поставленої цілі на основі усвідомленого вибору при розв'язуванні проблем емоційного та міжособистісного характеру [11, с. 46–47].

Існує багато подібних визначень, і всі вони включають декілька основних положень, що *психологічне консультування*: + допомагає людині діяти на власний розсуд; + сприяє новій поведінці; + позитивно впливає на розвиток особистості; + акцентує увагу на відповідальності клієнта, тобто визнається, що незалежний, відповідальний індивід (студент) спроможний у відповідних обставинах приймати самостійні рішення, а консультант (викладач) створює умови, що заохочують вольову поведінку клієнта.

Мета статті полягала в тому, щоб проаналізувати й охарактеризувати основні підходи психологічного консультування в розв'язанні внутрішньоособистісних конфліктів студентів і викладачів. Для досягнення мети реалізовувалися такі **завдання**:

- проаналізовано зміст, історію, специфіку основних підходів психологічного консультування;
- охарактеризовано сутність розв'язання внутрішніх конфліктів студентів і викладачів;

- обґрунтовано консультативну бесіду в розв'язанні таких конфліктів.

Викладення основного матеріалу. Початок історії розвитку психологічного консультування варто шукати в глибині віків. Однак лише з кінця XVII ст. зроблено спроби науково пояснити психічні методи лікування. Починаючи з "магнетичного флюїду" віденського лікаря А. Месмера: у XIX ст. Дж. Бред (гіпноз), у XX ст. – З. Фрейд (психоаналіз), Е. Берн (транзакційний аналіз), Ф. Перлз (гештальт-терапія), К. Роджерс (клієнт-центрована терапія), М. Еріксон (нетрадиційний гіпноз і терапія), В. Сатір (сімейна терапія) і багато інших. І якщо спочатку психотерапія була прерогативою лікарів, то на початку XX ст. до них поступово долучається практичні психологи без відповідної медичної освіти, соціальні педагоги, працівники соціальних служб, а в 1950-х рр. у США виокремлюється консультативна психологія. Перефразуючи Г. Ебінгауза, можна сказати, що психологічне консультування має тривале минуле, але консультативна психологія лише коротку історію [6].

У кінці XX ст. психологічний вплив у Росії, як і в Україні, частіше називали психотерапією, якщо ним займався лікар, і психокорекцією, якщо його застосовував психолог. Це обмеження було штучним. До того ж термін "психотерапія" є міжнародним на протигагу "психокорекції". Консультування від психотерапії відрізняє відмова від концепції хвороби. У цьому контексті існують принаймні чотири близьких за змістом поняття: психотерапія, психокорекція, нелікарняна психотерапія, психологічне консультування на яких зацентрував специфічну увагу російський дослідник В. Меновщиков у праці "Введення у психологічне консультування" ("Введение в психологическое консультирование").

Таблиця 1

Порівняння понять психотерапія, психокорекція, нелікарняна психотерапія, психологічне консультування за В. Меновщиковим [13, с. 7]

Напрямок	Суб'єкт	Об'єкт	Ціль
Психотерапія			
I. Клінічно-орієнтована	Лікар (психіатр, психотерапевт)	Хворий, пацієнт	Ліквідація симптомів хвороби
II. Особистісно-орієнтована	Лікар, психолог	Хворий, клієнт	Особистісні та міжособистісні зміни
Психокорекція	Лікар, психолог	Хворий, клієнт	Виправлення різних психічних розладів, нормалізація психічної діяльності
Нелікарняна психотерапія	Психолог	Клієнт	Оптимізація взаємостосунків (наприклад, у проблемних сім'ях)
Консультування	Консультуючий психолог, соціальний працівник	Клієнт, сім'я, група	Адаптація до життя за рахунок активізації особистісних ресурсів (вихід із важкої життєвої ситуації)

Далі узагальнимо напрями саме психологічного консультування в розв'язанні внутрішніх конфліктів особистості. У навчальному посібнику "Психологічна допомога особистості" О. Бондаренко [2, с. 53–55] авторитетно й переконливо стверджує, що один із найвагоміших напрямів – *психодинамічний*, який базується на *класичному психоаналізі* З. Фрейда. Науковець виділяє такі цілі психологічної допомоги: 1) усвідомлення неусвідомлюваного (мотивів, захистів, фіксацій т. д.) і прийняття адекватної реалістичної інтерпретації; 2) посилення Его ("Я") для побудовання реалістичнішої поведінки.

Роль психолога-консультанта в цьому процесі жорстко фіксована. Основні вимоги до нього: неутручання, нейтралітет та особиста замкненість; уміння витримувати "перенесення" та працювати з "контр-перенесенням"; спостережливість і здатність до адекватних інтерпретацій; усвідомлення власних проблем і їхній можливий вплив на клієнта. Обов'язковою умовою підготовки психоаналітика є проходження курсу власного психоаналізу.

Вимоги й очікування від клієнта полягають у сприйнятті самої концепції психоаналізу; повна відкритість і готовність до тривалого (від кількох місяців до кількох років) періоду спільної роботи; клієнт бере на себе відповідальність утримуватися від різких перемін в особистому житті протягом курсу психоаналізу. У класичному психоаналізі використовуються такі методики: а) метод вільних асоціацій; б) тлумачення сновидінь; в) інтерпретація; г) аналіз опору; д) аналіз перенесення.

З. Фрейд виявив вирішальну роль мови для психоаналітичного лікування. Стимулюючи вербалізацію причин конфлікту, можна змінити та впорядкувати уявлення людини про себе, а головне, підключити зусилля самого хворого до власного видужання. Для цього лікар досліджує особливості та взаємовідносини між "Воно" ("Id"), "Я" ("Ego") і "Над-Я" ("Super-ego") [2, с. 54–55].

Аналіз літератури [17] дозволив виділити такі *стадії психоаналізу*. *Перша стадія* – пошук хворобливого осередку. Застосовуються метод асоціацій, спостереження

за поведінкою людини, вивчаються описки, обмовки, гумор людини. За кількістю випадків, розказаних на деяку тему, можна визначити, у якій площині міститься хворобливий осередок. *Друга стадія* – скресання осередку порушення, вербалізація. Особистість виговорюється, розповідає психологу про свої переживання і їхні джерела. *Третя стадія* – переоцінка значимості подій, прихованих у хворобливому осередку, так зване "переклювання ярликів". Наприклад, із "коханого" – у "друга" і т. д. На цій стадії дуже важлива допомога у зміні системи установок. *Четверта стадія* – емоційне позитивне, спокійне фарбування нової системи установок. Не варто різко переходити від любові до ненависті. *П'ята стадія* – забування, ліквідація осередку порушення. Найчастіше ця стадія проходить природним шляхом як продовження роботи з психологом. Звичайно, це спрощена схема методу психоаналізу. Поряд із психоаналізом бажаний постійний детальний глибинний *самоаналіз*, про який пише К. Хорні у праці "Наші внутрішні конфлікти" [18, с. 9].

Аналітична психологія К. Юнга має за мету навчання осягненню власного внутрішнього світу й самопізнання за допомогою переживання всієї повноти свого буття, що в перспективі приводить до індивідуалізації. К. Юнг прагнув міркувати не про хворобу клієнта, а про "загальний невроз віку". К. Юнг сформулював не клінічне, а екзистенційне розуміння проблематики клієнтів, пов'язане із втратою сенсу буття.

Роль психолога-консультанта жорстко не фіксується. Він будує свої терапевтичні стосунки з клієнтом частково аналогічно психоаналітичній традиції, частково ні. Схожість полягає у використанні перенесення та контрперенесення. Відмінність – у забезпеченні прийняття клієнта та у специфіці роботи з його внутрішнім світом. Важливим моментом є допомога клієнтові в розподіленні усвідомлюваних і неусвідомлюваних інстанцій та встановленні комунікації між ними.

Саме так, як З. Фрейд відмовлявся працювати із шизоїдами, юнгіанський аналітик виключає зі своїх клієнтів алкоголиків, наркоманів та осіб з суїцидальними або агресивними тенденціями, що стали предметом особливої уваги й дослідження спочатку Е. Дюркгейма [8], а згодом – Д. Енікевої [9] і багатьох інших науковців. Єдиною умовою стосовно інших клієнтів є наявність визначеної мотивації. Психотехніка аналогічна психоаналізові, але набагато більше уваги приділяється тлумаченню сновидінь, де контекст інтерпретацій далеко виходить за межі сексуальних конотацій, а символіка трактується не редукціоністсько-біологічним, а культурологічним чином [2, с. 70–72].

Транзактний аналіз Е. Берна висуває такі цілі психологічної допомоги: допомогти клієнтові усвідомити свої "Его-стани" ("Батько", "Дитина", "Дорослий"), ігри, життєві сценарії, і – за необхідністю – прийняти нове рішення, стосовно поведінки й побудови життя, звільнити людину від виконання нав'язаних програм поведінки й допомогти їй стати незалежною, спонтанною.

Позиція психолога передбачає партнерство, прийняття клієнта, сполучення позицій учителя й експерта, забезпечення необхідного інсайту. У літературі зазначається, що психолог зобов'язаний апелювати до Его-стану "Дорослий" у клієнта, а не потурати невротичним стереотипам. Позиція клієнта передбачає укладання обопільної угоди про умови роботи й характер стосунків. Клієнтові відводиться роль анонімного учасника, який ставить власні цілі з указанням критеріїв оцінки їх досягнення. Така форма спільної роботи передбачає взаємну відповідальність обох сторін [2, с. 87–89].

Особливого значення набуває *поведінковий напрям* у консультуванні. Головним у ньому є забезпечення

нових умов для навчання, тобто вироблення нового обумовлення й на цій основі допомога в оволодінні новою поведінкою; формування нових соціальних вмінь; оволодіння психологічними цілями саморегуляції; подолання шкідливих звичок і зняття стресу; позбавлення емоційних травм тощо.

Роль психолога-консультанта – це роль учителя, наставника або лікаря. Відповідно психолог має бути готовий взяти на себе вантаж зразка для наслідування, яким він виступає в думках клієнта, а також усвідомлювати специфіку захисного механізму ідентифікації, що відіграє для клієнта важливу роль. Вимоги до клієнта: активність, свідомість у постановці цілей, бажання співпрацювати із психологом та імпровізація з новими формами поведінки [2, с. 96–98].

Найважливішим моментом у психологічній позиції клієнта є готовність до застосування нових форм поведінки. Техніка психологічної роботи в біхевіоральному напрямку будується на детерміністичному посиленні, що певна поведінка є наслідком певного впливу. Це означає, що дезадаптивна (невротична) поведінка є результатом невірною навчання. Тому основою психотерапії є сукупність прийомів формування нової поведінки (перенавчання), основана на експериментальних дослідженнях і теоретичних допущеннях біхевіоризму.

Цікавим і специфічним у своєму обґрунтуванні є *когнітивний напрям*, який має ряд варіантів. О. Бондаренко детально аналізує деякі з них [2, с. 95–97]. Зокрема, *раціонально-емоційна терапія* (РЕТ) А. Еліса, який запропонував чотирикомпонентну структуру особистості – А-В-С-Д-теорія. Аналіз поведінки клієнта або самоаналіз за схемою: "подія-сприйняття-реакція-обдумування-висновки" володіє високою продуктивністю та ефектом навчання. У літературі відзначаються такі психологічні передумови РЕТ: 1) визнання особистої відповідальності за свої проблеми; 2) прийняття ідеї, що є можливість рішуче вплинути на ці проблеми; 3) визнання, що емоційні проблеми беруть початок з ірраціональних уявлень; 4) віднаходження (усвідомлення) цих уявлень; 5) визнання корисності серйозного обговорення цих уявлень; 6) згода докладати зусилля до конфронтації із своїми алогічними судженнями; 7) згода на використання РЕТ. Допомога полягає у перегляді системи переконань, норм та уявлень, звільнення від ідеї самозвинувачення.

Позиція психолога безумовно директивна. Він роз'яснює, переконує, він – авторитет, який відкидає помилкові судження, вказуючи на їхню недоцільність, довільність, апелює до науки, до здатності мислити. Клієнту відведено роль учня, його успіх трактується залежно від мотивації й ідентифікації з роллю учня. Передбачається, що клієнт проходить три рівні інсайту: поверховий (усвідомлення проблеми), заглиблений (розпізнавання власних інтерпретацій) і глибинний (на рівні мотивації до змінення).

Іншим відгалуженням когнітивного напрямку є *реальнісна терапія* У. Гласерра [2, с. 110–111]. Концепція призначена насамперед для роботи з "важкими" підлітками. Також застосована в роботі з ув'язненими. У реальнісному консультуванні приділяється особлива увага стосункам із клієнтом (подружитися, прийняти), заохочуванню клієнта до оцінювання його поведінки. Допомога в пошуку альтернативних способів дій і виробленні плану. План має бути простим і зрозумілим, конкретним (що, коли, де і як). Наявна відмова у прийнятті вибачень, жорсткість, але без застосування покарань. І, головне, у жодному разі консультант не повинен відмовлятися від клієнта, від роботи з ним.

Відносно новим напрямом у консультуванні є *гуманістичний*, що також має варіації. Зокрема, *екзистенційне*

консультування. Цілі психологічної допомоги: допомогти клієнтові віднайти смисл свого власного життя; усвідомити особистісну свободу й відповідальність; розкрити свої потенції як особи в повноцінному спілкуванні. Безумовне визнання особистості клієнта та його долі найважливішим, унікальним і безумовно заслуговуючим поваги "життєвим світом", існування якого є самоцінність.

Позиція психолога-консультанта передбачає розуміння клієнта в термінах його власного життєвого світу, його власного бачення себе й дійсності. Основну увагу психолог-консультант приділяє поточному моменту життя клієнта та його нинішнім переживанням. Психолог повинен уміти поєднувати розуміння клієнта і здатність до конфронтації з тим, що називається "обмеженням існуванням" у клієнта. У клієнта заохочується відкритість, спонтанна активність і зосередженість на основних проблемах життя (народження, любов, тривога, доля, провина, смерть, відповідальність), тобто на екзистенційних проблемах, які не мають розв'язання раціонального, але конфронтація з якими дозволяє розв'язувати поточні психологічні проблеми [2, с. 122–123].

Представники екзистенційної психології відкидають значущість будь-яких психотехнік у консультативній роботі (Л. Бінсвангер, В. Франкл, Р. Мей [12], І. Ялом та ін). В екзистенційному консультуванні йдеться про підходи до особистісної проблематики клієнта. Їхня суть така: 1) акцент на розвитку самосвідомості; 2) культивування свободи й відповідальності; 3) допомога у відкритті або створенні смислу; 4) унікальності та ідентичності; 5) робота із тривоги. Взаємостосунки клієнта із психологом є самоцінністю. Повага, довіра, саморозкриття, відмова від маніпулювання, ненав'язування своєї поведінки та неперетягування на психолога відповідальності – така основа цих стосунків.

Клієнт-центроване консультування К. Роджерса [14] висуває за мету допомогти людині стати "всесіло діючою особою"; сприяти особистісному зростанню, завдяки якому людина сама розв'язує свої проблеми; створювати відповідний "психологічний клімат". Увага концентрується не на проблемах людини, а на її "Я".

Роль психолога-консультанта потребує відмовитися від спроб грати якусь роль, спробувати бути самим собою; створити відповідний психологічний клімат, коли клієнт сам би відмовився від захисних механізмів. При цьому найважче – бути "справжнім" у спілкуванні з клієнтом (повага, турбота, сприйняття й розуміння). Очікується, що клієнт почуватиме себе безпомічним, поводитиметься неконгруентно, очікуватиме допомоги й буде досить замкненим. Із встановлення терапевтичних стосунків відбувається світосприйняття та формування іншого ставлення до себе.

Окрім трьох основних компонентів роджеріанської психотехніки (конгруентності, емпатійного слухання й турботи) аналіз літератури дозволив виділити сім етапів консультативного процесу: 1) заблокованість внутрішньої комунікації (відсутнє Я-повідомлення, заперечується наявність проблем, відсутнє бажання до змін); 2) самовираження (клієнт починає в атмосфері прийняття відкривати свої почуття, проблеми); 3) розвиток процесу саморозкриття; 4) сприйняття себе клієнтом в усій складності, обмеженості й незавершеності; 5) процес ставлення до свого феноменологічного світу як до власного, долається відчуженість від свого "Я", зростає потреба бути собою; 6) інтегрування особистісного досвіду в одне ціле (розвивається конгруентність, відповідальність, встановлюється вільна внутрішня комунікація, поведінка й самовідчуття "Я" стають органічними); 7) стадія особистісних змін, стадія відкритості себе та світу,

психолог уже стає непотрібним, адже досягнуто головної мети – стану конгруентності із собою та світом, реалістичного балансу між "Я-реальним" і "Я-ідеальним" [14].

Цінним, із погляду на результативність розв'язуваних проблем, є *гештальт-консультування*. За Ф. Перлсом, який полюбляв порівнювати структуру особистості з цибулиною, варто скинути п'ять шарів невротичності, аби досягти психологічної зрілості особистості: 1) шар фальшивої рольової поведінки; 2) шар фобій (клієнт прагне уникати зіткнення зі своїми хворобливими переживаннями); 3) шар "безвиході й розпачу" (моменти, пов'язані з переживанням своєї власної безпомічності); 4) шар доступу до свого справжнього "Я" (людина у сльозах розпачу переживає свою рішучість прийняти ситуацію та справитися з нею); 5) шар емоційного вибуху (клієнт скидає із себе фальшиве та починає жити й діяти від свого справжнього "Я").

Цілями психологічної допомоги є забезпечення повноцінної роботи актуального самоусвідомлювання; зміщення локусу контролю всередину, заохочення незалежності та самодостатності; віднаходження психологічних блоків, що перешкоджають зростанню та живанню ними. У гештальт-консультуванні психолог розглядається як "каталізатор", "помічник" і співтворець, інтегрований у єдине ціле, у "гештальт" особи клієнта. Психолог прагне уникати безпосереднього втручання до особистих почуттів клієнта, швидше він намагається полегшити вираження цих почуттів [2, с. 134–135].

Позиція клієнта – активна, яка містить у собі право на власні інтерпретації, позиції, і, головне, – на усвідомлення "патернів", схем своєї поведінки та життя. Клієнт повинен переключитися з раціоналізування на переживання. Вербалізація почуттів не настільки важлива, як бажання клієнта та його готовність прийняти сам процес актуального переживання, у якому він насправді переживатиме почуття, і говорити від їхнього імені, а не просто повідомляти про них. Психотехнікам, які в цьому напрямі йменуються також "ігри" й "експерименти", у гештальт-терапії надають великого значення. Більш того, гештальт-терапія стала відомою завдяки саме цим "іграм", "трьокам". Техніки: "навпаки", "експериментальне перебільшення", "психодрама", "і я несу за це відповідальність", "дисоційований діалог" тощо.

Узагальнюючи зарубіжний досвід здійснення психологічного консультування робимо висновок, що різні психологічні напрями, школи подають специфічні визначення, структуру, динаміку психологічного консультування. Проте, в основному увага акцентується на підвищенні рівня ефективності психологічного консультування та на самовідчутті клієнта. Процес консультування може здійснюватися в діапазоні від однієї (45–60 хвилинної) до певної кількості психологічних сесій. Наслідки консультування можна розглядати з погляду змін, що відбуваються в особистості клієнта, і ступеня його задоволеності результатами консультування.

Ситуація із психологічним консультуванням у нашій країні подібна до тих, що переживали європейські країни більше 40–50-ти років тому, коли консультування стало необхідним компонентом у різноманітних сферах суспільного устрою. М. Херберт, відомий сучасний британський психолог, описує цю ситуацію так: "...консультанти всюди...ви можете зустріти їх у школах, промислових підприємствах, лікарнях, соціальних службах... існують консультанти з питань шлюбу, розводу, розвитку кар'єри, гострої втрати, консультування батьків, пенсіонерів і т. д." [16, с. 56].

Відношення вітчизняних психологів до консультування натеper полярне: одні вважають, що психологічне

консультування не має власного предмета і є лише прикладною галуззю інших теоретичних розробок у психології; інші – ігнорують теоретичні основи консультування й розглядають його як набір практичних методів і прийомів до роботи. Консультування є однією з форм допомоги людям у розв'язанні їхніх проблем і, звичайно, не може відповісти на всі питання. Психологічне консультування в межах одного підходу буде різноманітним залежно від галузі застосування.

Як влучно зазначає О. Бондаренко у своїй праці "Психологічна допомога особистості" в галузі психологічної допомоги цілком визначені труднощі, пов'язані як із специфікою професії, так і з невизначеністю статусу психолога-консультанта у пострадянському суспільстві. Зіставимо, наприклад, ситуацію звернення клієнта до представника будь-якої іншої професії системи "людина-людина". У таких випадках користувач: а) знає, чого він хоче; б) ознайомлений так чи інакше про норми взаєностосунків із представником цієї професії; в) досить добре розуміє міру відповідальності й обмежень свою та професіонала, до якого звертається. Скажімо, пацієнт розуміє можливість того, що результат лікування не залежить виключно від кваліфікації лікаря та його рекомендацій навіть за наявності найнеобхідніших медикаментів. У вітчизняному психологічному консультуванні майже всі напрями запозичені із зарубіжного.

Психологічне консультування є відповіддю на потреби індивідів (студентів), що не мають клінічних порушень, але шукають психологічної допомоги. Спектр проблем широкий: труднощі діяльності (конфлікти з однокласниками, викладачами), невпорядкованість особистого життя, негаразди в сім'ї, болісні вагання у прийнятті рішень, труднощі в налагоджуванні й підтримці міжособистісних стосунків і т. п.

Одним із найважливіших способів здійснення психологічного консультування є консультативна бесіда. *Консультативна бесіда* – один із найголовніших методів надання психологічної допомоги. Як зазначає О. Бондаренко [2, с. 33], консультативна бесіда наближена до соціологічної техніки опитування, що називається "глибинне інтерв'ю". *Консультативна бесіда* – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка будується та підтримується на партнерському стилі відносин; метою якого є взаємне збагачення досвідом, саморозвиток обох сторін і розв'язання проблеми клієнта [16, с. 42]. *Консультативна бесіда* – особистісно-орієнтоване спілкування, де здійснюється загальне орієнтування у власних особливостях і проблемах клієнта, надається психологічна допомога відповідно до потреб, проблематики й характеру консультативної роботи. *Консультативна бесіда*, залежно від етапу роботи, буває: *початковою, процесуальною, завершальною та підтримуючою*. Її *структура* така: початок стосунків, їхній розвиток, динаміка, припинення стосунків [2, с. 33].

Жодна з теоретичних орієнтацій або шкіл психологічного консультування не відбиває всі можливі ситуації взаємодії консультанта і клієнта. Тому розглянемо загальну модель структури консультативного процесу, названу еклектичною. Її запропонував Б. Гілланд і співробітники, а детально проаналізував Р. Кочюнас у праці "Основи психологічного консультування" [11, с. 18]. Ця системна модель, що охоплює шість тісно пов'язаних між собою стадій, відбиває універсальні риси консультативної бесіди будь-якої орієнтації між клієнтом (студентом) і консультантом (викладачем).

I. Дослідження проблем. Консультант-викладач установлює контакт із клієнтом-студентом і досягає довіри:

уважно вислуховує, проявляє емпатію, не застосовує оцінок.

II. Двомірне визначення проблем. Консультант-викладач прагне точно охарактеризувати проблеми клієнта-студента, установлюючи як емоційні, так і когнітивні їхні аспекти. Уточнення проблем ведеться доки клієнт і консультант не досягнуть однакового їхнього розуміння. Точне визначення проблем дозволяє зрозуміти їхні причини, а іноді вказує й на засоби розв'язання.

III. Ідентифікація альтернатив. З'ясовуються та відкрито обговорюються можливі альтернативи розв'язання проблем. Користуючись відкритими питаннями, консультант-викладач спонукає клієнта-студента назвати всі можливі варіанти, допомагає висунути додаткові альтернативи.

IV. Планування. Здійснюється критична оцінка обраних альтернатив. Консультант-викладач допомагає клієнту-студенту розібратися, які альтернативи є реалістичними з погляду попереднього досвіду (перевірка альтернатив за допомогою ролевих ігор, "репетицій" дій і ін.).

V. Діяльність. Відбувається послідовна реалізація плану розв'язання проблем. Консультант-викладач допомагає клієнту-студенту будувати діяльність з урахуванням обставин, часу, емоційних витрат, а також із розумінням можливості невдачі в досягненні цілей.

VI. Оцінка і зворотний зв'язок. Клієнт-студент разом із консультантом-викладачем оцінює рівень досягнення цілі й узагальнює досягнуті результати.

Ця модель допомагає лише краще зрозуміти, як відбувається конкретне консультування. Реальний процес – значно ширше й нерідко не підпорядковується цьому алгоритму. Виділення стадій умовне, оскільки у практичній роботі одні стадії поєднуються з іншими, і їхня взаємозалежність складніша. У процесі консультування важливі не стільки схеми, скільки фахова й особистісна компетентність консультанта. Адже, консультативна бесіда у вищій школі – це динамічний процес, під час якого викладач-консультант допомагає студенту використовувати свої внутрішні ресурси для розвитку й актуалізувати потенціал осмисленого життя.

Різні психологічні школи по-різному подають етапи, динаміку консультативної бесіди. Наведемо лише деякі з них. М. Тутушкіна виділяє три фази динаміки консультативної бесіди: *збір інформації, трансформацію системи, закріплюючи зміни* [16, с. 198].

Незалежно від того, чи проводиться разова консультативна бесіда, або здійснюється пролонгована робота, *консультування – діалектичний процес, що включає ряд стадій*:

- укладання контракту між клієнтом і консультантом;
- пояснення запиту й аналіз проблемної ситуації, коли консультанту необхідно зорієнтуватися у проблемі клієнта, уважно слухаючи його, використовуючи перефразування для одержання достатньої інформації;
- переформулювання проблеми й постановка цілі, що супроводжується з'ясуванням умов і ситуації виникнення проблеми, визначенням суті проблеми;
- пошук засобів розв'язання проблеми, коли необхідна згода клієнта на дослідження власних психологічних труднощів, пошук і прийняття на себе відповідальності за вибрані рішення.

О. Бондаренко виділяє таку динаміку процесу консультативної бесіди:

- етап входження до ситуації психологічної допомоги;
- етап діяння та проживання ситуації психологічної допомоги;
- етап входження до нового досвіду;

• останній етап – сходження до повсякденності збагаченням новим досвідом [2, с. 42–44].

Синтез вище наведених моделей дає змогу зупинитися на такій "п'ятикроковій" процедурі консультативної бесіди, яка сприяє більш ефективному розв'язанню внутрішніх конфліктів студентів і викладачів.

"П'ятикрокова" поетапна процедура консультативної бесіди:

• встановлення контакту й орієнтування, мотивування особистості на роботу;

• збір інформації про проблему, її аналіз, розв'язання питання "У чому сутність, причини конфлікту?";

• усвідомлення бажаного результату, відповідь на запитання: "Чого прагнете домогтися?";

• вироблення альтернативних рішень, що можна позначити як: "Що ще можемо зробити і для чого?";

• узагальнення результатів взаємодії.

Висновки. Узагальнюючи вищезначене, робимо висновки, що до ХХ ст. центром вивчення конфліктів була Західна Європа, де працювали З. Фрейд, К. Юнг, Я. Морено й інші видатні вчені та діячі свого часу. Проте, коли конфліктологія сформувалась як наука, саме США стали флагманом із її вивчення й законодавцем правил і тенденцій у педагогічній конфліктології.

Ефективність розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту залежить від усвідомлення особистістю того, яка його структура, специфіка, динаміка. Знання, не перевірені практикою, не є повноцінними. Шляхи розв'язання – це застосування не лише методу спроб і помилок, а й навчання на чужих невдачах. Теоретичними проблемами подолання внутрішньоособистісних конфліктів займалися вітчизняні й зарубіжні науковці. Існують різні способи розв'язання внутрішніх конфліктів. Аналіз літератури та власний досвід допоміг виділити один із продуктивніших – психологічне консультування та його консультативну бесіду.

Напрями психологічного консультування подають різні тлумачення консультативної бесіди. Проте увага акцентується на підвищенні рівня якості консультативної бесіди та на самовідчутті клієнта. Наслідки консультування можна розглядати з погляду змін, що відбуваються в особистості та ступеня її задоволеності результатами консультативних бесід. Важливо виділити можливі підсумки консультативної роботи: посилення уваги особистості до власних потреб, переживань і думок; розвиток здатності до самопізнання й усвідомлення нового досвіду; зміна ставлень до себе й довкілля; надбання здатності піклуватися про себе, самостійно розв'язувати свої проблеми, робити вибір, приймаючи рішення й несучи за них відповідальність.

Список використаних джерел

1. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Г. В. Антонов. – Х., 2006.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996.
3. Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию / Л. Ф. Бурлачук. – К. : Ника-Центр, 1997.
4. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / І. В. Ващенко, М. І. Кляп. – К. : Знання, 2013.
5. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія : навч. посіб. / В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. – Вінниця : "Нілан", 2015.
6. Гірник А. М. Основи конфліктології : навч. посіб. / А. М. Гірник. – К. : Вид-во "Києво-Могилянська академія", 2010.
7. Донченко Е. А. Личность. Конфликт. Гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Знание, 1989.
8. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд ; пер. с фр. / под ред. В. А. Базарова / Э. Дюркгейм. – М. : "Мысль", 1994.
9. Еникеева Д. Д. Популярные основы психиатрии / Д. Д. Еникеева. – Донецк : Сталкер, 1997.

10. Калина Н. Ф. Основы психотерапии / Н. Ф. Калина. – М. : Ваклер, 1996.
11. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999.
12. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей. – М. : Клас, 1994.
13. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование / В. Ю. Меновщиков. – М. : Смысл, 1998.
14. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Ваклер, 1997.
15. Семке В. Я. Умейте властвовать собой, или беседы о здоровой и больной личности / В. Я. Семке. – Новосибирск : Либроком, 1991.
16. Тутушкина М. К. Психологическая помощь и консультирование / М. К. Тутушкина. – СПб. : Дидактика Плюс, 1998.
17. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М. : Наука, 1991.
18. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – СПб. : Лань, 1997.
19. Юрлов Ю. Н. Внутриличностные конфликты курсантов высшего военного училища и их разрешение : дис. ... канд. психол. наук / Ю. Н. Юрлов. – М., 1996.
20. Bickmore K. Practicing conflict: Citizenship education in high school social studies. Unpublished dissertation / K. Bickmore. – California : Stanford University, 1991.
21. Fisher R. Unveiling the hidden curriculum in conflict resolution and peace education: Future directions toward a critical conflict education and conflict pedagogy / R. Fisher. – Vancouver, BC, Canada : Research Institute, 2000.
22. Jaramillo N. Pedagogy of defiance: Public pedagogy as an act of unlearning. In J. Sandlin, B. Schultz, & J. Burdick (Eds.). Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling / N. Jaramillo. – New York, NY : Routledge, 2010. – P. 500–510.
23. Graff G. Conflict pedagogy and student experience / G. Graff. – CCC, 1995. – P. 276–278.
24. Koshechko N. V. Actual ideas of pedagogical conflictology for preparation of educational professionals in domestic classical universities // Professional and pedagogical training of educational specialists in classical university of Ukraine: multi-authored monograph / Ed. by A. A. Marushkevich / N. V. Koshechko. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. – P. 89–110.
25. Kumashiro K. M. Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy / K. Kumashiro. – London, UK : R-F, 2002.
26. Gutierrez-Schmich T. Public Pedagogy and Conflict Pedagogy: Sites of Possibility for Anti-Oppressive Teacher Education. Electronic resource: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/20490/GutierrezSchmich.pdf?sequence=4>

References

1. Antonov H. V. Pedagogichni zasady zapobihannya i rozv'yazannya konfliktiv u navchal'no-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoho navchal'nogo zakladu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / H. V. Antonov – Kharkiv, 2006.
2. Bondarenko O. F. Psykholohichna dopomoha osobystosti / O. F. Bondarenko. – Kharkiv : Folio, 1996.
3. Burlachuk L. F. Vvedenye v proektyvnyuyu psykholohiyu / L. F. Burlachuk. – K. : Nyka-Tsentr, 1997.
4. Vashchenko I. V. Konfliktolohiya ta teoriya perehovoriv : navchal'nyy posibnyk / I. V. Vashchenko, M. I. Klyap. – K. : Znannya, 2013.
5. Haluziak V. M. Pedagogichna konfliktolohiya : navchal'nyy posibnyk / V. M. Haluziak, I. L. Kholkov'ska. – Vinnytsya : "Nilan", 2015.
6. Hirnyk A. M. Osnovy konfliktolohiyi : navchal'nyy posibnyk / A. M. Hirnyk. – K. : Vyd-vo "Kyievo-Mohylyans'ka akademiya", 2010.
7. Donchenko E. A. Lychnost'. Konflikt. Harmonyia / E. A. Donchenko, T. M. Tytarenko. – K. : Znanye, 1989.
8. Dyurkgeym E. Samoubystvo: Sotsiologicheskii etyud ; per. s fr. s sokr. / pod red. V. A. Bazarova / E. Dyurkgeym. – M. : publishing house thought, 1994.
9. Yenykeyeva D. D. Populyarnyye osnovy psikhiiatrii / D. D. Yenykeyeva. – Donetsk : Stalker, 1997.
10. Kalina N. F. Osnovy psikhoterapii / N. F. Kalina. – M. : Vakler, 1996.
11. Kochyunas R. Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya / R. Kochyunas. – M. : Akademicheskii proyekt, 1999.
12. Mey R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya / R. Mey. – M. : Klas, 1994.
13. Menovshchikov V. YU. Vvedeniye v psikhologicheskoye konsul'tirovaniye / V. YU. Menovshchikov. – M. : Smysl, 1998.
14. Rodzhers K. Kliient-tsentirovannaya terapiya / K. Rodzhers. – M. : Vakler, 1997.
15. Semke V. YA. UmeYTE vlastvovat' soboy, ili besedy o zdorovoy i bol'noy lichnosti / V. YA. Semke. – Novosibirsk : Publishing House "Thought", 1991.
16. Tutushkina M. K. Psikhologicheskaya pomoshch' i konsul'tirovaniye / M. K. Tutushkina. – Sankt-Peterburg : Didaktika Plus, 1998.
17. Freyd Z. Vvedeniye v psikhoanaliz / Z. Freyd. – M. : Nauka, 1991.
18. Khorni K. Nashi vnutrenniye konflikty / K. Khorni. – Sankt-Peterburg : Lan', 1997.
19. Yurlov Yu. N. Intrapersonal conflicts of cadets of the higher military school and their resolution: Yurlov Yuri Nikolaevich. Intrapersonal conflicts of cadets of the higher military school and their resolution: Dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.14. – Moscow, 1996. RSL OD, 61: 97–19 / 98-7.

20. Bickmore K. Practicing conflict: Citizenship education in high school social studies. Unpublished dissertation / K. Bickmore. – California : Stanford University, 1991.

21. Fisher R. Unveiling the hidden curriculum in conflict resolution and peace education: Future directions toward a critical conflict education and conflict pedagogy / R. Fisher. – Vancouver, BC, Canada : Research Institute, 2000.

22. Jaramillo N. Pedagogy of defiance: Public pedagogy as an act of unlearning. In J. Sandlin, B. Schultz, & J. Burdick (Eds.). Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling / N. Jaramillo. – New York, NY : Routledge, 2010. – P. 500–510.

23. Graff G. Conflict pedagogy and student experience / G. Graff. – SSS, 1995. – P. 276–278.

24. Koshechko N.V. Actual ideas of pedagogical conflictology for preparation of educational professionals in domestic classical universities // Professional and pedagogical training of educational specialists in classical university of Ukraine: multi-authored monograph / Ed. by Marushkevich A.A. / N. V. Koshechko. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. – P. 89–110.

25. Kumashiro K. Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy / K. Kumashiro. – London, UK : R-F, 2002.

26. Gutierrez-Schmich T. Public Pedagogy and Conflict Pedagogy: Sites of Possibility for Anti-Oppressive Teacher Education. Electronic resource: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/20490/GutierrezSchmich.pdf?sequence=4>

Надійшла до редколегії 04.11.19

N. Koshechko, Ph.D, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

BASIC DIRECTLY OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION AT THE RESOLUTION OF THE INTERNAL CONFLICT STUDENTS AND TEACHERS: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE

The article analyses current ideas on the problem of resolving internal conflicts of students and teachers, which become the basis for pedagogical conflicts in higher education. Particular emphasis is placed on the resource capabilities of psychological counselling in resolving intrapersonal conflicts. Different psychological areas, schools provide specific definitions, structure, and dynamics of psychological counselling. But the main focus is on improving the effectiveness of psychological counselling and the client's well-being. The counselling process can range from one to a number of psychological sessions. The consequences of counselling can be considered in terms of changes in the client's personality and the degree of his satisfaction with the results of counselling. In this process, special attention is paid to the eclectic consultative conversation. Its content, characteristics, principles, specifics, stages, stages are considered in detail. The functions, purpose, procedure of counselling in higher education are summarized, which is interpreted as a dynamic process during which the teacher-consultant helps the student to use their internal resources to develop and actualize the potential of meaningful life. Consultative conversation - the subject of subjective interaction, which is built and maintained in a partnership style; the purpose of which is mutual enrichment of experience, self-development of both parties and solving student problems. Internal conflicts, which are resolved constructively, have a positive effect on the individual, ensure his further professional growth, and inspire faith in themselves and in people. Knowledge and basic competencies in the dynamics, specifics of internal conflicts can save time, maintain productivity, health, and increase creativity, professional, intellectual and personal competence of students, teachers and heads of higher education institutions. Destructively resolved conflicts have the opposite and can lead to neurosis, depression, affective states, mental illness, which, in turn, are the basis for other somatic diseases. That is why it is so important to resolve conflicts with a positive consequence, which is caused, in particular, by the appropriate tools of psychological counselling.

Keywords: psychological counseling, solving of personal conflicts, pedagogical conflicts, students, teachers.

УДК 378.124

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.06>

Н. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ,
Г. Варварецька, асист.,
Національний університет "Одеська морська академія", Одеса

ІМІДЖ-ОБРАЗ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Зазначено, що сучасними тенденціями освіти є модернізація її змісту, форм і методів, розробка й апробація нових освітньо-психологічних технологій, появою нових типів закладів освіти. Ці зміни, у свою чергу, залежать від постійної роботи керівника закладу освіти над іміджем своєї установи, власним іміджем і репутацією науково-педагогічних працівників. Розглянуто найбільш вагомі складові, без яких формування позитивного іміджу викладача вищої школи не вбачається можливим. Виявлено, що одним із чинників формування позитивного іміджу майбутнього фахівця є освітнє середовище закладу вищої освіти і, зокрема, вплив професорсько-викладацького складу. Проаналізовано роль іміджу викладача у формуванні професійних і особистісних якостей студентів. Визначено сутність поняття педагогічного іміджу, його формування й розвиток, функції іміджу, структура особистісного іміджу. Це, зокрема, професійна компетентність, загальнолюдські цінності, норми моралі, управлінська культура та технологія самопрезентації. Наведено приклади впливу зовнішнього вигляду викладача на рівень засвоєння навчальної інформації студентами. Встановлено зв'язок між компонентами іміджу та складовими педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти, визначено взаємозумовленість позитивного іміджу педагога та його гуманістичної спрямованості. Зазначено шляхи формування позитивного іміджу викладача й розвитку педагогічної майстерності. Визначено типи іміджу, охарактеризовано кінетичний і мовленнєвий імідж. Обґрунтовано, що позитивний педагогічний імідж викладача здатен сприяти підвищенню ефективності педагогічної діяльності та формувати стиль соціальної поведінки викладача вищої школи. Проаналізовано дослідження з цієї проблеми й останні публікації вітчизняних і зарубіжних науковців.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, педагогічний імідж, функції іміджу, складові іміджу, типи іміджу, самопрезентація.

Постановка проблеми. У сучасних умовах педагогічної гуманістичної орієнтації висуваються нові вимоги до професійно-педагогічної культури викладача. Його здатність до продуктивної інноваційної діяльності обумовлюється не лише існуванням власної творчої лабораторії, а й набуттям індивідуалізованого стилю професійної поведінки, взаємодії зі студентами, колегами. Завдяки цьому формується певний імідж-образ педагога, який відображає його особливий внутрішній світ. Такий образ створюється відповідно до бачення педагогом манер професійної

діяльності, педагогічного спілкування, зовнішнього вигляду й активно впливає на формування його професійно-педагогічної культури. Викладачеві треба володіти спеціальними технологіями самопрезентації, індивідуалізації власного стилю роботи задля того, щоб досягти визнання, підвищити репутацію, зміцнити авторитет, переконати громадськість у доцільності й корисності своєї діяльності. Практичний досвід показує, що інтерес студентів до навчальної дисципліни залежить від особи викладача, від глибини професійних знань і ерудиції;

любіві до педагогічної діяльності; педагогічної майстерності; громадського авторитету, стилю і принципів взаємостосунків між студентами та викладачами; наукової-педагогічної активності й морально-етичних якостей. І саме зараз роль іміджології повинна посилюватися у зв'язку зі значним падінням престижу педагогічної професії в сучасних соціально-економічних умовах, необхідністю пошуку нових резервів матеріального і психологічного її стимулювання.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженнями і практичними розробками з питань формування іміджу особистості займаються автори П. Берд, С. Блек, Ф. Буар, П. Вейл, Т. Сван, М. Спіллейн, Р. Хофф, П. Чісхольм, Б. Швальбе й ін.; роль і значення іміджу в різних сферах соціального життя досліджують Є. Богданов, А. Гармонова, У. Зазикін, З. Зотова, Є. Єгорова-Тантма, А. Панасюк, Ю. Синягин та ін.; іміджу вчителя присвячені роботи О. Деркача, Н. Кузьміної, А. Маркова, А. Реан та ін. Осмислення результатів вивчення ефекту самопрезентації та стратегій самоподачі, аналізу міжособистісного зворотного зв'язку, розробки ефективних психотехнологій збагачує дослідження іміджу (О. Анісімов, Р. Баумейстер, Дж. Готлі, Є. Гоффман, Е. Джонс, Є. Доценко, В. Зазикін, С. Карвер, А. Кириченко, А. Панасюк, Л. Петровська, О. Соловйова, С. Уортман та ін.). Проблему формування професійного іміджу викладача вищої школи у вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчали Ю. Андрєєва, Н. Бутейко, Д. Давидов, Л. Донська, А. Калужний, Є. Петрова, В. Шепель.

Мета статті полягає в розкритті сутності поняття іміджу викладача вищої школи як складової його професійно-педагогічної культури. Для досягнення мети були поставлені **завдання**: дослідити взаємозв'язок між іміджем-образом викладача та професійно-педагогічною культурою.

Викладення основного матеріалу. У складний період реформування вищої освіти України та входження її до європейського освітнього простору набуває особливої актуальності проблема іміджу викладача закладу вищої освіти. У світлі перетворень, якими характеризуються всі сфери сучасного українського суспільства, дослідження проблеми іміджу викладача вищої школи набуває неабиякого практичного й теоретичного значення. Із-поміж багатьох чинників, які зумовлюють актуальність цієї роботи, варто зазначити такі: комунікативний імідж викладача є складовою його професійної культури й показником педагогічної майстерності; особистісний імідж викладача як офіційного представника закладу вищої освіти – це невід'ємний компонент такого комплексного процесу як формування позитивного авторитету закладу освіти, що призводить до його успішності на ринку освітніх послуг; дослідження іміджу дає змогу встановити ступінь його впливу на соціальне самопочуття педагога, адекватність іміджу педагога системі освіти, яка перебуває під впливом соціально-економічних, політичних, ідеологічних, культурно-історичних та інших факторів; позитивний імідж викладача забезпечує дотримання на практиці одного із визначальних принципів гуманістичної педагогіки – "принципу виховання особою". Вимоги до науково-педагогічних працівників висувуються не лише з боку держави, закладів вищої освіти, громадськості, а, найперше, самими студентами. І вони включають не лише якісне виконання навчальної та виховної функцій, а і вияв педагогічної майстерності, одним із показників якої є позитивний образ викладача.

Поняття педагогічного іміджу можна розглядати як категорію, що характеризує стиль професійно-педагогіч-

ної діяльності, манеру спілкування, умінь індивідуалізувати свій образ, надати йому естетичної виразності. Ця функція педагогічної іміджології, що має на меті допомогти педагогові успішно презентувати власну особистість і оптимально використати свій творчий потенціал, є перспективним напрямом у сучасних дослідженнях проблем професійної культури викладача вищої школи.

У дослідженнях науковців професійно-педагогічна культура розглядається як важлива частина загальної культури, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності. Зокрема, дослідник І. Ісаєв вказує, що професійно-педагогічна культура об'єктивно існує не як можливість, а як реальна дійсність викладача, який здатний до творчого розмежування цінностей і технологій педагогічної діяльності і вносить свій вклад у її подальший розвиток [4]. Модель професійно-педагогічної культури, на його думку, містить чотири компоненти: аксіологічний, технологічний, евристичний та особистісний. Останній, тобто особистісний компонент моделі, варто розглянути в контексті теми статті.

Особистісний компонент розкриває професійно-педагогічну культуру викладача вищої школи як специфічний спосіб реалізації її сутнісних сил: потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, ступінь її соціальної активності, отже, розкриває імідж-образ викладача. Педагогічна діяльність створює певні умови для творчої самореалізації особистості викладача, яка, у свою чергу, безпосередньо впливає на формування ціннісних орієнтацій студента.

Насамперед необхідно визначитись із змістом поняття "імідж викладача". Варто зазначити, що в літературі представлено безліч його дефініцій, зокрема, "імідж" розглядається як "образ", причому під "образом" варто розуміти не лише візуальний, зоровий образ, а і спосіб мислення, дій, вчинків. Це й умінь спілкуватись, мистецтво говорити, а особливо слухати. Разом із тактом, освітою, діловими якостями наша зовнішність є або продовженням наших достоїнств, або ще однією негативною рисою, що заважає життю та кар'єрі.

Як зазначає О. Вошевська, поняття "імідж" використовувалося ще за часів Аристотеля у філософському контексті. Термін "імідж" уперше з'явився в 1806 р. у словнику Ноя Вебстера. Імідж (англ. image, від лат. imago, imitari – "імітувати") – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи [3]. У англійському тлумачному словнику Longman "image – the opinion people have of a person, or the way the person seems to the public", що в перекладі означає думку інших людей про особу, якою вона є, або якою її бачать інші люди [6]. Імідж людини формується, реалізується й розвивається у процесі діяльності. Володіння іміджевим механізмом важливо, насамперед, для людей публічних професій: політиків, журналістів, телеведучих, але головним чином педагогам, оскільки саме педагог доносить необхідну інформацію до студента та формує бажання (або небажання) вчитися.

В Україні цей термін увійшов у використання в освітній галузі наприкінці ХХ ст., оскільки демократизація суспільства призвела до необхідності розвитку зазначеного поняття не лише у сфері бізнесу, мистецтва, але й в освіті. У педагогіку поняття "імідж" прийшло з рекламної сфери та із PR-сфери (Public Relations – зв'язки із громадськістю) і активно досліджується, починаючи з 90-х рр. минулого століття. Водночас, освітяни часто ігнорують важливість поняття "імідж", тому є нагальна потреба у створенні правильного позитивного іміджу викладача вищої школи.

У латинсько-російському словнику Й. Дворецького [2, с. 375] дається декілька його значень, із-поміж яких вкажемо такі: 1) зображення; 3) образ; 4) відображення; 5) вид, видимість; 6) мисленнєвий образ, уявлення, поняття, ідея. Найчастіше під іміджем педагога розуміють сукупність зовнішніх і внутрішніх особистісних, індивідуальних і професійних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Імідж педагога – це інтегративна якість особистості, синтез інтелектуальної, габітарної, кінетичної, мовленнєвої, матеріальної, соціальної й артистичної культури, що є багатофункціональною системою, виступаючи найважливішим компонентом педагогічної майстерності. Досліджуючи імідж педагога з позиції гештальтпсихології, українська дослідниця Т. Туркот виокремлює такі його компоненти [5]: 1) професіоналізм і компетентності; 2) ерудиція; 3) творча енергія; 4) високий рівень загальної й педагогічної культури; 5) психологічно-індивідуальні якості (емпатія, чуйність, рефлексивність, доброзичливість, уміння запобігати конфліктам; 6) міцне фізичне і психічне здоров'я; 7) зовнішня естетична привабливість (бездоганна охайність, доречний одяг, макіяж, прикраси, хода, постава, привітні посмішка, вираз обличчя). Отже, це поняття пов'язане не лише із зовнішнім виглядом, але й із внутрішнім змістом людини, її психологічним типом.

Вважаємо, що професійний імідж викладача необхідно розглядати як образ, що формується внаслідок соціальної перцепції, коли об'єктом сприйняття виступає сам викладач, а суб'єктами сприйняття – студенти, колеги, адміністрація або інші особи, з якими викладач спілкується у процесі здійснення професійної діяльності.

На думку В. Олексенка, імідж викладача вищої школи – інтегральна характеристика, яка включає в себе сукупність зовнішніх і внутрішніх особливостей, особистісних, індивідуальних і професійних якостей педагога, що сприяють ефективності педагогічної діяльності. Професійний імідж викладача – це образ професійної ролі, яка конструється самим викладачем і доповнюється індивідуальним іміджем у процесі взаємодії зі студентами, колегами, адміністрацією й товариством [6].

Ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від того, наскільки адекватним ситуації є педагог і яким сприймають його студенти. Важливою частиною іміджу педагога є й те, якою мірою йому притаманне красномовство. Спілкуючись зі студентами, викладач не повинен забувати про тон, яким він розмовляє. Від цього залежить не лише емоційний стан слухачів, але і їхня працездатність. Правильно вибраний тон розмови, тембр голосу, витонченість рухів багато в чому визначають образ, у якому педагог постає перед людьми. Дослідження показують, що більшість із них звертають увагу насамперед на зовнішність викладача, його манеру триматися і пов'язують із ними професійно значущі особистісні якості викладачів. Для багатьох людей інформація, отримана від зорового образу, є єдиним "банком даних" про людину, і на цій підставі вони вибудовують свої відносини з іншими людьми. І чим точніше створений образ викладача, тим легше спілкуватися з ним і менше сил він потребуватиме, щоб знайти спільну мову зі студентами.

Так званий "невербальний" імідж пов'язаний із приємними манерами, жестами, мімікою, позою. Хороші манери допомагають швидко адаптуватися у будь-якій обстановці, спрощують встановлення комунікаційних зв'язків з людьми [7].

Зовнішнім відображенням особистості ідеального викладача в очах студентів виступає поєднання людських і професійних якостей. При цьому при знайомстві зовні-

шні якості (вербальні й невербальні) виносяться на перший план. Образ педагога включає в себе вміння спілкуватися, мистецтво говорити і, що дуже важливо, слухати. Також для позитивного образу педагога має значення зовнішній вигляд. Викладач усім своїм зовнішнім виглядом повинен викликати до себе прихильність студентів і колег. Візуальна привабливість – першорядна складова іміджу. Значення має і кольорова гама костюму, і відповідний макіяж, і елегантна зачіска. У манері одягатися проявляється одне з головних правил: красиво виглядати – значить проявляти повагу до оточуючих людей [2]. Викладач всім своїм зовнішнім виглядом повинен викликати до себе прихильність студентів і колег.

Професійні якості педагога повинні відповідати таким вимогам психолого-педагогічної діяльності: поважати у студентів особистість; постійно шукати можливості саморозвитку та самовдосконалення; передавати знання так, щоб студент хотів і міг їх засвоювати, був готовий їх використовувати в різних ситуаціях. Викладач зобов'язаний бути особистістю. Тільки особистість виховує особистість, тільки характер формує характер.

Спеціальні здібності в педагога такі: спостережливість, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, інтуїцію, емпатію, рефлексію і самоконтроль. Для успішного розвитку студента, викладач має створити відповідну атмосферу. Здатність до цього і визначає професіоналізм викладача.

Американський вчений М. Тален виділив такі типи професійних позицій педагога: "Сократ" – педагог із репутацією шанувальника дискусій і суперечок; "керівник групової дискусії"; "майстер" – педагог є взірцем для наслідування; "генерал" – вимогливий, чітко слідкує за слухняністю, тому що вважає себе завжди правим; "менеджер" – стиль, у якому педагог заохочує ініціативу й самостійність студентів у розв'язуванні навчальних завдань; "тренер" – атмосфера спілкування пронизана духом корпоративності, педагог є натхненником групових зусиль; "гід" – педагог є образом "ходячої" енциклопедії, але часто відверто нудний [1]. В ідеалі викладач вищої школи повинен уміти поєднувати всі зазначені типи.

На жаль, багато хто з викладачів, особливо старшого покоління, занижують значення іміджу, вважаючи, що основне завдання педагога – навчити студентів предмету, при цьому мовлення викладача, його зовнішній вигляд, одяг, манери є питанням другорядним. Водночас через економічну ситуацію в нашій країні та ще через ряд причин спостерігається зниження престижності професії викладача. Випускники педагогічних закладів вищої освіти доволі часто влаштовуються на роботу в міжнародні організації, які дбають про свій авторитет на ринку праці, надаючи своїм працівникам можливості для формування та вдосконалення іміджу. Викладачі закладів вищої освіти покладаються в цьому питанні на власний досвід і можливості. Однак не варто забувати, що імідж викладача впливає на імідж закладу освіти, що не може не відобразитися на його популярності у потенційних абітурієнтів.

Високо оцінюючи весь спектр позитивних якостей викладача, студенти все-таки визначають для них своєрідну ієрархію: якості, що характеризують рівень знання викладача; якості, які виявляються в міжособистісних стосунках; особистісні якості; зовнішні характеристики. Серед особистісних якостей найважливішими студенти визнають чуйність, чутливість, уважність, стриманість, вимогливість, об'єктивність, справедливість, чесність, принциповість, скромність, життєрадісність, почуття гумору.

Соціальне визнання й оцінка професійних досягнень педагога соціумом впливають на формування його самосвідомості, самооцінки та самореалізації. Самосвідомість і самооцінка сприяють появі у викладача почуття впевненості, оптимізму, що, у свою чергу, сприяє успішній побудові професійно-педагогічної кар'єри і самореалізації викладача. Презентуючи власний імідж, викладач демонструє студентам себе як особистість, своє ставлення до оточуючих, очікування від інших. Правильно підібраний імідж і манери самопрезентації викладача не лише полегшують досягнення стратегічних цілей, але й впливають на формування особистого іміджу студентів і закладу вищої освіти загалом.

Імідж є динамічною системою, оскільки є результатом постійної роботи особистості над собою. На нього впливають природні якості, життєвий і професійний досвід, виховання й освіта. Імідж педагога – це емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога у свідомості студентів, колег, соціального оточення, у масовій свідомості. При формуванні іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписуються йому оточуючими [3]. Імідж, у будь-якому разі, – результат свідомої роботи. Особливо він стосується ситуації, де він є частиною професійного успіху [8].

Професія педагога потребує створення іміджу і через потреби ринкової економіки. Уже не достатньо бути просто професіоналом. Особистий імідж педагога є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної діяльності. Саме тому формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме педагоги формують імідж своїх студентів і є для них взірцем. Це важливо враховувати викладачам у роботі зі студентами різних спеціальностей, а особливо, на нашу думку, імідж викладача відіграє важливу роль при підготовці майбутніх менеджерів освіти, оскільки, вони спроектують подальший успішний (або не зовсім вдалий) розвиток як освітньої галузі, так і всього суспільства в цілому. Актуальність підготовки керівників освітньої галузі ОП "магістр" зумовлена сучасними вимогами до змісту освіти, що є результатом євроінтеграційних процесів і нового бачення функцій закладу освіти щодо духовного й інтелектуального розвитку суспільства. Натепер загальноновизнано, що освіта – не лише соціальний інститут, а й сфера специфічних послуг; що управління в освіті в нових економічних відносинах не може базуватися на командно-адміністративному стилі, оскільки керівник закладу освіти повинен володіти сучасними технологіями підвищення якості навчально-виховного процесу й забезпечувати комфортні умови праці та саморозвитку педагогічних працівників. Зараз управлінська діяльність розглядається як діяльність професійна. Із цим пов'язане впровадження в науковий простір поняття "менеджер освіти", у межах якого керівник освітнього закладу розглядається як професіонал, здатний не лише з максимальною ефективністю реалізувати себе, але й забезпечити реалізацію наявних індивідуальних здібностей, інтелектуальних і моральних можливостей своїх підлеглих із мінімальними витратами часу й зусиль. Формування й подальший розвиток управління як менеджера освіти нині можливі лише на засадах спеціальної професійної підготовки, поєднання в ній науково-теоретичних досягнень вітчизняної педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок, передової

практики, здобутків провідних світових шкіл менеджменту, що забезпечить високий рівень компетентності керівника освіти та неперервність його підготовки й розвитку як менеджера – висококваліфікованого професіонала, освітнього лідера світового рівня. Діяльність такого менеджера потребує й іміджевої підтримки, цілеспрямованої роботи щодо формування його репутації.

Висновки. Отже, педагогічний імідж-образ викладача вищої школи має стати органічною складовою професійно-педагогічної культури, яка спрямована на створення позитивної громадської думки щодо змісту педагогічних ідей та інновацій, підкреслюючи їхню оригінальність, доцільність для широкого запровадження. Імідж, представляючи собою багаторівневу багатифункціональну систему, є найважливішим компонентом педагогічної майстерності викладача вищої школи. Він забезпечує процес професійної соціалізації через процес самовдосконалення й розвитку – до самопред'явлення себе суспільству. Позитивний імідж викладача сьогодні важливий не лише для його студентів – як особистий приклад успішної людини, а й для самого педагога – для моральної, психологічної задоволеності професійною діяльністю.

Список використаних джерел

- Буланова-Топоркова В. М. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / В. М. Буланова-Топоркова. – Ростов/н/Д : Феникс, 2002.
- Вощевська О. В. Зміст і процес підготовки інженерів-аграрників у вищій школі США : монографія / О. В. Вощевська. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2011.
- Імідж. Wikipedia [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Імідж>
- Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002.
- Кулакова Т. Б. Имидж педагога как социокультурный феномен : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Т. Б. Кулакова. – М. : Знание, 2007.
- Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя [Електронний ресурс] / В. П. Олексенко – Формування професійного іміджу сучасного вчителя. – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/formuvannya-profesiynogo-imidzhu.pdf>
- Навроцька М. М. Розвиток професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. н.: 13.00.04. / М. М. Навроцька. Тернопільський нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. – Тернопіль, 2019.
- Чебикин О. Я. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу : монографія / О. Я. Чебикин, О. О. Ковальова. – О. Півд. наук. центр АПН України, 2009.

References

- Bulanova-Toporkova V. M. Pedahohyka u psykholohyia vysshei shkoly : Uchebnoe posobie / V. M. Bulanova-Toporkova. – Rostov/n/D : Fenyks, 2002.
- Voshchevska O. V. Zmist i protses pidhotovky inzheneriv-ahraryiv u vyshchii shkoli SshA : monohrafiia / O. V. Voshchevska. – Nizhyn : TOV "Vydavnytstvo "Aspekt-Polihra", 2011.
- Imidzh. Wikipedia [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Imidzh>
- Ysaev Y. F. Professyonalno-pedahohycheskaia kultura prepodavatelii / Y. F. Ysaev. – M. : Akademyia, 2002.
- Kulakova T. B. Ymydzh pedahoha kak sotsyokulturnyi fenomen: avtoref. dyss. na soyskanye uch. stepeny kand.. psykholoh.nauk / T. B. Kulakova. – M., 2007.
- Oleksenko V. P. Formuvannia profesiynoho imidzhu suchasnoho vchytelia [Elektronnyi resurs] / V. P. Oleksenko – Formuvannia profesiynoho imidzhu suchasnoho vchytelia. – Rezhym dostupu: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/formuvannya-profesiynoho-imidzhu.pdf>
- Navrotska M. M. Rozvytok profesiynoho imidzhu pedahoha v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity: dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. n.: 13.00.04 / M. M. Navrotska. Ternopil'skyi nats. ped. un-t imeni V. Hnatiuka. – Ternopil, 2019.
- Chebykin O. Ya. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia osnov profesiynoho imidzhu : monohrafiia / O. Ya. Chebykin, O. O. Kovalova. – Odesa : Pivd. nauk. tsentr APN Ukrainy, 2009.

Надійшла до редколегії 13.01.20

N. Kuzmenko, Doktor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
G. Varvaretska, assistant
National University "Odessa maritime University", Odessa, Ukraine

THE HIGHER SCHOOL TEACHER'S IMAGE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE

The article points out that the modern tendencies of education are the modernization of its content, forms and methods, development and testing of new educational and psychological technologies, the emergence of new types of educational institutions. These changes, in turn, depend on require the constant work of the head of the educational institution over the image of their institution, their own image and the reputation of research and teaching staff. The article deals with the most important components without which the formation of a positive image of a high school teacher is not possible. It was revealed that one of the factors for creating a positive image of the future specialist is the educational environment of the higher education institution and, in particular, the influence of the teaching staff. The role of the teacher's image in the formation of students' professional and personal qualities was analyzed. The essence of the concept of pedagogical image, its formation and development, functions of image, structure of personal image are determined. These include, in particular, professional competence, universal values, moral standards, managerial culture and technology of self-presentation. The article provides examples of the influence of the teacher's appearance on the level of information assimilation by students. The connection between the components of the image and the components of the teacher's pedagogical skill of the institution of higher education was established, the interdependence of teacher's positive image and his or her humanistic orientation was determined. The ways of formation teacher's positive image and development of pedagogical skill are outlined. The types of public image are defined, kinetic and speech image are characterized. The article substantiates that the teacher's positive pedagogical image is able to promote the rise of the efficiency of pedagogical activity and is able to shape the style of social behavior of the high school teacher. Research on this problem and recent publications of domestic and foreign scientists are analyzed.

Keywords: professional and pedagogical culture, education manager, pedagogical image, image functions, components of the image, types of image, kinetic image, speech image, self-presentation.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.07>

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ЗВО: АКТУАЛЬНІ ІДЕЇ

Розглянуто актуальні ідеї щодо забезпечення якості освіти в закладах вищої освіти України; наголошено на її суттєвих характеристиках і важливості взаємоузгодження навчальних планів у вітчизняних і зарубіжних ЗВО; обґрунтовано суть понять "якість освітньої діяльності" та "якість вищої освіти", "академічна спільнота", "університетська спільнота", "антикорупційна програма"; доведено значення взаємодії викладачів і студентів у процесі навчання.

Ключові слова: якість освітньої діяльності, якість вищої освіти, компетентності, університетська спільнота, академічна спільнота, викладачі, студенти.

Постановка проблеми. Україна, як незалежна суверенна держава, співпрацює з багатьма країнами світу у справі поліпшення своєї економічної, політичної, культурної складових забезпечення життєдіяльності народу. Важливою в цій співпраці є підтримка освітньої галузі, яка реформується й оновлюється шляхом налагодження зв'язків із закладами освіти далекого і близького зарубіжжя. Це спрямування потребує від її науково-педагогічної спільноти забезпечення оптимальних умов для індивідуального розвитку особистості, її духовного потенціалу. Відповідно, у Законах України "Про вищу освіту" (2014), "Про освіту" (2017) висуваються вимоги щодо формування у молоді здатності до комунікації, професійних якостей і навичок, які сприятимуть у досягненні нею цілей та успіху в реалізації своїх можливостей на ринку праці. У зв'язку з цим в Україні здійснюється докорінна зміна підходів до забезпечення освіти, зокрема вищої, зумовлена орієнтацією суспільства на розвиток мобільної, здатної до змін в особистісних і культурних якостях відповідно до вимог часу людини. Це викликане змінами у суспільній свідомості, оціночному ставленні народу щодо функціонування й розвитку освітньої сфери, її ролі у творенні нової, спрямованої на вдосконалення особистості системи надання освітніх послуг, зосередженої на підтримці саморозвитку особистості, виробленні в неї необхідних якостей для професійної діяльності. Суттєвими характеристиками вищої освіти в нинішніх умовах є її динамічність та інтернаціональність. Спостерігається розширення доступу до навчання у ЗВО не лише громадян України, а й представників інших країн, їхня рівність щодо вступу. Особлива увага держави звернена на поліпшення якості вищої освіти, що суттєво впливає на забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями, спроможними протистояти викликам часу.

Мета публікації полягає в розгляді актуальних ідей щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні з урахуванням вимог сучасного суспільства до навчання здобувачів вищої освіти у ЗВО.

Завдання публікації – розкрити актуальні ідеї забезпечення якості вищої освіти в Україні; обґрунтувати необхідність якісного навчання здобувачів вищої освіти для їхньої конкурентоздатності на ринку праці у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема забезпечення якості вищої освіти в Україні вивчається й аналізується представниками різних галузей наукового знання. Наразі опубліковано значна кількість наукових праць, у яких автори намагаються висвітлити проблеми та шляхи їхнього подолання в освітній галузі, аналізують закономірності світового досвіду навчання і виховання студентів, їхньої професійної підготовки й реалізації як самодостатніх фахівців на ринку праці. Ідеї забезпечення якості вищої освіти знаходимо у працях відомих українських учених В. Андрущенка, І. Бега, С. Домбровської, П. Клімової, К. Корсака, В. І. Лугового, Ж. Таланової та ін. Ними зацікавлена велика кількість молодих дослідників: аспірантів і докторантів. Розглядають ці питання в дипломних роботах випускники ЗВО. Із цього бачимо, що проблема є актуальною й до кінця не вивченою.

Викладення основних положень. Європейський і світовий освітній простір орієнтується на таку складову характеристики якості функціонування ЗВО як мобільність його студентів, науково-педагогічних працівників, керівного складу. У цьому руслі професійна підготовка здобувачів вищої освіти включає взаємоузгодження навчальних планів, що сприяє адаптації студентів до умов навчання не лише у вітчизняних закладах вищої освіти, а й у відповідних ЗВО інших країн та уможливорює отримання подвійних дипломів.

У зв'язку з важливістю такої взаємодії між вітчизняними й зарубіжними університетами посилюються вимоги до особистості науково-педагогічного працівника, його якостей, рівня компетентності. Успішність викладача в роботі з молоддю залежить від багатьох факторів, серед яких – його авторитет, взаємодія із представниками університетської спільноти, правильна побудова взаємостосунків, уміння швидко орієнтуватися в будь-яких ситуаціях тощо. Особливої уваги потребує порозуміння і творча взаємодія зі студентами (врахування їхніх індивідуальних особливостей, встановлення довірливих і доброзичливих стосунків, розуміння проявів їхньої емоційно-вольової сфери, відчуття потреб, які з'являються, прогнозування наслідків своїх дій тощо).

Дотримуючись Закону України "Про вищу освіту" (2014) науково-педагогічні працівники мають забезпечувати якість освітньої діяльності, яка трактується в названому документі як "рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань" [4, с. 3]. В аналізі В. А. Бугрова якість освітньої діяльності визначається як сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, що стосується здатності задовольняти встановлені й передбачені потреби окремої особи та суспільства [2].

Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" усвідомлюємо, що поняття "якість вищої освіти" включає у свій зміст сукупність таких характеристик фахівця з вищою освітою як її професійна компетентність, здатність до подолання не лише проблем свого кар'єрного зростання, а й спроможність коригування, сприяння в розв'язанні суспільних негараздів. Суть поняття "якість вищої освіти" може підтверджуватись здатністю її здобувачів накопичувати знання, розвивати вміння самостійного навчання і творчого мислення, виробляти навички прийняття своєчасних науково обґрунтованих рішень, продукування нових ідей, виявляти схильність до конструктивної діяльності, володіти високим рівнем духовності й культури.

Якість вищої освіти була й залишається серед пріоритетних умов розвитку освітньої політики держави, на яку спрямована діяльність усіх без виключення ЗВО. Розглядаючи питання про важливу роль ЗВО у її формуванні звертаємо увагу на внутрішні характеристики якості ВО, виокремлюючи якість діяльності університетської спільноти, яка включає "професорсько-викладацький склад, адміністрацію Університету та його структурних підрозділів, наукових працівників, слухачів підготовчих відділень, студентів, аспірантів, докторантів, навчально-допоміжний персонал, працівників адміністративно-господарської частини" [3, с. 2]. Від кожного її представника залежить ефективність управління освітнім процесом ЗВО, функціонування його організаційної структури, підготовка кадрового потенціалу, діяльність науково-педагогічного складу університету, ступінь зацікавленості студентів навчанням, рівень підготовки аспірантів і докторантів, стан науково-методичної роботи, ресурсного забезпечення підрозділів тощо.

Важливу роль у забезпеченні якості освіти відіграє академічна спільнота, тобто "всі члени університетської спільноти, які беруть участь в освітній і науковій діяльності Університету" [3, с. 2]. Увага академічної спільноти зосереджена на науковості змісту навчальних дисциплін, якості підручників, навчальних посібників та інших видань, педагогічній майстерності і творчості викладачів, врахуванні ними виважених підходів до навчання студентів з особливими потребами, використання сучасних засобів навчання, застосування новітніх технологій.

У нинішній час швидкого розвитку останніх важливого значення набуло втілення в освітній процес ЗВО нововведень, інновацій (італ. *innovatione* – новизна). Цьому сприяє усвідомлення адміністрацією закладу вищої освіти наукових засад процесу управління, аналітичної діяльності як його основного інструмента, нових технологій керування й оцінювання діяльності структурних підрозділів; систематичне накопичення бази даних про вітчизняні та зарубіжні освітні інновації; інтеграція в міжнародний освітній простір.

Натепер ефективність функціонування закладу вищої освіти здебільшого залежить від якості інформаційного забезпечення, яке наявне в ньому. Створенню такого забезпечення передують велика аналітична робота щодо визначення його змісту, обсягу джерельної бази, місця зберігання, способів використання тощо.

Управлінська практика вказує на необхідність системного наукового бачення керівництвом ЗВО динаміки розвитку, його зв'язку з соціально-економічним середовищем, конкурентоздатності як освітнього й наукового центру підготовки молодих кадрів, ринкового попиту на випускників і т. п.

Забезпечення якості вищої освіти розглядається як одна з найважливіших проблем сучасності на міжнародному рівні та здійснюється на основі принципів взаємодовіри, взаємоповаги. Важливим у цьому процесі є науково-дослідницький аспект діяльності ЗВО, навчання здобувачів вищої освіти на основі найважливіших досягнень у галузі науки і практики, формування в них навичок критичного мислення.

В умовах сьогодення в закладах вищої освіти необхідно готувати фахівців, здатних працювати за умов частої змінюваності вимог до кадрів різних кваліфікацій на ринку праці і, при цьому, приймати неординарні рішення. Це спонукає викладачів до застосування під час навчання активних методів, усвідомлення ними необхідності пересмислення свого минулого досвіду з метою отримання високого результату роботи. До того ж, для успішного впровадження інновацій важливим є врахування ставлення всього колективу науково-педагогічних працівників до цього процесу, наявність устаткованого на сучасному рівні аудиторного фонду, потрібних приладів, пристроїв, технічних засобів. Необхідною є організація нових пошуків, відкриттів на основі здійснюваних досліджень за актуальними науковими темами. Втілення в освітній процес інновацій має певну послідовність, яка базується на виявленні інноваційних ідей, створенні розробок щодо їхнього впровадження, аналізі їх змісту науково-педагогічними працівниками, застосування у практичній діяльності, оцінювання якості застосування, вироблення рекомендацій щодо подальшого розповсюдження.

У Законі України "Про освіту" (2017) вказано: "викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар), і яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору" [5, с. 1]. Викладач сучасного ЗВО у своїх підходах до виконання професійних обов'язків має врахувати виклики сьогодення й пам'ятати: затребуваним є той фахівець, у якого присутнє гнучке мислення, розвинута здатність приймати швидкі рішення, знаходити необхідну інформацію, налагоджувати контакти, проводити "нестандартні" заняття

тощо. Він має тісно співпрацювати з керівництвом конкретного підрозділу, впливаючи тим самим на ефективність діяльності ЗВО, його авторитет в Україні та світі.

Важливе значення для сучасного викладача має поліпшення його обізнаності у сфері своєї діяльності шляхом підвищення кваліфікації, самопідготовки, наявності персонального кабінету, із якого він при потребі може проводити заняття, здійснювати дистанційне навчання, обмінюватися інформацією як зі студентами, так і з колегами. Персональний кабінет уможливує викладачу доступ до розкладу занять, перегляду навчальних планів, електронних журналів, автоматизованих бібліотек, електронного репозиторію тощо. Відповідно, персональні кабінети можуть використовувати і студенти. Це допоможе їхньому контактуванню з викладачами, перегляду необхідної інформації, ознайомленню як з ресурсами бібліотек, проходженню тестування, дистанційному навчанню і т. п.

Молодь, під керівництвом висококваліфікованих наставників, навчаючись у закладі вищої освіти, оволодіває необхідними компетентностями, професійно-особистісними якостями, які є визначальними у її подальшій життєдіяльності.

Як і давніше, натеper основним видом навчального заняття є лекція, на якій викладач доносить студентам великий обсяг інформації. Проте вимоги з їхнього боку до неї посилились, її класичний варіант не завжди задовольняє молодь. Усе частіше студенти схвалюють мультимедійні лекції, тренінг-лекції, лекції-дискусії, які активізують їхню активність і спонукають до співпраці. Їхня організація потребує спеціальних аудиторій, оснащених сучасними засобами навчання: комп'ютерами, проекторами, екранами, доступом до інтернету тощо. Мультимедійні лекції організовуються завдяки творчості та педагогічній майстерності викладачів. До їхньої підготовки залучаються студенти, які спроможні створювати мультимедійні презентації і, таким чином, підвищувати рівень своїх знань.

Користуються популярністю організовані науково-педагогічними працівниками інтерактивні дискусії. Популярними для спілкування викладачів і студентів стали Інтернет-форуми, листування електронною поштою, контактування в "чатах"... Усе це потребує ретельного планування, дотримання етичних норм спілкування, обізнаності зі спеціальними комп'ютерними програмами. Організація інтернет-форумів є трудомісткою, оскільки у них передбачається індивідуальна участь студентів. Кожен із них може ознайомитися зі змістом заняття і приєднатися до його обговорення. Аналіз такого обговорення може проілюструвати якість засвоєння студентами теоретичного матеріалу, здатність до відстоювання своєї думки тощо.

Серед нових освітніх технологій особливе місце займає тренінгова форма навчання, яка є альтернативою лекційному навчанню та сприяє розкриттю особистісного потенціалу студента, забезпечує формування його необхідних якостей, умінь, навичок, компетентностей.

Особливість педагогічного тренінгу полягає в орієнтуванні викладача ЗВО при його проведенні на принципи гуманізму, демократизму, студентоцентризму, реалізації інтерактивних методів навчання, створення комфортних умов для залучення до участі в ньому здобувачів вищої освіти. Тренінг у процесі навчання забезпечує індивідуальний підхід до отримання знань, набуття умінь і розвиток навичок, застосування їх на практиці тощо. Під час проведення тренінгів студенти засвоюють необхідний матеріал, занурюються у практичне розв'язання завдань, усвідомлюють необхідність свого подальшого розвитку і т. п.

Проте, визнане ефективним навчання шляхом проведення тренінгів схвалене не всіма викладачами. Для

багатьох воно прийнятне на рівні задуму, оскільки не в усіх закладах вищої освіти є відповідно облаштовані аудиторії, наявні певні матеріальні ресурси тощо.

Серед популярних методів навчання останнім часом вирізняється метод коучингу. Він спрямований на активізацію процесів самонавчання та саморозвитку. Основою названого методу є розвиток різностороннього мислення, орієнтування на налагодження зворотного зв'язку у процесі аналізу різних проблем тощо. Він є різновидом інструментів розвитку soft skills (тренінги, які стосуються питань, пов'язаних із роботою в команді, управлінням часом, лідерством, особистим розвитком, проведенням презентацій і т. п.).

Набув поширення метод менторингу (англ. *mentoring* – наставництво), яке полягає в передачі вмінь досвідченим наставником студенту. Наставляючи, тренер допомагає в індивідуальному, груповому чи колективному порядку розкрити потенціал кожного, знайти шлях досягнення поставленої мети.

Викладачі ЗВО для оволодіння інноваційними технологіями й методами навчання студентів мають стажуватись у європейських і світових закладах вищої освіти. Здобувачі вищої освіти теж повинні знаходити шляхи відвідувати закордонні ЗВО, вивчати у них окремі дисципліни, практикуватись тощо. Це сприятиме забезпеченню їхніх можливостей щодо самореалізації у майбутньому. У "Положенні про порядок реалізації права на академічну мобільність Київського національного університету імені Тараса Шевченка" (2016) наголошено: "Академічна мобільність студентів Університету спрямована на підвищення якості вищої освіти, ефективності наукових досліджень і гармонізації стандартів вищої освіти, забезпечення конкурентоздатності випускників Університету на українському та міжнародному ринках освітніх послуг і праці, залучення зарубіжного інтелектуального потенціалу до роботи в Університеті, набуття студентами досвіду впровадження інших моделей створення та поширення знань й поглиблення інтеграційних процесів з питань навчання і наукових досліджень" [6, с. 3].

Стажування науково-педагогічних працівників ЗВО за міжнародними програмами, які є складовими процесу інтернаціоналізації вищої освіти, сприяє подоланню стереотипів щодо якості викладацької діяльності, спонукає до оволодіння іноземними мовами, допомагає в організації тісної взаємодії між закладами вищої освіти України та світу.

У країнах Європи викладачі та студенти ЗВО часто взаємодіють шляхом переходу від групових форм і методів навчання до індивідуально-групових: тьюторських занять, роботи в малих групах тощо. Вони віддають перевагу аналізу ситуацій, впровадженню проблемного та проєктного навчання, його нетрадиційним методам і формам.

Для викладача ЗВО велике значення має саморозвиток. Відомо, щоб якісно викладати – необхідно постійно змінюватись: проводити дослідження і використовувати здобуті результати як нову інформацію під час занять; цікавитись здобутками своїх колег і викладачів українських і іноземних університетів; обмінюватись досвідом із вітчизняними та зарубіжними колегами; вивчати різні доктрини; прослуховувати вебінари, онлайн-семінари тощо.

В "Етичному кодексі університетської спільноти КНУ імені Тараса Шевченка" вказано, що сучасні науково-педагогічні працівники мають "здобувати, примножувати, зберігати і поширювати наукові знання; розвивати й удосконалювати свою освітню майстерність; всебічно сприяти розвитку та чистоті української мови, забезпечувати її функціонування в освітньому процесі, в науковій діяльності, в усіх сферах життя Університету; власним прикладом сприяти формуванню академічної культури

студентів; сумлінно виконувати обов'язки викладача, науковця та наставника" [3, с. 1–2]. Саме від них залежить рівень навчальних досягнень і комунікативної культури випускників, розвиток їхнього критичного мислення, професійної компетентності.

Якість освітньої діяльності викладачів закладів вищої освіти має відповідно оцінюватись, щоб було зрозуміло, чия праця є найбільш високо результативною. При цьому повинні враховуватись усі аспекти його професійних досягнень: це рівень викладання читаних ним дисциплін і наслідки науково-дослідницької діяльності, навчально-методичної, виховної, громадської роботи, а також здатності налагоджувати міжнародні зв'язки для розширення можливостей своєї мобільності і студентів. Здійснюючи оцінку професійної діяльності викладача бажано аналізувати всі види його роботи у взаємозв'язку, зважаючи на специфіку функціонування конкретного ЗВО. Якісна складова діяльності викладача й рівень його компетентності залежить від багатьох факторів, зокрема: його базової освіти, шляхів підвищення кваліфікації, участі в науковій діяльності університету, досвіду у певній галузі науки та практики, здатності встановлювати контакти з роботодавцями майбутніх випускників, доброчесності та критичному ставленні до корупції.

Важливо, щоб у кожному ЗВО діяла антикорупційна програма, яка "відображає підтримку Університетом і його керівництвом антикорупційної стратегії держави, що підтверджується використанням етичних стандартів і принципів надання публічної інформації про освітні послуги, встановлені розміри плати за ці послуги, наслідування кращих практик управління у сфері вищої освіти, підтримання ділової репутації Університету на високому рівні" [1, с. 3].

Висновки. Забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності залежить від визначення ними відповідних принципів; здійснення моніторингу освітніх програм на предмет наявності у кожній з них необхідних ресурсів для навчання здобувачів вищої освіти, їхньої самостійної роботи з оприлюдненням цієї інформації; встановлення рейтингів навчальних, наукових та інших досягнень викладачів і розміщення даних на офіційному веб-сайті; проведення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в українських і зарубі-

жних університетах; створення ефективної системи виявлення академічного плагіату в наукових працях представників академічної спільноти тощо. Освітня сфера, яка змінюється, відіграє важливу роль у формуванні світогляду молодих людей, їхнього духовного та професійного збагачення. Вона має зберегти кращі вітчизняні надбання та втілювати в практику актуальні ідеї забезпечення якості вищої освіти задля підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Список використаних джерел

1. Антикорупційна програма Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Затверджено Ректором 25.05.2015 р. <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/preventingcorruption/antykoriupciyna prohrama>.
2. Бугров В. Забезпечення якості вищої освіти: досвід Київського національного університету імені Тараса Шевченка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/rectors_bugrov.pdf
3. Етичний кодекс університетської спільноти, ухвалений на конференції трудового колективу, протокол № 2 від 27.12.2017. <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/ethical-code/Ethical-code-of-the-university-community>.
4. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка від 29. 06. 2016 р. <http://mobility.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2016/08/>.

References

1. Antykoriupciyna prohrama Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Zatverdzheno Rektorom 25.05.2015 r. <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/preventingcorruption/antykoriupciyna prohrama>.
2. Buhrov V. Zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity: dosvid Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/rectors_bugrov.pdf
3. Etychnyy kodeks universytet-s'koyi spil'noty, ukhvalenyy na konferentsiyi trudovoho kolektyvu, protokol № 2 vid 27. 12. 2017 r. <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/ethical-code/Ethical-code-of-the-university-community>. 12s.
4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 № 1556-VII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 № 2145-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Polozhennya pro poryadok realizatsiyi prava na akademichnu mobil'nist' studentiv Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka vid 29.06.2016 r. <http://mobility.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2016/08/>. 11s.

Надійшла до редколегії 22.01.20

A. Marushkevych, Doktor of Pedagogical Sciences, Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION: CURRENT IDEAS

The article considers current ideas for ensuring the quality of education in higher education institutions of Ukraine. Emphasis is placed on its essential characteristics: dynamism, internationality, student-centeredness and the importance for the modern teacher of regular professional development, internships in European and world higher education institutions to master innovative technologies and methods of teaching students. The importance of mutual coordination of curricula in domestic and foreign free economic zones in order to ensure the academic mobility of students has been explained. It is noted about the expansion of access to education in free economic zones not only for citizens of Ukraine, but also for representatives of other countries, their equality in terms of admission. The essence of the concepts "quality of educational activity", "quality of higher education", "academic community", "university community", "anti-corruption program" and the importance of research aspect of free economic activity, the importance of forming students' critical thinking skills are substantiated. The importance of interaction between teachers and students in the learning process, conducting interactive discussions, Internet forums, e-mail correspondence, contact in "chats", the use of tools for the development of soft skills (training on issues related to teamwork, time management, leadership, personal development, presentations, etc.). Attention is focused on the introduction of innovations in the educational process, taking into account the attitude of the whole team of research and teaching staff, the presence in the HEI equipped at the modern level of the auditorium, the necessary devices, technical tools.

The importance of having a personal cabinet for a modern teacher and student is briefly covered. Emphasis is placed on the importance of assessing the quality of teachers' educational activities. The necessity of functioning of the anti-corruption program in each free economic zone has been pointed out.

Keywords: quality of educational activity, quality of higher education, competencies, university community, academic community, teachers, students.

УДК 37.018:316.47.063.3

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.08>

Т. Мієр, д-р пед. наук, доц.
Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ

ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ "ПІДХІД": ГЕНЕЗА, ТРАКТУВАННЯ, ФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ, ІЄРАРХІЗАЦІЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ

Досліджено становлення дидактичної сутності поняття "підхід". Виявлено значущість наукового підходу, як протиположності надпредметним підходам і підходам теїзму й деїзму, для процесу формування смислового поля понять "підхід". Виокремлено спільне й відмінне у змісті тлумачень цього поняття, які наведено у філософських, педагогічних, психологічних і словникових джерелах. Визначено морфологічний, лексичний, структурний, функціональний і аксіоматичний чинники та з їхнім дотриманням упорядковано поняття "підхід" серед складників дидактичного інструментарію. Описано підходи в освіті й підходи до організації навчання та класифіковано їх за спрямованістю використання.

Ключові слова: підхід, підхід в освіті, підхід до організації навчання, науковий підхід, мета, зміст, метод, парадигма, принцип, форма організації процесу навчання, форма організації навчальної діяльності.

Постановка проблеми. У генезисних явищах зародження, формування й розвитку складники дидактичного інструментарію (йдеться про парадигму, підхід, принцип, метод, засіб, форму, прийом тощо) сприймаються не як одномоментні утворення, а як такі, що історично зазнавали й зазнають процесів взаємовпливу, взаємодоповнення, взаємозаміни, взаємопроникнення, розрізнення на основі становлення самодостатності їхніх феноменів. Звичайно перебіг зазначених вище процесів відображається у друкованих і електронних джерелах, що, у свою чергу, є багатогранним підґрунтям для дослідження генези того чи іншого складника дидактичного інструментарію та встановлення наявних взаємовпливів під час його зародження, формування й розвитку.

Мета й завдання дослідження. Розкрити сутність поняття "підхід" і його функціональне призначення в ранзі дидактичного інструментарію. Завдання дослідження: 1) здійснити аналіз словникових і авторських визначень; 2) встановити чинники, які впливають на процес упорядкування поняття "підхід" серед складників дидактичного інструментарію; 3) упорядкувати складники дидактичного інструментарію стосовно організації освітнього процесу тих, хто навчається; 4) виокремити загальне й часткове у змісті трактування сутності різних підходів в освіті та підходів до організації навчання; 5) класифікувати підходи за спрямованістю використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив уведення до наукового обігу нових підходів в освіті загалом і до організації навчання зокрема. Це еколого-еволюційний підхід (автора Л. Рибалко [1]), яким передбачено пізнання природи та її об'єктів як цілісних систем із поясненням екологічних зв'язків, еволюції та прогнозування перспектив їхнього збалансованого розвитку. Екоінтегративний підхід (автора Т. Голодюк [2]), відповідно до якого освітній процес має організовуватися за реалізації цілеспрямованої гармонізації впливів вікових і життєвих криз, що переживають ті, хто навчається, унаслідок особливих обставин, що набули розгортання на особистісному, міжособистісному або суспільному рівнях, виявляються в родинному колі чи в класному колективі; пом'якшення перебігу вікових і життєвих криз на основі гнучкого запровадження в навчання інтеграції й диференціації. Підхід "діадний базис" (автора В. Савош) передбачає визначення тим, хто навчає, поля процесу управління діяльністю тих, хто навчається, конкретизацією однієї чи декількох діад. У свою чергу, поняттям "діада" вчений позначає: результат, який утворюється смисловим поєднанням двох процесів у тому разі, якщо: 1) першим процесом визначається суть дій, а другим – дії спрямовуються на внутрішній світ того, хто їх здійснює, із метою вироблення (удосконалення) певних

особистісних якостей, рис, розвитку тих чи інших психічних процесів, оволодіння новими знаннями й уміннями, формування певних ціннісних установок на основі усвідомлених потреб і самостійно ініційованих дій, які підтримуються внутрішніми мотивами й скеровуються пізнавальним інтересом; 2) назва другого процесу утворюється з використанням сполучного звука, яким поєднано лексему "сам" із лексемою-назвою першого процесу (розвиток – саморозвиток, навчання – самонавчання, виховання – самовиховання тощо); 3) процеси є взаємообумовленими, оскільки кожен із них спричинює позитивний або негативний вплив на перебіг і результати іншого [3]. Підхід "міждіяльнісна інтеграція" (автора Т. Мієр [4]), сутність якого полягає в поєднанні різних видів діяльності тих, хто навчається, у цілісність, результат цього процесу є упорядкуванням цих видів діяльності або взаємопроникнення одного виду діяльності у тло іншого.

Викладення основного матеріалу. Дослідження перебігу процесів зародження, формування й розвитку феномену "підхід" красномовно засвідчує наявність руху від синонімічного використання в ранзі синоніма поняття "метод", до витлумачення з використанням термінів-лексем, якими, у свою чергу, позначаються такі складники дидактичного інструментарію: метод, засіб, форма, а від цього процесу до тривалого становлення самодостатності поняття. Аналітика руху "від – до" вносить чіткість не лише в дидактичний інструментарій як упорядковану систему, а й у процес послугоування його складниками.

Здійснення історичного екскурсу, спрямованого на дослідження зародження феномену "підхід", привертає увагу до філософських міркувань Т. Куна, відповідно до яких в широкому сенсі вся наука являє "особливий підхід до пізнання та розуміння світу, базовою парадигмою якого є розгорнені уявлення про природу чи онтологію природи. Природна або натуралістична парадигма настільки утвердилася у світогляді та в змісті освіти, що тільки філософи, методологи й історики науки пам'ятають про те, що наука в сучасному вигляді існувала не завжди, що вона встановлювалася як особливий підхід до пізнання світу, що сама картина природи є продуктом розвитку науки, її еволюції. Натуралізм три століття конкурував з іншими підходами: теїзмом, деїзмом тощо. У самій науці виникали, конкурували між собою і зникали самостійні надпредметні (метаяпредметні) підходи. Робилися спроби поширити дисциплінарні та предметні парадигми на науку в цілому (фізикалізм, соціологізм, психологізм, біологізм тощо). Категорія підхід до ХХ ст. була продуктом методологічної рефлексії та філософської критики, тому новий підхід до будь-чого або обговорювався як заперечення існуючих підходів (описувався ретроспективно Платоном і софістами, Аристотелем і

Ф. Беконом), або формулювався як аргумент в полеміці (номіналізм – реалізм, корпускулярна і хвильова теорії світла, дарвінізм – ламаркізм). Тому підхід і є революцією науки в її прагматичних напрямках" [5, с. 217].

Отже, на противагу надпредметним підходам і підходам теїзму й деїзму становлення наукового підходу як способу пізнання та розуміння світу продовжилося процесами, які розгорнулися в різних галузях наукового пізнання та спричинили широке використання терміна у словникових джерелах і філософських, педагогічних і психологічних працях. Аналіз визначень поняття "підхід", наведених у словниках, слугував визначенню:

- ряду термінів, на яких ґрунтується зміст трактувань, зокрема це: 1) *спосіб організації* – "спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта" [6, с. 205]; 2) *спосіб застосування* – "спосіб застосування старих знань для отримання нових, упорядкована робота з фактами і концепціями" [7, с. 278]; 3) *спосіб дослідження, спосіб відбору, спосіб оброблення, спосіб аналізу* – "спосіб дослідження, відбору, оброблення та аналізу даних" [8, с. 79];

- базового терміну тлумачення поняття "підхід"; це термін "спосіб", яким позначається "напрямок, характер дій для здійснення, досягнення чогось; особливості, манеру виконання чого-небудь" [9, с. 505].

За результатами аналізу словникових визначень можна сформулювати висновок про те, що поняття "підхід" у ранзі дидактичної категорії ієрархічно вивисується над такими складниками дидактичного інструментарію як: метод, засіб, прийом, форма та впливає на їхній добір у кожній конкретній теоретичній або (та) теоретико-практичній ситуації. У той же час цей висновок нівелюється результатом аналізу авторських визначень поняття "підхід". Наприклад, за узагальненнями С. Омелячука, поняття "підхід" тлумачиться як: "погляд, своєрідна філософія (Е. Anthony; 1963); парадигма діяльності (В. Лутай; 1996); методологічний засіб (С. Караман; 2000); сукупність принципів (С. Лебедев; 2004); комплексний педагогічний засіб (Г. Селевко; 2006); форма (М. Крупський; 2010); методологічна основа, яка визначає стратегію навчання (Ж. Горіна; 2011)" [10, с. 34].

Відрізняється між собою і трактування поняття "підхід", у яких його зміст розкривається перерахуванням

структурних компонентів. У цих трактуваннях можна виділити такі терміни-основи:

- *комплекс* – "комплекс понять, ідей, прийомів і способів, що використовуються у процесі пізнання або перетворення будь-якого об'єкта природної та соціальної дійсності в науці; підхід відображає, тією чи іншою мірою, уже сталі ідеї, які реалізуються на практиці, або нові, такі, що ще набувають своїх теоретичних контурів, користуючись своїми категоріальними координатами" [11, с. 67];

- *сукупність* – "сукупність прийомів, способів, які використовують для впливу на будь-що, будь-кого, вивчення чого-небудь, ведення справ" [12, с. 19].

Також несхожі трактування поняття "підхід", що спрямовуються на:

- *наукову сферу взагалі* – наукові основи для отримання та подання наукових педагогічних знань, де зазначеною основою є сукупність методів, прийомів і способів вивчення та / або впливу на об'єкт для дослідження об'єкта (О. Какакіна [13]; дослідження питання з визначеного погляду, оцінка предмета пізнання з окремих позицій, аналіз із залученням категоріально-понятійного апарату конкретної науки або галузі знань тощо (І. Блауберг, Є. Мирський, В. Садовський [14]);

- *педагогічну теорію* – аспект аналізу будь-якого педагогічного явища або освітнього процесу; вихідні наукові позиції у процесі модулювання і проектування об'єкта освітньої практики; властивості діяльності в галузі шкільної освіти (Н. В. Бордовська [15]).

Звичайно варіативність міркувань учених можна пояснювати розглядом феномену з певною науковою метою та під різними кутами зору. У той же час цей широкий спектр обрання слів-основ для витлумачення поняття "підхід" (зокрема від парадигми до засобу) перешкоджає розумінню його сутності й спричинює блукання "сходінками", що умовно утворюються в разі впорядкування складників дидактичного інструментарію. Скажімо отожднення поняття "підхід" із поняттям "метод" чи "засіб" змінює його розташування серед складників дидактичного інструментарію, що, у свою чергу, порушує правильне оперування поняттями відповідно до їхньої відмінної сутності (табл. 1), конкретної мети, змісту, ситуації.

Таблиця 1

Словниковий та авторський зміст тлумачення понять "підхід" і "метод", якими засвідчується розрізнення їхньої сутності

Підхід – це	Метод – це
спосіб трактування кого- або чого-небудь; сприймання, розуміння чогось [9, с. 383]	шлях, спосіб теоретичного дослідження або практичного здійснення чогось [9, с. 283]
сукупність вихідних положень, що визначають стратегію дослідження (організацію освітнього процесу) під відповідним кутом зору, базова ціннісна орієнтація [1, с. 49]	інструмент теоретичного або практичного освоєння дійсності [1, с. 49]
значно ширше від стратегії навчання, бо містить у собі стратегію, визначає форми, методи і прийоми навчання [16, с. 75]	система послідовних, взаємопов'язаних дій учителя (викладача) й учнів (студентів), які забезпечують засвоєння змісту освіти [16, с. 75]

Відповідно до даних табл. 1, поняття "підхід" ідентифікується як вихідне положення або поняття, що включає в себе інші складники дидактичного інструментарію, зокрема форми, методи і прийоми.

Процес упорядкування поняття "підхід" серед складників дидактичного інструментарію (рис. 2) має здійснюватися з урахуванням морфологічного, лексичного, структурного, функціонального й аксіоматичного чинників.

1. Морфологічний чинник. С. Омелячук [10] вказує на те, що термін "підхід" використовується переважно в поєднанні з іншими словами. З одного боку, цей термін вимагає наявності неузгодженого означення, вираженого

іменниково-прийменниковим сполученням, що вказує на напрям організації діяльності (як-от, підхід в освіті, підхід до організації навчання, підхід до виховання, підхід до вивчення, підхід до використання, підхід до аналізу тощо); з іншого боку – узгодженого означення, що визначає змістову характеристику й домінують цільове спрямування терміну (наприклад, методологічний підхід, індивідуальний підхід, комунікативний підхід тощо).

2. Лексичний чинник. І. Зимня [16], характеризуючи термін "підхід", насамперед вказує на його багатозначність: підхід – це і світоглядна категорія, у якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв

супільної свідомості; і глобальна й системна організація та самоорганізація освітнього процесу, що містить усі його компоненти й передусім самих суб'єктів педагогічної взаємодії: учителя (викладача) і учня (студента).

3. Структурний чинник. Г. Селевко [17] розкриває природу поняття "підхід" як методологічної орієнтації на використання певної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять, способів педагогічної діяльності. А відтак, підхід охоплює три компоненти: 1) основні поняття; 2) вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що обумовлюють організацію освітнього процесу, відбір змісту, форм, засобів; 3) методи і прийоми побудови освітнього процесу.

4. Функціональний чинник. За О. Бистровою [18], сутність поняття "підхід" виявляється у виконанні функції стратегічного напрямку, що визначає всі компоненти освітньої системи: цілі, завдання, зміст, діяльність учасників освітнього процесу, методи, технології (прийоми), засоби навчання, критерії ефективності освітнього процесу, систему контролю.

5. Аксиоматичний чинник. Е. Ентоні [19], зазначає, що будь-який підхід, як сукупність співвідносних ідей, що визначають сутність освітнього процесу, є аксіоматичним, тобто таким, що не потребує жодних доведень.

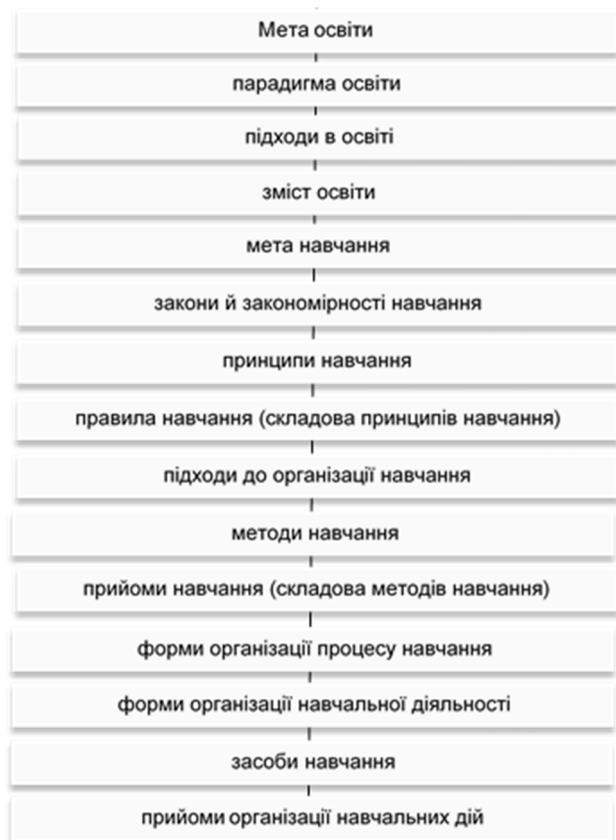


Рис. 1. Ієрархічне впорядкування складників дидактичного інструментарію стосовно організації освітнього процесу тих, хто навчається

Отже, за результатами аналітики, поняття "підхід" постає утворенням, сутність якого:

- визначається поняттям "спосіб", що, у свою чергу, позначає напрям, характер дій для здійснення, досягнення чогось; особливості виконання чого-небудь;
- конкретизується морфологічним чинником (наприклад, науковий підхід (спрямованість на використання системи знань про закономірності розвитку природи, суспільства, мислення та про способи планомірного

впливу на навколишній світ); теїзм (спрямованість на дотримання релігійно-філософського вчення, що визнає Бога абсолютною нескінченною істотою з розумом і волею, яка створила світ і керує ним); деїзм (спрямованість на дотримання релігійно-філософського вчення, що визнає Бога як першопричину світу, але заперечує його втручання у явища природи та суспільного життя);

• полягає у виконанні функції "стратегічний напрям"; саме з урахуванням підходу як загальнонаукової аксіоми визначаються зміст, принципи навчання, форми, методи, засоби, прийоми здійснення (реалізації, досягнення тощо) чогось.

Висновки. Підхід – це спосіб завдання стратегічного напрямку, який будучи вихідним теоретичним положенням, скеровує певний процес. Для спрямування сучасної освіти й освітнього процесу тих, хто навчається, використовують різні підходи в освіті та підходи до організації навчання. У змісті їхнього трактування виокремлюємо:

1) загальне – це перша частина змісту трактування, що є спільною для всіх підходів – спосіб завдання стратегічного напрямку, який будучи вихідним теоретичним положенням організації освіти, скеровує освітній процес;

2) часткове – це друга частина змісту трактування, за якою ідентифікується той чи інший підхід в освіті або підхід до організації навчання, іншими словами зміст, який додається до першої частини трактування після слова "на": регуляцію ціннісних (аксіологічних) основ дотриманням норм як соціально закріплених цінностей і на досягнення ідеалу, тобто образу бажаного, що відповідає уявленням соціальних груп і окремих особистостей (*аксіологічний підхід*); розвиток у здобувачів освіти здорового способу життя (*валеологічний підхід*); урахування і використання закономірностей фізіологічного, психічного, соціального розвитку тих, хто навчається (*віковий підхід*); реалізацію гуманістичних ідей, зокрема гуманних стосунків як загальнолюдської цінності (*гуманістичний підхід*); переорієнтацію освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу (*підхід "гуманітаризація освіти"*); урахування основних гендерних закономірностей (*гендерний підхід*); організацію діяльності, яка розглядається як засіб становлення й розвитку суб'єктності того, хто навчається (*діяльнісний підхід*); здійснення діагностики (*діагностичний підхід*); забезпечення пізнавальної активності, пізнавальної самостійності та дослідницької поведінки тих, хто навчається (*дослідницький підхід*); створення різноманітних умов навчання в закладах освіти, класах, групах; визначення комплексу методичних, психолого-педагогічних, технологічних, організаційно-управлінських заходів, що забезпечують навчання в гомогенних групах з урахуванням їхнього контингентного наповнення (*диференційований підхід*); побудову діяльності педагога не стільки на основі знань про того, хто навчається, скільки на здатності "прочитати" і зрозуміти внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ його життя; інформація про того, хто навчається, розглядається тим, хто навчає, не як завершений матеріал, а як матеріал, що постійно розвивається, щоразу створюється, а не відтворюється одноразово назавжди заданим еталоном (*герменевтичний підхід*); гнучке запровадження в навчання інтеграції й диференціації для забезпечення тим, хто навчає, цілеспрямованої гармонізації впливів вікових і життєвих криз, що переживаються тими, хто навчається, унаслідок особливих обставин, що набули розгортання на особистісному, міжособистісному або суспільному рівнях, виявляються в родинному колі чи в класному колективі (*екоінтедиференційний підхід*); урахування руху інформації

між її джерелом і одержувачем, звернення уваги на зворотний зв'язок і канал інформації (*інформаційний підхід*); пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей тих, хто навчається, із метою їхнього особистісного розвитку (*індивідуальний підхід*); встановлення взаємодії у спільному для суб'єктів комунікативному просторі для досягнення поставленої мети (*комунікативний підхід*); урахування й аналіз сукупності взаємопов'язаних елементів педагогічного (освітнього) процесу (*комплексний підхід*); засвоєння тими, хто навчається, наукових знань, усвідомлення їхньої культурно-історичної значущості, формування в них емоційно-ціннісного ставлення до явищ минулого, теперішнього і майбутнього (*культурно-історичний підхід*); пізнання, перетворення, організацію педагогічної реальності на основі об'єктивного зв'язку людини з культурою як системою цінностей (*культурологічний підхід*); створення збагаченого освітнього середовища для особистісного зростання тих, хто навчається, і тих, хто навчає (*особистісно орієнтований підхід*); особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності конструювання і реалізації педагогічного процесу (*особистісний підхід*); вибір і реалізацію найкращого варіанта освітнього (навчального) процесу, здобуття максимально можливих результатів за мінімальний час (*підхід "оптимізація навчання"*); формулювання (виявлення) проблеми та її розв'язання (*проблемний підхід*); поєднання різних видів діяльності тих, хто навчається, у цілісність, результат цього процесу є упорядкуванням цих видів діяльності або взаємопроникнення одного виду діяльності у тло іншого (*підхід "міждіяльнісна інтеграція"*); розгляд відносно самостійних компонентів не ізольовано, а у зв'язках між компонентами системи; виявлення інтегративних системних властивостей і якісних характеристик, які відсутні в окремих компонентах, що складають систему (*системний підхід*); розгляд взаємодії неоднакових, складних і відкритих систем, які перебувають у відкритому процесі саморозвитку завдяки природній здатності систем до самоорганізації; акцентування уваги на самоорганізації, нелінійності, невірноваженості, глобальній еволюції, на вивченні процесів "становлення порядку через хаос" (*синергетичний підхід*); обов'язкове врахування та використання педагогічного впливу оточуючого середовища (*середовищний підхід*); чітке інструментальне управління освітнім (навчальним) процесом із гарантованим досягненням поставленої мети (*технологічний підхід*); фундаментальні знання, цінності й універсальні способи діяльності, засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків, складових цілісної наукової картини світу, системне, цілісне пізнання і самопізнання (*фундаментальний підхід*); розгляд педагогічного процесу як цілісного об'єкта, об'єднаного єдиними узагальненими характеристиками (*цілісний підхід*); орієнтацію на певний набір цінностей (*ціннісний підхід*) тощо.

За спрямованістю використання підходи можна класифікувати на такі, що:

- переважно використовуються як підходи в освіті: фундаментальний, підхід "гуманітаризація освіти", культурологічний, аксіологічний;
- використовуються і як підходи в освіті, і як підходи до організації навчання: диференційований, індивідуальний, комунікативний, комплексний, культурно-історичний, особистісно орієнтований, особистісний, системний, синергетичний, середовищний, цілісний, ціннісний, гендерний, віковий, інтегративний;
- переважно використовуються як підходи до організації навчання: валеологічний, діяльнісний, діагно-

стичний, дослідницький, герментичний, екоінтедиференційний, інформаційний, проблемний, технологічний і підходи "міждіяльнісна інтеграція", "діадний базис", "оптимізація навчання".

Дискусія. Феноменом "підхід", у переважній більшості випадків, оперують учені та здобувачі наукових ступенів. Стосовно учителів усвідомлене послуговування цим складником дидактичного інструментарію не спостерігається. Виникає питання, чи потрібно вчителю оволодівати знаннями про підходи в освіті та підходи до організації навчання, які вслід за сформульованою та(чи) заданою метою освіти (навчання) спрямовують його дії під час визначення методів, форм, засобів навчання та прийомів організації навчальних дій. Відповіді можуть бути такими: "учителі й так переважтані новою інформацією", "менше теорії – більше практики", "достатньо методики, навіщо дидактика" й ін. Виникає зустрічне запитання, чи можна прийти туди, куди рух не спрямовано.

Список використаних джерел

1. Рибалко Л. М. Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Л. М. Рибалко. – Полтава : ФО-П Мирон І. А., 2014.
2. Голодюк Л. С. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у навчанні математики в урочний та позаурочний час: теоретичний аспект : монографія / Л. С. Голодюк. – Кропивницький : ФО-П Александрова М. В., 2017.
3. Савош В. Професійний розвиток учителів фізики в системі неперервної освіти: теорія і практика : монографія / В. Савош. Луцьк : "Волинполіграф" – 2020.
4. Мієр Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : монографія / Т. І. Мієр. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2016.
5. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000.
9. Короткий тлумачний словник української мови / Уклад.: Д. Г. Гринчишин та ін. / за ред. Д. Г. Гринчишина. – К. : Вид. центр "Просвіта", 2010.
10. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика : монографія / С. А. Омельчук. – К. : Генеза, 2014.
11. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. : Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008.
12. Общие основы педагогики : учеб. для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. – М. : Просвещение, 2006.
13. Кагакина Е. А. Обоснование концепции компетентностного подхода к обучению студентов вуза / Е. А. Кагакина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5 (30). – С. 208–211.
14. Системный подход и системный анализ / И. В. Блауберг, Э. М. Мирский, В. Н. Садовский // Системные исследования. – М. : Ежегодник, 1982. – С. 52–58.
15. Современные образовательные технологии : учебное пособ. / под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2013.
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация "Логос", 2000.
17. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.
18. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособ. / под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004.
19. Anthony E. Approach, method and technique / E. Anthony // English Language Teaching. – 1963. – Vol. 17(2). – P. 63–67.

References

1. Rybalko L. M. Navchannia pryrodnychkh predmetiv na zasadakh ekolohoevolutsiinoho pidkhodu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladyakh: teoriia i praktyka : monohrafiia / L. M. Rybalko. – Poltava : FO-P Myron I. A., 2014.
2. Holodiuk L. S. Orhanizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly u navchanni matematyky v urochnyi ta pozaurchnyi chas: teoretychnyi aspekt : monohrafiia / L. S. Holodiuk. – Kropyvnytskyi : FO-P Aleksandrova M. V., 2017.
3. Savosh V. Profesiynnyi rozvytok uchyteliv fizyky v systemi nepererвної osvity: teoriia i praktyka : monohrafiia / V. Savosh. – Lutsk : "Volynpolihraf" – 2020.
4. Miier T. I. Orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv : monohrafiia / T. I. Miier. – Kirovohrad : FO-P Aleksandrova M. V., 2016.
5. Fylosofiya: entsyklopedycheskyi slovar / pod red. A. A. Yvyna. – M. : Hardaryky, 2004.

6. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997.
7. Slovar praktycheskoho psykholoha / sost. S. Yu. Holovyn. – Mynsk : Kharvest, 1997.
8. Kodzhaspyrova H. M. Pedahohicheskyy slovar / H. M. Kodzhaspyrova, A. Yu. Kodzhaspyrov. – M. : Akademyia, 2000.
9. Korotkyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy / Uklad.: D. H. Hrynchyshyn et al / za red. D. H. Hrynchyshyna. – K. : Vyd. tsentr "Prosvita", 2010.
10. Omelchuk S. A. Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadaakh doslidnytskoho pidkhotu: teoriia i praktyka : monohrafiia / S. A. Omelchuk. – K. : Heneza, 2014.
11. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko. – Kyiv ; Vinnytsia : DOV "Vinnytsia", 2008.
12. Obshchye osnovy pedahohyky : ucheb. dlia vuzov / V. V. Anysymov, O. H. Hrokholskaia, N. D. Nykandrov. – M. : Prosveshchenye, 2006.
13. Kahakyna E. A. Obosnovanye kontseptsyy kompetentnostnoho podkhoda k obucheniiu studentov vuzov / E. A. Kahakyna // Myr nauky, kultury, obrazovaniia. – 2011. – № 5 (30). – S. 208–211.
14. Sistemnyi podkhod i sistemnyi analiz / I. V. Blauberg, E. M. Mirskiy, V. N. Sadovskiy // Sistemnyye issledovaniia. – M. : Yezhegodnik, 1982. – S. 52–58.
15. Sovremennyye obrazovatelnye tekhnolohyy : uchebn. posob. / pod red. N. V. Bordovskoi. – 3-e yzd., ster. – M. : KNORUS, 2013.
16. Zymniaia Y. A. Pedahohicheskaya psykholohiia : uchebnyk dlia vuzov / Y. A. Zymniaia. – 2-e yzd., dop., yspr. y pererab. – M. : Yzdatelskaia korporatsiia "Lohos", 2000.
17. Selevko H. K. Entsiklopediia obrazovatelnykh tekhnolohiy : v 2 t. / H. K. Selevko. – M. : NYY shkolnykh tekhnolohiy, 2006. – T. 1.
18. Obucheniye russkomu yazyku v shkole : ucheb. posob. / pod red. Ye. A. Byistrovoy. – M. : Drofa, 2004.
19. Anthony E. Approach, method and technique / E. Anthony // English Language Teaching. – 1963. – Vol. 17(2). – P. 63–67.

Надійшла до редколегії 03.02.20

T. Miier, Doctor (habil.) of Science in Pedagogy,
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

DIDACTIC ESSENCE OF THE CONCEPT OF "APPROACH": GENESIS, INTERPRETATION, FUNCTIONALITY, HIERARCHY, CLASSIFICATION

Content creation of such components of didactic tools as paradigm, approach, principle, method, means, form, etc. is a long process, accompanied by the mutual influences of one concept to another. These mutual influences led to the identification of concepts or the differentiation of their content. In the course of the research it was found out that mutual influences were also characteristic for forming the content of the concept of "approach". On the basis of the analysis of philosophical, pedagogical, psychological and vocabulary sources, it was found that the process of isolation of the scientific approach as opposed to the extra-curricular approaches and approaches of theism and deism was revealed on the content of the concept "approach". The process of forming the content of the concept "approach" included: identification of the concepts "method" and "approach"; interpreting the latter using the words "method", "means" or based on one of them. It is proved that the interpretation of the content of the concept "approach" with the use of the concept "method" or "means" impedes the understanding of its content and hierarchical arrangement among the components of didactic tools.

As a result of the research, the concepts "method" and "approach" are delineated, morphological, lexical, structural, functional and axiomatic factors that influence the hierarchy of the components of didactic instruments are defined. A hierarchical ordering of the components of the didactic instruments concerning the organizing the educational process of students is also carried out. The definition of the concept "approach" is formulated by distinguishing the general and the partial in its content. The general is constructed on the basis of the phrase "a way of setting a strategic direction", and partly based on the characteristics of a particular approach, in particular axiological, valeological, humanistic, gender, activity, diagnostic, research, differentiated, hermetic, eco-differentiative, information, individual, communicative, complex, cultural and historical, cultural, personally oriented, synergistic, environmental, technological, holistic, value and approaches "optimization of learning", "inter-activity integration", "humanitarian education", "dyadic basis". The approaches are classified according to the orientation of their use.

Keywords: approach, approach in education, approach in organizing learning, scientific approach, purpose, content, method, paradigm, principle, form of organizing a learning process, form of organizing an educational activity.

УДК 37005.95/96(159.923.2)

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.09>

А. Остапенко, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ І. П. ЛЬВОВА НА ПОСАДІ ЗАВІДУВАЧА КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ (1952–1958)

Проаналізовано діяльність чернігівського педагога І. П. Львова, який завідував кафедрою педагогіки з 1952 до 1958 н. р. Опрацьовано звітні матеріали (плани роботи кафедри за 1952, 1953, 1955 н. р., доповідь на резолюцію І. А. Каїрова "О состоянии педагогической науки и мерах ликвидации ее отставания", звіт про проведення державних іспитів та ін.), вказані недоліки й зауваження щодо навчального процесу в освітніх державних установах, які актуальні для сучасного менеджменту в освіті.

Ключові слова: резолюція, педагог, завідувач кафедри, І. П. Львов.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти України одним із пріоритетних завдань є вивчення й адаптація до сучасних умов багатого історичного досвіду у сфері освітнього менеджменту. Сучасні науковці, активно досліджуючи педагогічну діяльність видатних українців, усе частіше звертають увагу на їхні досягнення в управлінській діяльності, оскільки багатьом педагогам вдавалося поєднувати викладацьку діяльність із адміністративною (М. Ф. Берлінський, М. Х. Бунге, В. І. Вернадський, В. А. Дядиченко, В. Н. Каразін, М. А. Максимович, І. П. Львов та ін.). Дослідження й оприлюднення результатів успішної адміністративної роботи в освітніх закладах минулого дасть можливість виокремити та запровадити ідеї в управління сучасними закладами освіти.

Чернігівський педагог І. П. Львов зарекомендував себе не лише як досвідчений педагог, але і як досвідчений

керівник кафедри педагогіки Чернігівського педагогічного інституту. За його керівництва на кафедрі педагогіки розпочав роботу педагогічний гурток, було створено куточок читача із психолого-педагогічною літературою.

За 1950–1951, 1952–1953 н. р. І. П. Львов як завідувач кафедри педагогіки та психології розробив план роботи кафедри, який було затверджено на засіданні. Нами проаналізовано план на другий семестр, у якому головним завданням була ефективна навчальна робота студентів, підвищення кваліфікації викладачів і здійснення громадських робіт під керівництвом викладачів. Зроблено акцент на затвердженні індивідуальних робочих планів членів кафедри, контролі за лекціями й заняттями з педагогіки з погляду наукового й методичного оформлення, контролі за роботою лаборанта, розгляді й затвердженні робочого плану педагогічної практики

студентів, організації та загальному контролю за самостійною роботою студентів першого курсу з педагогіки. Щомісяця відбувалося обговорення інформації викладачів педагогіки про освітній процес студентів, звітів керівників практики, доповідей про методику проведення заліків із педагогіки, слухання звітів викладачів із педагогіки щодо результатів їхньої роботи за другий семестр, слухання робочих планів занять із педагогіки, психології студентів заочної форми навчання під час літньої сесії. І. П. Львова підтримала кафедра педагогіки щодо створення методики проведення консультацій для студентів заочної форми навчання, рецензування контрольних робіт, упровадження методик під час виїзних лекцій викладачами в заклади освіти м. Чернігова. Науковій роботі І. П. Львов приділив особливу увагу. Він зазначав про необхідність залучення студентів і викладачів до наукових, науково-методичних доповідей [1, 2].

Про адміністративну діяльність на посаді завідувача кафедри педагогіки свідчить інформаційна записка І. П. Львова про підготовку до нового навчального року та вказівки комісії з обстеження роботи кафедри. І. П. Львов перевіряв стан обладнання із психології. Оскільки його термін використання завершився, необхідно було закупити нову апаратуру. Засоби навчання з педагогіки не вміщалися в тісному приміщенні, що унеможлиблювало організацію та проведення самостійної роботи студентів. І. П. Львов вказав на необхідність поліпшення якості умов кабінету. Комісія виявила недоліки в лекціях із педагогіки, вказавши на: недостатнє використання дидактичного матеріалу для шкільних експериментів; відсутність планів лекцій; відсутність систематичного контролю якості лекцій.

І. П. Львов мав намір організувати секційні методичні об'єднання для викладачів логіки та психології. Щодо наукової роботи, то він працював над статтею "Методичні вказівки щодо викладання логіки в середній школі". І. П. Львов запланував написання статті "Першочергові задачі перебудови психології на головних початках фізіологічного спадку акад. І. П. Павлова". І. П. Львов додав, що посилено відбувався контроль і перегляд письмових матеріалів студентів, систематично організовувався контроль за проведенням консультацій для студентів. Навчальними підручниками та програмами студенти забезпечені [3]. Отже, І. П. Львов виявив негативні моменти в роботі викладачів Чернігівського педагогічного інституту: а) викладаючи педагогіку, вони поверхово вивчали навчально-виховний процес у школі; б) існувала визначена особливість у викладанні педагогіки та психології, що віддзеркалювала загальну тематику й постановку програм із педагогіки і психології; в) програма із психології мала менше годин, ніж програма з педагогіки [6].

Варто зауважити, що І. П. Львов мав намір придбати окреме приміщення для проведення психологічних експериментів. Однак це не вдалося реалізувати через невідомі причини. Водночас І. П. Львов казав, що інститут допомагав школі, читаючи лекції методико-педагогічного характеру. На думку І. П. Львова, викладачі інституту мають читати популярні лекції батькам учнів і тим самим педагогізувати батьків; студенти інституту повинні були включитися в роботу класних керівників, виконувати різні види класної та позакласної роботи з учнями [3].

У 1951 р. на засіданні вченої ради факультету І. П. Львов прозвітував про діяльність кафедри педагогіки Чернігівського учительського інституту: педагогічними кадрами кафедра педагогіки забезпечена; склад кафедри: завідувач кафедри, старший викладач педагогіки Н. Ф. Проценко, асистент кафедри педагогіки І. П. Куценко [2].

Робочі навчальні плани з дисциплін кафедри заслухали й обговорили з погляду ідеологічної та наукової витриманості, насиченості тематики, а також із боку колективу й ідейних якостей. Лекції викладали на достатньому рівні [2].

Методична робота кафедри, за інформацією І. П. Львова, проводилася вчасно. Кафедра здійснила підготовчу роботу, пояснивши студентам, як читати рекомендовану літературу, виписувати інформацію в конспекти. Лаборант кафедри педагогіки та психології забезпечувала студентів списками рекомендованої літератури, самою літературою й навчальними програмами. Кількість годин для консультацій викладачами кафедри була перевиконана. За 1951–1952 н. р. І. П. Львов у звіті, що вище вказаний, повідомив, що забезпечення студентів навчальною та навчально-виховною літературою було недостатнім, програми з педагогіки, психології підходили більше для заочного відділу інституту. Новинки бібліографічних видань психології та педагогіки на кафедру приходили із запізненням, оскільки був відсутній контроль.

І. П. Львов акцентував увагу на проведенні педагогічної практики студентів у школі, зауваживши про наявність усіх необхідних матеріалів на кафедрі педагогіки та психології (необхідну літературу, кращі зразки документів із педагогічної практики студентів за попередні роки) [1].

Контролюючи якість лекцій і семінарських занять із педагогіки, лекцій із психології, І. П. Львов прозвітував про відвідування дирекцією інституту й окремими членами кафедри занять, які вони стенографували та рецензували [2].

І. П. Львов консультував викладачів психології шкіл м. Чернігова, відвідував їхні уроки, за завданням науково-дослідного інституту психології УРСР вивчив стан викладання психології у школах № 6 і № 7, застосування вчителями заходів заохочень і покарань [2].

У 1953 р. завідувач кафедри педагогіки І. П. Львов підготував звіт про роботу кафедри педагогіки Чернігівського педагогічного інституту за 1952–1953 н. р. У звіті вказано на необхідність забезпечити школярів усім потрібним для виховання й навчання, високу ідейність виховання молоді у патріотичному дусі [2].

На вченій раді Чернігівського педагогічного інституту заслухали навчальну й методичну роботу кафедри педагогіки, про що доповідав завідувач кафедри І. П. Львов. Робочі навчальні плани з усіх дисциплін кафедри обговорювалися своєчасно на чергових засіданнях [2]. Протягом навчального року, за статистикою І. П. Львова, кафедра провела заходи з реорганізації тематик робочих планів із психології та педагогіки [2]. Для розробки тем семінарських занять вказувалося мінімум літератури, студенти писали конспекти. Семінарські заняття проходили у вигляді питань викладачів і відповідей студентів. Активність студентів на заняттях була мала, незначна кількість студентів підтримувала дискусію [2]. На кафедрі педагогіки під керівництвом І. П. Львова студентам у вечірній час надавали допомогу у вигляді групових консультацій, практикувалися позапланові індивідуальні консультації [2].

У 1952 р. при кафедрі педагогіки був утворений педагогічний гурток, для роботи у якому записалися 22 студенти, відбулося чотири засідання на педагогічну тематику. І. П. Львов, як керівник гуртка, на одному із засідань прочитав доповідь "Сучасні завдання перебудови науки психології в світобаченні акад. І. П. Павлова" [1].

Іван Петрович показував для своїх колег приклад наукової діяльності, зокрема написав статті на тему: "Апpearцепція і її значення в навчальному процесі", "Друга сигнальна система і взаємозв'язок її з першою". На жаль,

вони не були опубліковані. Викладачі кафедри педагогіки відвідували семінари, на яких І. П. Львов виступав із доповідями [2].

Мудрий керівник кафедри цінував роботу кожного члена колективу, він високо оцінював роботу лаборанта кафедри Г. П. Свириди, вказуючи на її добросовісне виконання обов'язків: забезпечення студентів навчальною й рекомендованою літературою у вигляді окремих монографій, педагогічних журналів, газет, а також наочністю із психології, педагогіки та шкільної гігієни. Лаборант протягом року систематично поповнювала в кабінеті педагогіки та психології картковий тематичний каталог. Своєчасно кафедра організовувала педагогічні виставки, присвячені життєдіяльності А. С. Макаренка [2].

У Державному архіві Чернігівської області зберігається протокол № 2 засідання кафедри педагогіки і психології під керівництвом І. П. Львова, де рекомендовано викладачу психології І. П. Львову на практиці викладання психології більш детально розглядати вчення І. П. Павлова [4]. Викладачі кафедри дбали про престиж своєї педагогічної роботи, тому вносили корективи щодо поліпшення навчальної діяльності студентів. Члени кафедри в кінці кожного місяця на засіданні звітували про виконану роботу завідувачу кафедри І. П. Львову. Викладачі кафедри дослухалися до порад Івана Петровича, вони погодилися частіше відвідувати школи та долучатися до шкільного процесу в ході проходження педагогічної практики; щодо відставання педагогіки та психології від вимог того часу І. П. Львов рекомендував викладачам цих наук активно досліджувати життєво необхідні питання, проводити творчі дискусії з наукових проблем [4].

У 1953 р. вчена рада Чернігівського учительського інституту у зв'язку з негативними результатами зимової екзаменаційної сесії, ліберальним ставленням викладачів до студентів, халатним відношенням до читання лекцій, а також тим, що студентські організації не цікавилися навчанням відсталих студентів, направила такі вимоги до всіх кафедр інституту: кафедра повинна вникати в якість роботи своїх працівників; навчальна частина, дирекція інституту, завідувачі кафедрами повинні посилити контроль за якістю лекцій і практичних занять. Унаслідок цього завідувачі кафедрами мали надавати рецензії викладачам, розглядати особисто й писати свої зауваження на кожну стенограму лекції, на відкриті лекції. Викладачі мали допомогти студентам, які відстали в навчанні, завідувачі кафедр і викладачі повинні організувати навчальну роботу студентів-заочників на високому рівні [4]. Аналіз протоколу вченої ради Чернігівського учительського інституту дає підстави стверджувати, що інститут забезпечував якісне навчання та підвищував контроль за читанням лекцій, використовуючи тогочасні новітні дидактичні матеріали, проведення семінарських занять, контролюючи якість знань.

У 1954–1955 н. р. І. П. Львов затвердив на засіданні кафедри робочий план занять із логіки зі студентами другого курсу словесно-літературного факультету (українського й російського відділень). Отже, І. П. Львов працював не лише над новими методиками з педагогіки та психології, але й розробив методичні рекомендації з логіки. Учений запропонував вивчати гуманітаріям логіку в такій послідовності тем:

1. Поняття про мислення, знання про мислення і значення практики.

2. Предмет і значення логіки, різниця між психологічними й логічними предметами з погляду мислення, предмет формальної логіки, закони і форми мислення як відображення об'єктивної дійсності, формальна й діалектична логіка [4].

3. Логічні закони, поняття, визначення понять, поділ понять, види відношень між поняттями: поняття рівнозначні, перехресні, підпорядкування, протилежності, суперечності, судження, поділ суджень за змістом, поділ категоричних суджень за якістю [4].

Нами проаналізовано зміст документів адміністративної діяльності І. П. Львова й виявлено, що він зробив декілька зауважень у доповіді на засіданні кафедри педагогіки Чернігівського педагогічного інституту, також на засіданні Ради інституту із приводу питань, які були в доповіді "Про стан педагогічної науки та заходи ліквідації її відставання" на резолюцію І. А. Каїрова. У своїй доповіді він розкритикував резолюцію "Про стан педагогічної науки та заходи ліквідації її відставання" І. А. Каїрова та висловив сумнів про правильність підібраних заходів щодо наслідків відставання педагогічного освіти. І. П. Львов зауважив, що форми й методи навчання, вікові особливості та рівень підготовки студентів розглядаються окремо один від одного, тому він поставив під сумнів наукові рішення щодо впровадження загальних методів навчання у школах і закладах вищої освіти, що необхідно розробляти декілька рівнів для здобувачів освіти [6].

І. П. Львов зауважив, що в резолюції немає наукового аналізу негативних явищ у поведінці молоді, відсутня методика викладання цих явищ, не було наукового дослідження з питань співвідношення навчання й розумового розвитку студентів. На думку І. П. Львова, загальна педагогіка розроблена без записів ступенів розвитку й конкретних умов педагогічного процесу, а також існує недоопрацювання з боку автора резолюції, що пояснювалося слабким розвитком критики та самокритики [6].

У третьому пункті резолюції І. А. Каїрова І. П. Львов погодився з задачами, які поставила Академія педагогічних наук перед закладами освіти, Міністерством народної освіти, а саме: наукові працівники повинні всебічно творчо вивчати роботи класиків із педагогіки з питань виховання та шкіль, де головним завданням є розв'язання педагогічних проблем.

Перспективи резолюції, на думку І. П. Львова, полягали у зверненні уваги на актуальні питання викладання педагогічних дисциплін, наукове розроблення теоретичних підручників із педагогіки, історії педагогіки та психології. І. П. Львов вважав, що потрібна підготовка монографій з основних галузей педагогіки, історії педагогіки, організації, проведення практичних і теоретичних занять, керівництва навчально-виховною роботою в закладах освіти. Академія повинна була допомогти українським сім'ям краще виховувати своїх дітей, надрукувати серію листівок, брошур з актуальних питань сімейного виховання та підготувати книгу "Практичний poradnik для батьків". Педагогічна психологія повинна розроблятися не лише в системі психології, але й у системі педагогіки за актуальною тогочасною тематикою того [6].

У 1955 р. І. П. Львов був головою комісії з державних іспитів заочного відділення російської мови та літератури Чернігівського педагогічного інституту. У складі комісії були такі делегати: викладач російської літератури П. Г. Мінеєв, викладач російської мови Т. Д. Одинець, викладач педагогіки І. П. Куценко [7]. У звіті голови комісії про результати державної атестації зазначалося, що всі студенти-випускники виконали навчальний план, склали всі заліки й іспити, результати занесені в відповідну документацію, особові справи оформлені правильно, інститут створив усі умови для організації і проведення державних іспитів, які відбувалися у спокійних умовах. На думку науковця І. П. Львова, результати державних іспитів із педагогіки [7] показали, що студенти

програмний матеріал засвоїли, більшість студентів відповідали правильно і стримано з питань дидактики, із питань теорії виховання, показали свої вміння застосовувати теоретичні знання в навчально-виховній роботі [7]. Аналіз відповідей студентів із педагогіки, за даними І. П. Львова, показав, що переважно були позитивні відповіді, але деякі студенти мали задовільні оцінки, матеріалом із педагогіки не добре володіли [7]. Більшість студентів, як вказано у звіті І. П. Львова, правильно відповідали про значення естетичного виховання (знання класичних опер, картин і їхніх авторів). На запитання

І. П. Львова про те, яким видом мистецтва студенти володіють, відповідь була негативна [7]. І. П. Львов запропонував розробити програму й дисципліну, щоб студенти вивчали мистецтво з погляду педагогіки.

І. П. Львов рекомендував викладачам кафедри педагогіки боротися проти вербалізмів у студентів, щоб студенти конспектували лекції, наводити приклади з педагогічної шкільної практики, рекомендувати студентам не обмежуватися підручником, читати педагогічні журнали, газети [7].

У таблиці № 1 показано успішність студентів-випускників, оцінки на державних іспитах [7].

Таблиця 1

Успішність студентів-випускників Чернігівського педінституту у 1954–55 н. р.

Фізико-математичне відділення						
Оцінка	1 гр.	2 гр.	3 гр.	4 гр.	В абсолютних цифрах	%
Відмінно	6	6	5	7	24	25
Добре	7	6	11	6	30	31,25
Задовільно	11	11	9	10	41	42,74
Незадовільно	–	1	–	–	1	1
Відділення російської мови						
Оцінка	1 гр.	2 гр.	3 гр.	4 гр.	В абсолютних цифрах	%
Відмінно	4	4	5	7	20	20
Добре	10	5	7	7	29	29
Задовільно	10	14	13	13	50	50
Незадовільно	1	–	–	–	1	1
Відділення української мови						
Оцінка	1 гр.	2 гр.	3 гр.	4 гр.	В абсолютних цифрах	%
Відмінно	4	3	4	1	12	11
Добре	9	13	6	12	40	38,8
Задовільно	14	10	14	13	51	49,5
Незадовільно	–	–	–	–	–	–

Представники кафедри педагогіки, яку очолював І. П. Львов, брали участь в обговоренні питань про політехнічну підготовку студентів фізико-математичного факультету інституту спільно з кафедрами фізики й математики. І. П. Львов, як викладач психології, підготував доповідь із питання методики проведення групових консультацій із педагогічних дисциплін, на одному із засідань кафедри було обговорено статті "Глибоко розробляти проблеми соціалістичної педагогіки", "Творчий розвиток педагогічної науки" [2, арк. 16, 47].

У Чернігівському державному архіві зберігається зяя як додаток до судового позову про академічну пенсію І. П. Львова, у якій вказано педагогічний стаж – 32 роки, 4 місяці і 28 днів. І. П. Львов працював у середній школі понад 18 років, у вищій школі при радянській владі працював 13 років і 7 місяців. І. П. Львов вважав за потрібне зазначити, що в Чернігівській духовній семінарії викладав світські, зокрема загальноосвітні (логіка, історія, філософія) і педагогічні (психологія, дидактика), а не богословські дисципліни [9, арк. 4].

Висновки. Отже, аналіз роботи завідувача кафедри педагогіки І. П. Львова у 1952–1958 н. р. показав, що педагог відповідально ставився до своїх обов'язків: індивідуальні робочі плани членів кафедри вчасно затверджувалися, проводився контроль за лекціями й заняттями з педагогіки (правильно оформлена документація відповідного лекційного матеріалу), було розглянуто та затверджено робочий план педагогічної практики студентів, організовано контроль за самостійною роботою студентів першого курсу з педагогіки, заслухано доповіді викладачів із педагогіки про навчальний процес студентів, здійснено підготовчу роботу кафедри щодо самостійного читання студентами рекомендованої літератури. Завдяки І. П. Львову на засіданнях кафедри керівники практики звітували перед кафедрою про педагогічну практику, про

методику проведення заліків із педагогіки; слухали звіти викладачів із педагогіки щодо результатів їхньої роботи за другий семестр; проведено читання лекції методико-педагогічного характеру для батьків учнів; показано двосторонню діяльність між студентами й учнями під час педагогічної практики у школах м. Чернігова.

За керівництва І. П. Львова було підготовлено кафедрі педагогіки до нового навчального року, здійснено перевірку готовності кафедри педагогіки до роботи зі студентами, збільшено аудиторний фонд, створено лабораторію для психологічних експериментів, придбано нову апаратуру для практичних занять із психології.

Список використаних джерел

1. Годовой отчет о работе кафедры педагогики Черниговского учительского института за 1951/52 учебный год, составленный Львовым И. П. (1952). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 15, арк. 1–26.
2. Годовой отчет о работе кафедры педагогики Черниговского учительского института за 1952/1953 учебный год, составленный Львовым И. П. (1953). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 16, арк. 1–69.
3. Информационная записка заведующего кафедрой педагогики Черниговского учительского института Львова И. П. о подготовке кафедры к новому учебному году в связи с замечаниями комиссии, обследовавшей работы кафедры (1950). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 14, арк. 1–8.
4. Письмо Министерства просвещения УССР о постановлении НК УССР и ЦККП(б)У от 12 февраля 1946 г. об установлении премии имени К. Д. Ушинского за научные труды по педагогике, постановление Совета Черниговского пединститута о результатах зимней экзаменационной сессии 1953 г., протокол заседания кафедры педагогики Черниговского учительского института и тезисы выступления на нем И. П. Львова (1951–1954). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 11, арк. 1–12.
5. План работы кафедры педагогики Черниговского учительского института на II семестр 1950–1951 учебного года и работы в базовой школе на I полугодие 1952–1953 учебного года (1950–1953). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 12, арк. 1–4.
6. О состоянии педагогической науки и мерах ликвидации ее отставания - резолюция по докладу президента Академии педагогических наук РСФСР И. А. Каирова на совещании по вопросам педагогики и план мероприятий АПН в связи с задачами, выдвинутыми совещанием; доклад заведующего кафедрой педагогики Черниговского пединститута доцента Львова И. П. на заседании Совета института по обсуждению этих документов (1955). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 10, арк. 1–32.

7. Отчет о проведении государственных выпускных экзаменов по заочному отделению русского языка и литературы Черниговского учительского института (1955). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 17, арк. 1–20.

References

1. Godovoy otchet o rabote kafedry pedagogiki CHernigovskogo uchitel'skogo instituta za 1951/52 uchebnyy god, sostavleny L'vovom I. P. (1952). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 15, 26.
2. Godovoy otchet o rabote kafedry pedagogiki CHernigovskogo uchitel'skogo instituta za 1952/1953 uchebnyy god, sostavleny L'vovom I. P. (1953). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 16, 69.
3. Informatsionnaya zapiska zaveduyushchego kafedroy pedagogiki CHernigovskogo uchitel'skogo instituta L'vova I. P. o podgotovke kafedry k novomu uchebnomu godu v svyazi s zamechaniyami komissii, obsledovannoy raboty kafedry (1950). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 14, 8.
4. Pismo Ministerstva prosveshcheniya USSR o postanovlenii NK USSR i CKKP(b)U ot 12 fevralya 1946 g. ob ustanovlenii premii imeni K. D. Ushinskogo za nauchnye trudy po pedagogike, postanovlenie Soveta CHernigovskogo pedinstituta o rezul'tatah zimnej ekzamenatsionnoy sessii

1953 g., protokol zasedaniya kafedry pedagogiki CHernigovskogo uchitel'skogo instituta i tezisy vystupleniya na nem I. P. L'vova (1951–1954). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 11, 12.

5. Plan raboty kafedry pedagogiki CHernigovskogo uchitel'skogo instituta na II semestr 1950-1951 uchebnogo goda i raboty v bazovoy shkole na I polugodie 1952-1953 uchebnogo goda (1950–1953). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 12, 4.

6. O sostoyanii pedagogicheskoy nauki i merah likvidatsii ee otstavaniya – rezolyutsiya po dokladu prezidenta Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR I. A. Kairova na soveshchanii po voprosam pedagogiki i plan meropriyatiy APN v svyazi s zadachami, vydvynutymi soveshchaniem; doklad zaveduyushchego kafedroy pedagogiki CHernigovskogo pedinstituta docenta L'vova I. P. na zasedanii Soveta instituta po obsuzhdeniyu etih dokumentov (1955). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 10, 32.

7. Otchet o provedenii gosudarstvennykh vypusknykh ekzamenov po zaочному отделению русского языка и литературы CHernigovskogo uchitel'skogo instituta (1955). – ДАЧО, ф. Р–1495, оп. 1, спр. 17, 20.

Надійшла до редколегії 07.12.19

A. Ostapenko, postgraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

MANAGEMENT ACTIVITY OF IP LVOV IN THE POSITION OF HEAD OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF THE CHERNIGIV PEDAGOGICAL INSTITUTE (1952–1958)

The article shows I. P. Lvov, chairman of the Department for pedagogy of Chernihiv Pedagogical Institute.

I. P. Lvov worked as the Head of the Department of Pedagogy from 1952 to 1958. He developed didactic materials on pedagogy, logic and psychology. The curriculum for the second semester was analyzed, where the main tasks were students' educational work, advanced training of teachers and realization of public works under the teachers.

At the faculty meeting, the lecturers approved the Individual work plans of the members of the department, monitoring the lectures and pedagogical lessons from the point of view of scientific and methodological execution, control over the work of a laboratory assistant, review and approval of the work plan of pedagogical practice of students.

I. P. Lviv had intended to purchase a separate room for conducting psychological experiments. Unfortunately, the intention failed for unknown reasons. He controlled the quality of lectures and seminars on pedagogy, lectures on psychology, and reported on the visit by the directorate of the institute and individual members of the chair they reviewed.

In 1952, a pedagogical circle was formed at the department of pedagogy. I. P. Lviv was group leader of the circle at one of the meetings read a report "Modern problems of restructuring the science of psychology in the academician I. P. Pavlov".

I. P. Lviv appreciated the work of the laboratory assistant of the department of G. P. Svirid, pointing to her faithful discharge of her duties: providing students with educational and recommended literature.

The content of the documents of I. P. Lvov on an administrative post was analyzed and he was found that he made some comments in the report at the meeting of the pedagogy department of the Chernihiv Pedagogical Institute, as well as at the meeting of the Institute council concerning the issues that were in the report "On the condition of pedagogical science and eliminating its backlog" on the resolution of I. A. Kairov.

In 1955 I. P. Lvov was the head of the commission on State examinations of the correspondence department of the Russian language and literature of the Chernihiv Pedagogical Institute. Analysis of students' answers in pedagogy, according to I. P. Lvov, showed that most were positive answers, but some students had satisfactory grades, they did not possess good material in pedagogy.

Keywords: resolution, lecturer, Head of the Department of Pedagogy, I. P. Lviv.

УДК 316.37.013.78

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.10>

О. Поляк, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЗВИТОК СОЦІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Досліджено становлення соціології як науки та навчальної дисципліни, доведено явище значного впливу індивідуальних рис і знань творців соціології на її розвиток на початковій стадії, досліджено причини відмін в еволюції соціології в Західній Європі, США, і Східній Європі. Запропоновані едосконалення цього періоду в підручниках для ЗВО.

Виявлено помилковість поширеного в сучасних підручниках твердження про відсутність соціологічних досліджень у радянському Союзі. Вказано на факти їхнього розвитку у 20–30-х рр. у формі пошуку "наукові організації праці" та у 60–70-х рр. у формі здійснення "соціальних передбачень".

Вивчено відновлення соціології і формування соціологічної освіти в незалежній Україні. Досліджено навчальні плани й інші аспекти підготовки фахівців соціологічних профільів у ЗВО, вказано на існування неузгодженості термінології формулювань у дипломах ЗВО з офіційним Класифікатором професій.

Ключові слова: соціологічна думка, соціологія, соціологічна освіта.

Постановка проблеми. Аналіз наукових праць із педагогіки та соціології засвідчив, що термін "соціологічна освіта в Україні" в них не зустрічався жодного разу. Зокрема не здійснювалось системне дослідження педагогічних і загальнонаукових проблем розвитку сектору соціологічної освіти.

Натепер прискорився процес модернізації закладів вищої освіти та її інтеграції до європейського освітнього простору. Передбачено виконання комплексу завдань щодо реформування системи вищої освіти в Україні, зокрема:

- модернізації системи вищої освіти, системи і структури кваліфікацій;
- удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу.

Реалізація цих завдань у системі закладів вищої освіти (ЗВО) України сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці.

Усебічний аналітико-узагальнюючий огляд вітчизняних і зарубіжних літературних джерел, дисертацій педагогів і представників інших наук на соціологічні теми, що захищаються в Україні з початку 1990-х р., свідчить, що основна їхня кількість припадає на період введення спеціальності "соціальна педагогіка" (13.00.05). Однак системно не досліджувалася і взагалі не був об'єктом дослідження весь сектор соціологічної освіти. Це дало підстави для висновку, що стан наукової розробки вказаної теми не може вважатись задовільним і потребує науково-практичного обґрунтування й всебічного дослідження.

За період 1986–2019 р. в Україні сформувався значний за обсягом і навчальним потенціалом сектор соціологічної освіти, який, однак, ще не був досліджений науковцями-педагогами і не фігурував у тематичній кандидатських і докторських дисертацій.

З огляду на необхідність виконання вищезазначених **завдань**, ми вважаємо актуальним і закономірним дослідження еволюції соціології як науки й навчальної дисципліни в Україні та за її межами, є **метою цього дослідження**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значною науковою цінністю для дослідження є праці таких вітчизняних дослідників історії й основних сутнісних рис загальної і прикладної соціології, як В. Волович, І. Гавриленко, М. Головатий, І. Зверева, А. Капська, М. Лукашевич, А. Некрасов, В. Піча, О. Погорілий, А. Ручка, В. Танчер, С. Хлебик, М. Юрій, О. Якуба, а також зарубіжних – В. Бачинін, В. Добренков, А. Кравченко, Е. Гіденс, Н. Смілдер, П. Штомпка і ін.

Теоретичні засади й положення методології порівняльної педагогіки висвітлюють науковці Н. Абашкіна, Б. Вульфсон, В. Кларін, К. Корсак, З. Малькова, В. Пилиповський, Л. Пуховська, А. Сбруева й ін.; загальні концепції філософії освіти і науки, засади виховання й навчання досліджують В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Лутай, М. Максютя й ін.; концептуальні положення щодо організації та розвитку системи післядипломної професійної освіти, поглибленої фахової підготовки, безперервної освіти визначають В. Бондар,

Р. Бойко, І. Жерносек, Г. Козлакова, М. Красовицький, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Маслов, В. Майборода, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сущенко.

Сучасні теорії суспільного розвитку й участі освітньо-наукового комплексу в забезпеченні суспільного прогресу досліджені у працях таких науковців, як М. Амосов, А. Гальчинський, О. Білорус, В. Луговий, С. Львовчик, В. Семиноженко, Е. Тоффлер, Е. Фор, Ф. Фукуяма.

Первинні соціологічні уявлення і знання (період деінституціоналізованої соціології) поділено на три частини різного обсягу й неодноразової появи: 1) повсякденний досвід; 2) художні відтворення та вияви; 3) філософська рефлексія, що претендувала на виявлення й дослідження загальних законів буття та поступово набула рис науковості. Здійснено детальний аналіз кожної з них.

Питання часової межі виокремлення соціології в наукову дисципліну залишається дискусійним і донині. Її творцями вважають Шарля Луї Монтеск'є, Клода Сен-Симона, Огюста Конта, Карла Маркса, Еміля Дюркгейма, Герберта Спенсера, Алексіса де Токвіля, Вільфредо Парето, Макса Вебера.

Викладення основних положень. Свою увагу ми сконцентрували на перевірці власної гіпотези: народження соціології було "індивідуалізованим" процесом, позначеним впливом неповторних рис науковців, специфікою накопичених ними знань та іншими чинниками. У тексті статті наведено багато доказів справедливості цього припущення та вказано, що загалом це явище має значний виховний потенціал. Його варто активніше використовувати в навчальній літературі із соціології.

Не останню роль у розвитку й успіх соціології відіграли також "географія" й "політика". Своє інституціональне визнання соціологія отримує в найбільш демократичній на той час країні. Саме у США в 1892 р. виникає перший соціологічний факультет у Чиказькому університеті, а в 1909 р. – Американська соціологічна асоціація (ASA), що є однією з найбільших професійних організацій соціологів.

У Європі, на батьківщині О. Конта, перша кафедра соціології створюється в 1896 р. в університеті м. Бордо, 1919 у Німеччині – у Мюнхенському університеті, де засновується "Німецька соціологічна спілка" – DsG. Визнання і статус. У Великобританії соціологія отримує визнання лише після Другої світової війни в університетах Кембриджа й Оксфорда, але спочатку виступає як соціальна антропологія чи соціальна і політична філософія. 1920 р. у Польщі було засновано кафедру соціології в університеті у Познані й перший університетський соціологічний центр, де випускається перший польський соціологічний журнал "Соціологічний огляд", що виходить і зараз.

На міжнародному рівні організація і співпраця соціологів беруть початок із 1893 р., коли французький учений Рене Ворс заснував Міжнародний соціологічний інститут (IIS). 1949 р. виникла Міжнародна соціологічна організація (ISA), яка через півстоліття налічувала понад 3 тис. соціологів із майже 100 країн світу.

Формування української й російської соціології, що відбувалося за участі та під впливом таких науковців: М. Драгоманов, В. Липинський, М. Ковалевський, Б. Кістяківський, П. Сорокін та ін., неконформістські чи дисидентські настрої яких найчастіше були наслідком їхнього навчання чи стажування у Європі. Зовсім інші – дуже сприятливі умови – мала соціологія на теренах США. Усі соціологи США "першої хвилі" були успішними і прагматичними університетськими професорами, які не лише не повставали проти американської індивідуалістичної демократії, а й намагалися її захистити та зміцнити (В. Самнер, Л. Уорд, Ф. Гіддінгс, А. Смолл і багато ін.).

Поширення соціології в усіх великих і середніх університетах і коледжах США, виникнення значних за розмірами й потенціалом наукових шкіл поза Чикаго в Колумбійському, Гарвардському й інших університетах відбувається в роки майже цілковитого знищення соціології у СРСР, де ця наука була відсутня в академіях наук, не існувало університетської дисципліни, а окремі дослідження соціологічного плану зрідка виконували представники інших гуманітарних наук.

Аналіз поширених в українських підручниках із соціології поглядів на історію розвитку соціології, на роль видатних персоналій, а також на особливості формування соціологічної думки на теренах Західної Європи, у США, в Україні й Росії разом із застосуванням важливої інформації із філософії, психології, педагогіки, етології і (пчасті) природничих наук дав змогу виявити слабкості й недоліки традиційних текстів основних підручників і по-новому висвітлити окремі вузлові питання, запропонувавши на цій основі новий навчальний матеріал для студентів.

Важливі нові аспекти виявлені у становленні соціології поза Західною Європою – спільне та відмінності між Росією, Україною та США. Здійснене порівняння їхнього суспільно-культурного й економічного "поля" і доведення того, що лише в США були порівняно сприятливі умови для появи та зміцнення соціології і як науки, і як університетської дисципліни, де діяли переважно університетські професори і організовані ними наукові школи. У Російській імперії пошук молодого людиною соціологічних знань майже завжди визначав долю дисидента. Америка успішно використала для розвитку прикладної соціології кадрові можливості Польщі й інших європейських

держав, пояснено причини вивіщення Чиказького університету як першої "соціологічної столиці".

Уже зі своїх витоків соціологія зазнавала доволі потужного впливу з боку не лише філософії, а й точних наук. Тому методологічна основа теоретичних і прикладних соціологічних досліджень спочатку та згодом розвивалася в руслі головних наукових методологій – класичної, неklasичної (модерної) і постнеklasичної (постмодерної). Вони виникали у вказаній черговості і, звичайно, на певному проміжку існували одночасно – на його початку домінував один метод, а наприкінці – інший. Визначаються прояви впливу змін природничо-наукових парадигм на становлення й розвиток сфери соціологічних досліджень. Зараз почастишали випадки застосування досягнень синергетики у вивченні соціальних систем, для передбачення можливих траєкторій розвитку політичних і економічних явищ, руху до суспільної самоорганізації чи до іншого варіанта стану соціуму після проходження ним критичної точки (точки "біфуркації").

Війни й революції спотворили нормальний розвиток соціології не лише на території України та Росії, а й Західної Європи. Успішне відновлення науки відбулося на короткий термін між світовими війнами, а в повному обсязі – у другій половині XX ст. Дослідження особливостей цього процесу й сучасної диференціації теоретичної і прикладної соціології виявило паралелі в еволюції парадигм і методологій точних наук і соціології. За 200 років змінили одна одну три значні методології – класична, неklasична (модерна) і постнеklasична (постмодерна).

У другій половині XX ст. методологія соціології змінювалася вже не під впливом фізики чи біології, а зрушень філософії, політології й інших гуманітарних наук до так званого "постмодерністського" поля, на якому постулатом стало твердження про відсутність існування будь-яких соціальних законів, які були б "вічними і незмінними". У наш час наука втратила "відстороненість" і об'єктивізм, вона стала важливою ресурсо- і кадровою частиною суспільства. За таких умов найкращим методом соціологів стає "діяльнісний" (інша назва – неофункціоналізм), у рамках якого враховують вплив на об'єкт одразу багатьох матеріальних та ідеальних чинників (це яскравий приклад звернення до синергетики).

Результатом різноманітності критеріальності під час поділу соціологів певної країни чи світу для віднесення до певної школи та суперечливості в термінологічному апараті соціології є те, що представники різних країн і наукових шкілкладають різний зміст навіть у фундаментальні категорії, поняття і терміни. Як наслідок – виникають труднощі у процесі спроб викладу матеріалу щодо стану цієї сфери наукових знань наприкінці XX ст. чи в цей момент, і тому цілком виправданий той факт, що у вступних розділах більшості підручників їхні автори вказують засновників соціології, а надалі продовжують подібний персоналістичний підхід і під час аналізу розвитку соціології в XX ст., обмежуючись невеликою кількістю найбільш відомих у світі соціологів та описом орієнтації наукових шкіл.

У сучасних умовах найбільш перспективним серед усіх засобів соціологів стає "діяльнісний" підхід (неофункціоналізм), який спирається на ряд доцільних припущень і намагається отримати результат з одночасним урахуванням впливу на об'єкт зацікавлення одразу багатьох матеріальних та ідеальних чинників (це ми й вважаємо яскравим прикладом звернення до синергетики). Відзначимо, що й цей метод не є ідеальним, адже, поперше, за час пошуків і обчислення "підсумку усіх впливів" соціокультурне поле обов'язково зміниться, а тому результат застосовуватиметься не до актуального стану,

а до того, який існував у ньому на початку досліджень; по-друге, не всі впливи мають однакову природу й інтенсивність (їхній геометричний образ – вектори з надто різними модулями), а тому висока ймовірність того, що для деяких з них необхідно застосовувати закони нелінійного векторного аналізу й інші сучасні методи.

З аналізу історії радянської освіти випливає те, що одним із головних її завдань було викорінення релігійності. У поширених у сучасній Україні підручниках під час опису долі соціології у СРСР найчастіше наголошується факт вжиття репресивних заходів. Інколи коротко вказані головні події тих років – припинення підтримки діяльності соціологічних шкіл у Петрограді й Москві, вигнання більшості відомих соціологів, економістів і представників гуманітарних наук тощо. Частіше ж, приклади чого наводяться в тексті, вказується, що фактично в СРСР соціологія була знищена дощенту й не існувала аж до початку перебудови М. Горбачова.

Насправді соціологічна думка й дослідження у споріднених сферах не зникали в СРСР ніколи. Були моменти загального інтересу, наприклад, до застосування світових досягнень з управління й діяльності, що привело до появи великої кількості центрів дослідження та впровадження "наукової організації праці". Здійснюючи найрізноманітніші педагогічно-виховні експерименти, радянські педагоги нічим не поступалися зарубіжним, а кращі з них – як Л. Виготський (1896–1934), спромоглися висловити ідеї, що й зараз привертають увагу більшості педагогів і психологів світу. У статті проаналізовано життєвий шлях П. Сорокіна, який на схилі свого віку у США отримав можливість "довивчення" з урахуванням нових знань і поширення удосконалених варіантів тих ідей та уявлень, які він сформував ще до вигнання з Радянського Союзу.

Під тиском бажання майже миттєво перетворити СРСР на індустріальну державу й забезпечити масову ідеологічну підготовку підготовлених фахівців, Й. Сталін та інші більшовики реформували освіту на основі централізації управління, жорстких стандартів, повної заборони пропусків уроків і лекцій, а у сфері наук про суспільство віддали пріоритет не веберівським чи іншим кращим тогочасним теоріям, а історичному матеріалізму й подібним дисциплінам, що мали виразні переваги легкості застосування у пропаганді комуністичних поглядів серед молоді й дорослих. Соціологія за таких умов була приречена на маргінальне існування та не підтримувалася державними органами.

Потреби в теоретичних знаннях про суспільство такої великої й розвиненої держави, якою був Радянський Союз, не могли забезпечуватися історичним матеріалізмом, що мало застосовувався для розв'язання безлічі дрібних проблем. Тому, як засвідчено на багатьох прикладах, навіть у часи жорстких заборон на використання термінів "соціологія", "педологія" й інших проводилися прикладні соціологічні дослідження обмеженого обсягу, вивчався розвиток дітей, було створено державну спілку соціологів, а подалі від Москви тривала діяльність академічних та університетських соціологічних осередків.

Зокрема, масштабний соціологічний експеримент під назвою "Таганрозький проект", що за 1966–1974 р. дав величезну кількість різноманітної інформації та фактологічних матеріалів, частина з яких цікавить науковців-аналітиків і тепер. Хоча він був цілком успішним і загалом понад 20 учасників захистили дисертаційні роботи, а значна кількість представників різних наук отримали безцінний досвід виконання важливих досліджень, "замовники" з керівних партійних органів відмовилися від продовження роботи. Головна причина полягала в тому, що

отримані соціологами дані не використовувалися для пропагандистської роботи. Приблизно такою самою була й доля набагато всеохопнішої діяльності, яка проходила під гаслом "соціальне прогнозування" та пошуки прискорених шляхів подолання всіх перешкод на початку побудови комунізму у СРСР.

Зазначається, що поява в роки хрущовської "відлиги" й діяльності досить великої кількості соціологічних підрозділів все ж не стала основою для відродження "соціології" як науки й навчальної дисципліни. Це сталося наприкінці існування СРСР – лише у 1980-х рр. відбувся повільний рух від політичного рішення ЦК КПРС до офіційного включення до навчальних планів університетів та інших ЗВО.

Першими виникли спеціальності "Прикладна соціологія", "Соціальна педагогіка", "Соціальна робота", які легше від "Соціології" можна було адаптувати до радянського класифікатора професій. У цьому підрозділі порівнюються відродження й розвиток соціологічної освіти в Російській Федерації та Україні. Аналізуються думки російських науковців про досягнення в цій сфері та ті значні деформації, які виникли внаслідок поспіху й орієнтації фахівців із соціології не на державну підтримку науки, а на виконання "ринкових" замовлень підприємців, політичних партій та ін.

Значну й цілком нову інформацію отримано під час дослідження структурних і дидактичних характеристик діяльності сектору соціологічної освіти в Україні. Аналіз довідників для вступників у ЗВО України за роки незалежності дало змогу простежити еволюцію назв спеціалізацій у соціологічній освіті України й отримати дані про те, скільки ЗВО пропонували студентам ті чи інші варіанти навчання. Виявлено та проаналізовано факт великих розбіжностей між класифікаторами професій і тим, що пропонували і пропонують ЗВО. Упровадження нового Класифікатора професій ДК 0003:2005 має викликати зміни в діяльності ЗВО України.

Висновки. Отже, виявлений факт невідповідності навчальних програм багатьох ВНЗ тим рекомендаціям, що створені колективами науковців на замовлення урядових органів. Досліджено та здійснено порівняння ОПП, ОКХ і програм підготовки соціологів кількох університетів та інших ВНЗ України. Запропоновано шляхи прискорення розвитку й удосконалення діяльності сектору соціологічної освіти у системі вітчизняної вищої освіти з урахуванням Болонського процесу й інших інтеграційних процесів, зокрема вказано на необхідність включення України у створення спільного європейського простору не лише вищої освіти, а й фундаментальних наукових досліджень, у наміри держав Європейського Союзу продовжити нарощування свого людського потенціалу через створення й акумуляцію "знань розвитку", важливою частиною яких є соціологічні знання.

Список використаних джерел

1. Поляк О. В. Шляхи подолання негативних наслідків інформаційного буму в професійній підготовці і діяльності соціальних працівників // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 188–192.
2. Поляк О. В. Соціологія і соціологічна освіта в умовах ринкових перетворень // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 35–41.
3. Поляк О. В. Формування у студентів емоційної компетентності – одне з завдань вищої освіти України / О. В. Поляк, Л. М. Ляшенко // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя // Психолого-педагогічні науки. – 2005. – № 3. – С. 49–53.
4. Поляк О. В. Становлення соціології поза Західною Європою – спільне і відмінності між Росією, Україною та США / О. В. Поляк // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – Т. 2. – С. 323–330.
5. Поляк О. В. Особливості відновлення соціологічної освіти в СРСР і незалежній Україні / О. В. Поляк // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя // Психолого-педагогічні науки. – 2007. – № 3. – С. 12–16.
6. Поляк О. В. "Трава і асфальт" або еволюція соціологічної думки на теренах Радянського Союзу / О. В. Поляк // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – Т. 2. – С. 7–10.

References

1. Poliak O. V. Ways to overcome the negative consequences of the information boom in the training and activities of social workers / O. V. Poliak // Higher Education of Ukraine. – 2004. – № 4. – P. 188–192.
2. Poliak O. V. Sociology and sociological education in the conditions of market transformations / O. V. Poliak // Higher education of Ukraine. – 2006. – № 1. – P. 35–41.
3. Poliak O. V. Formation of emotional competence in students is one of the tasks of higher education in Ukraine / O. V. Poliak, L. M. Lyashenko // Nizhyn. state un-tu them. M. Gogol // Psychological and pedagogical sciences. – 2005. – №3. – P. 49–53.
4. Poliak O. V. Formation of sociology outside Western Europe – common and differences between Russia, Ukraine and the United States / O. V. Poliak // Higher Education of Ukraine. – 2006. – № 3. – Т. 2. – S. 323–330.
5. Poliak O. V. Features of the restoration of sociological education in the USSR and independent Ukraine / O. V. Poliak // Nizhyn. state un-ty them. M. Gogol // Psychological and pedagogical sciences. – 2007. – № 3. – P. 12–16.
6. Poliak O. V. "Grass and asphalt" or the evolution of sociological thought in the Soviet Union / O. V. Poliak // Higher Education of Ukraine. – 2007. – № 2. – Vol. 2. – P. 7–10.

Надійшла до редколегії 18.12.19

O. Poliak, Ph.D, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF SOCIOLOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

In the dissertation becoming sociology as sciences and a subject matter is investigated, the phenomenon of significant influence of individual features and knowledge of creators of sociology on its development at an initial stage is proved, the reasons of differences in evolution of sociology in the Western Europe, the USA and in the East Europe are investigated. Improvements of a statement of this period in textbooks for high schools are offered.

The inaccuracy of the statement distributed in modern textbooks about absence of sociological researches in Soviet Union is revealed. It is specified on the facts of their development in 20-30th years in the form of searches of "the scientific organization of work" and in 60-70th years as realization of "social forecasts".

Restoration of sociology and formation of sociological education in the USSR 80th years, development and permanent changes of sociological education in independent Ukraine is investigated. Curricula and other aspects of preparation of experts of sociology in several universities and other high schools are investigated, is specified on existence of a nonagreement of terminology of formulations in diplomas of higher schools with the official Qualifier of trades.

Keywords: sociological thought, sociology, sociological education.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.11>Н. Постоюк, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Здійснено аналіз особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час дистанційного навчання, а також розглянуто його особливості, а саме: елементи, суб'єкти та сукупність засобів реалізації. Проаналізовано відмінність понять "дистанційне навчання" й "онлайн навчання" та визначено їхні спільні і відмінні риси.

Висвітлено переваги й недоліки використання ІКТ у процесі дистанційного навчання. До головних переваг належать: гнучкість (можливість викладення матеріалу дисципліни з урахуванням підготовки, здібностей студентів), можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок, зручність (можливість навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу), модульність (розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми), економічна ефективність, можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів, інтерактивність (активне спілкування між студентами групи та викладачем), відсутність географічних кордонів для здобуття освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), дистанційне навчання, вища освіта, заклади вищої освіти, викладачі, студенти.

Постановка проблеми. Пандемія 2020 р. значною мірою вплинула на систему освіти у всьому світі. Вплив коронавірусу був драматичним і трансформаційним, оскільки педагоги намагалися створити ефективні умови для дистанційного викладання й навчання, особливо в закладах освіти, де є додаткові проблеми, пов'язані з фінансуванням і наявною інфраструктурою. COVID-19 завдав удару по нашій системі освіти як блискавка, і гостро виникла необхідність в удосконаленні освітньої моделі, а саме: поліпшенні форм і методів дистанційного навчання. За статистичними даними близько 1,5 млрд студентів не могли навчатися офлайн [5], і увесь освітній процес відбувався дистанційно в різних закладах освіти у всьому світі.

Хоча кожен рівень освіти зустрічається зі своїми унікальними викликами, але саме вища освіта потребує найбільш кардинальних змін у навчанні. Університети відрізняються тим, що їхні студенти є досить дорослими, щоб впоратися з виконанням завдань в інтернеті, і технологічно достатньо кмітливі для навігації на нових платформах. Справжній виклик стояв перед закладами освіти, у які вони вступили. Перед традиційними університетами постала потреба адаптуватися до дистанційного навчання шляхом вибору правильних інформаційно-комунікаційних технологій і підходів до навчання й залучення своїх студентів до різних видів діяльності.

Зараз додатки для відеоконференцій, такі як Zoom і Webex, дають можливість забезпечити онлайн навчання в галузі вищої освіти. Однак викладачі намагаються підтримувати якість взаємодії зі студентами, яку вони могли б мати в аудиторії. Їм потрібно знайти рішення, і швидко, щоб уникнути зниження якості освіти, яку вони надають. Інтернетні освітні платформи, такі як Coursera, клієнт IFC із глобальною присутністю, можуть відіграти корисну роль, використовуючи свій досвід у галузі дизайну програм в інтернеті, вибору технологічної платформи й цифрового маркетингу для розробки найкращого контенту.

Ураховуючи ситуацію за пандемією, учені прогнозують, що інтернет-сегмент міститиме значну частку світового ринку вищої освіти, і попит на онлайн навчання зростатиме. Ще до пандемії багато університетів спостерігали зменшення кількості студентів, які мають бажання перебувати в кампусах і паралельне збільшення кількості своїх онлайн-курсів. Натепер ми бачимо, як онлайн навчання набирає все більшої популярності. Хоча традиційні заклади освіти колись розглядали інтернет-освіту як загрозу, вона все ж допомогла їм забезпечити

навчання в період пандемії. За короткий термін викладачі мали освоїти інтернет платформи, переходячи повністю від особистих, безпосередніх до дистанційних інструкцій. Тому особливості використання ІКТ під час дистанційного навчання стали однією з найбільш актуальних проблем.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження цієї статті є аналіз особливостей дистанційного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Для досягнення мети, визначено такі завдання: 1) розглянути особливості дистанційного навчання; 2) проаналізувати відмінність понять "дистанційне навчання" та "онлайн навчання"; 3) висвітлити можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій і визначити їхні переваги й недоліки у процесі дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні досліджували багато вчених: В. Іванов, І. Крилов, В. Морозов, О. Пінаєва, О. Пехота, О. Танаєнко, П. Вільямс, А. Заре-е й ін. Такі українські педагоги, як О. Висоцька, Р. Гуревич, Р. Корж, А. Шелестова, присвятили свої наукові праці використанню ІКТ у закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. На кожному історичному етапі еволюції суспільства існує багато факторів, які в сукупності визначають напрям суспільного розвитку. Зараз для розвитку суспільства на сучасному етапі характерний великий інформаційний потік. Інформатизація – це об'єктивний процес у всіх сферах людської діяльності, зокрема в освіті. Під впливом нових інформаційних технологій (комп'ютерних і комунікаційних) створюються нові умови для впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладів вищої освіти.

У наш час в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички й досвід. Фахівець XXI ст. – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує та вдосконалює свій професійний рівень. Набуття нових знань і навичок, практично корисних і застосовуваних у роботі в епоху інформаційного суспільства значно розширює можливості самореалізації та сприяє кар'єрному зростанню. Проте однією з головних перешкод, що виникає на шляху тих, хто бажає продовжити навчання (враховуючи, що більшість із них уже працює), є брак часу. Більшість не має можливості приїжджати щодня на заняття до закладу освіти. Іншою

значною перешкодою є відстань. Якщо університет розташований в іншому місті, часто відвідувати заняття також незручно й дорого.

На Заході дистанційна форма навчання з'явилася вже досить давно й має велику популярність серед студентів через її економічні показники та навчальну ефективність. Дистанційну форму навчання ще називають "освітою протягом усього життя" через те, що більшість тих, хто навчається, – дорослі люди. Багато хто з них уже має вищу освіту, проте через необхідність підвищення кваліфікації або розширення сфери діяльності в багатьох виникає потреба швидко та якісно засвоїти нові знання й набути навички роботи. Саме тоді оптимальною формою може стати дистанційне навчання.

Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів і студентів на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Дистанційне навчання – це сукупність таких заходів:

- засоби надання навчального матеріалу студенту;
- засоби контролю успішності студента;
- засоби консультації студента програмою та викладачем;
- засоби інтерактивної співпраці викладача та студента;
- можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок.

У системі дистанційного навчання виділено чотири типи суб'єктів:

1. Студент – той, хто навчається.
2. Тьютор – той, хто навчає.
3. Організатор – той, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподіленням студентів за групами й навчальним навантаженням на тьюторів, розв'язує різні організаційні питання.
4. Адміністратор – той, хто забезпечує стабільне функціонування системи, розв'язує технічні питання, слідкує за статистикою роботи системи.

Важливим елементом дистанційного навчання є дистанційний курс (ДК). Ще до початку навчання тьютори розробляють ДК за своїми предметами. У процесі навчання курси можуть змінюватися й доповнюватися. Кожен викладач має змогу сам вирішувати, як буде виглядати ДК і які мультимедійні елементи в ньому застосовуватимуться. Міра та спосіб використання комп'ютерних технологій при підготовці ДК значно впливає на ефективність його засвоєння. Світовий досвід показує, що використання динамічних об'єктів для створення наочних моделей процесів, адаптивне моделювання студента в багатьох випадках значно підвищує навчальний ефект.

Курс розбивається на розділи, які потрібно проходити у визначений час. За матеріалом розділів тьютори створюють й призначають тести і завдання, які також потрібно вчасно проходити. Тьютор має можливість призначувати спеціальні перевірочні (граничні) тести за відповідними розділами курсу. Тьютор може призначувати завдання для підгруп студентів, тоді завдання розв'язується колективно. Взаємодія між суб'єктами системи дистанційного навчання здійснюється за допомогою системи індивідуальних гостьових книг, форумів, чатів та електронної пошти.

Для організації справді ефективного навчального процесу дистанційного навчання необхідна систематична робота з оболонкою як студента, так і тьютора майже кожного дня протягом усього терміну навчання [1].

Нині багато людей ототожнюють дистанційне навчання й онлайн навчання. У чому ж різниця між цими двома поняттями?

Дистанційне навчання найчастіше асоціюють із заочною формою навчання, але це зовсім не так. Дистанційне навчання – це форма отримання освіти, при якій викладач і студент взаємодіють на відстані за допомогою інформаційних технологій. Під час дистанційного навчання студент займається самостійно за розробленою програмою, переглядає записи вебінарів, вирішує завдання, має консультації з викладачем в онлайн-чаті та періодично віддає йому на перевірку свої роботи. Дистанційне навчання стало популярним із появою інтернету, відкривши нові можливості розвитку для жителів віддалених населених пунктів і ділових людей із щільним робочим графіком. Спочатку дистанційне навчання сприймалося лише як додатковий спосіб придбання знань або підготовки до іспитів. Зараз можна пройти повноцінні дистанційні курси та програми підвищення кваліфікації від престижних університетів, комерційних і некомерційних компаній із різних країн, перебуваючи в будь-якому куточку світу.

Онлайн-навчання – це отримання знань і навичок за допомогою комп'ютера або іншого гаджета, підключеного до інтернету в режимі "тут і зараз". Цей формат навчання ще називають e-learning або "електронне навчання". І воно вважається логічним продовженням дистанційного. А слово "онлайн" лише вказує на спосіб отримання знань і зв'язку викладача зі студентом. Під час онлайн-навчання учень дивиться лекції у відеозаписі або у прямій трансляції, проходить інтерактивні тести, обмінюється файлами з тьютором, спілкується з одногрупниками і викладачами в чатах, проходить квести тощо. Таке навчання дозволяє повністю зануритися в освітнє середовище та підвищувати кваліфікацію без відриву від робочого процесу [2].

Поняття "дистанційне навчання" вказує на те, що між студентом і викладачем існує відстань. А "онлайн-навчання" означає, що це навчання відбувається за допомогою інтернет-з'єднання і гаджетів. В іншому – вони практично повністю ідентичні й мають такі переваги: – індивідуальний темп навчання – вивчати матеріали можна за власним графіком, без прив'язки до групи, часу й місця заняття; доступність – вчитися можна з будь-якого комп'ютера у зручний час, персональні консультації із тьютором – ефективний зворотний зв'язок від викладачів у ході всього періоду навчання; курс у "кишені" – можна в будь-який момент переглянути урок або пропущений вебінар у записі, скачати навчальні матеріали та здати роботу на перевірку тьютору.

Можна підсумувати, що онлайн навчання – це складова частина дистанційного навчання, оскільки дистанційна форма передбачає передачу інформації різними дистанційними каналами: пошта, телебачення, інтернет. З огляду на те, що зараз комп'ютерні мережі превалюють над усіма іншими, то для багатьох людей онлайн і дистанційне навчання стали синонімічними поняттями, оскільки здебільшого дистанційне навчання здебільшого здійснюється онлайн.

Звичайно, дистанційне навчання використовує досягнення ІКТ і застосовує їх для розв'язання робочих завдань. Інформаційно-комунікаційні технології визначаються як "різноманітний набір технологічних засобів і ресурсів, що використовуються для спілкування та створення, розповсюдження, зберігання й управління інформацією". До таких технологій належать комп'ютери, інтернет, технології радіомовлення (радіо та телебачення) і телефонія [4].

Використання ІКТ вимагає створення нової освітньої парадигми. Загальноновизнано, що студент повинен бути активним учасником освітнього процесу. Цей принцип

дидактики можна реалізувати за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Основна мета навчання зараз – не передати студенту певну кількість знань, а виробити навички здобувати та обробляти нові дані, формування навичок мислення на високому рівні: аналізувати, синтезувати й оцінювати. За статистикою, близько 80 % навчальних занять виконуються системою: викладач каже – студент слухає уважно. Вважається, що так студенти навчаються якомога більше й отримують "відмінно". Проте таких студентів – не більше 20 %. Інші не можуть сприймати повідомлення в такому вигляді та приречені стати "студентами з низьким рівнем навчальних досягнень". Ці студенти зосереджені на оволодінні знаннями через емпіричну практичну діяльність [3, с. 8]. І вони повинні використовувати технології, засновані на дослідницькій діяльності, у яких шукають рішення та висунення й підтвердження гіпотез. Ця технологія повинна реалізуватися за допомогою методів наукових досліджень, адаптованих до можливостей студентів: спостережень, вимірювань, експериментів, опитувань тощо.

Однак у світі існує багато рішень щодо технологій освіти, які можуть викликати плутанину серед освітан щодо того, як вибрати правильне рішення для ІКТ. Варто розглянути переваги й недоліки засобів ІКТ для дистанційного навчання.

Визначено основні переваги засобів ІКТ для дистанційного навчання:

- гнучкість – можливість викладення матеріалу дисципліни з урахуванням підготовки, здібностей студентів. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також ряду питань – підказок тощо;
- актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок;
- зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу;
- модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються в міру засвоєння та відповідають здібностям окремого студента або групи загалом;
- економічна ефективність – метод навчання дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів і мультимедіа до них;
- можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів;
- інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу;
- відсутність географічних кордонів для здобуття освіти. Різні курси можна вивчати в різних закладах освіти по всьому світу;

• більші можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів [1].

Окрім значних переваг, доцільно зазначити основні недоліки засобів ІКТ для дистанційного навчання:

1. Налаштування пристроїв може бути дуже копіткою справою.

2. Деяким студентам і викладачам важко дозволити собі придбання сучасних девайсів.

3. Важко користуватися за відсутності досвіду використання засобів ІКТ [6].

Незважаючи на недоліки, варто відзначити, що ІКТ сали складовою частиною дистанційного навчання й зараз важко уявити наше життя без них. Комп'ютери стали

невід'ємною частиною реальності, особливо в період пандемії. Ось чому використання технологій в освітньому процесі має бути логічно та методично обґрунтованим. Необхідно оновити систему навчання інформаційним технологіям у закладах вищої освіти, зробивши її орієнтованою на практичне використання комп'ютерних систем в освітньому процесі відповідно до спеціальності майбутнього випускника. Також необхідно здійснити підготовку викладачів закладів вищої освіти до ефективного використання ІКТ у процесі навчання.

Висновки. У статті було детально розглянуто особливості дистанційного навчання, проаналізовано відмінність "онлайн навчання" та "дистанційного навчання", і визначено, що онлайн навчання – це складова частина дистанційного. Головна подібність онлайн-навчання й дистанційного – це процес отримання нових знань і навичок поза аудиторією та безпосереднього контакту з викладачами. Визначено, що дистанційне навчання використовує передові інформаційно-комунікаційні технології й розглянуто особливості їхнього використання, а також висвітлено основні переваги ІКТ. До головних переваг можна віднести гнучкість (можливість викладення матеріалу дисципліни з урахуванням підготовки, здібностей студентів), можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок, зручність (можливість навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу), модульність (розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми), економічна ефективність, можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів, інтерактивність (активне спілкування між студентами групи і викладачем), відсутність географічних кордонів для здобуття освіти. ІКТ, звичайно, не можуть замінити викладача, але сприятимуть удосконаленню та урізноманітненню діяльності викладача, і це підвищить продуктивність освітнього процесу. Крім того, використання цих технологій у процесі навчання дозволяє більш повно розкривати творчий потенціал кожного студента. Сучасний викладач – це генератор ідей, організатор, режисер, який визначає ролі та процес навчання, поєднуючи традиційні й інноваційні прийоми та інструменти. Він повинен знайти мотивацію для студента й побудувати свою діяльність так, щоб останній мав бажання навчатися та відкривати щось нове. Для того, щоб сформулювати творчі здібності, студенту потрібно найбільше вражень від навколишнього світу при виконанні різних видів діяльності, які йому найбільше подобаються, а потім – у всіх своєрідних видах діяльності. Формуючи у студентів інтерес до будь-якого виду діяльності, можна захопити їх процесом творчості за допомогою ІКТ. Серед шляхів розвитку творчих здібностей, пізнавальної діяльності, самостійності, самореалізації необхідно використовувати в роботі зі студентами різні завдання – навчальні, розвиваючі, пізнавальні, інтелектуальні, нестандартні, творчі. Інформатизація суттєво вплинула на процес отримання знань. Нові технології навчання на основі інформації й комунікації можуть підвищити швидкість сприйняття знань. Тому інформаційно-комунікаційні технології є високоефективними інструментами, що дозволяють давати велику кількість інформації більшою мірою, ніж традиційні джерела інформації, і в послідовності, що відповідає логіці пізнання та рівню сприйняття певного контингенту студентів. Розв'язавши проблемні питання, можна ефективно використовувати нові технології та підняти процес навчання на якісно вищий рівень.

Список використаних джерел

1. Дистанційна освіта / <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>
2. Клевец А. Чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения / <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distsionnogo-obucheniya>
3. Федорук Т. Методика використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / <https://ru.calameo.com/read/005138934e74b785025db>
4. ICT in Education / The Uses of ICTs in Education / https://en.wikibooks.org/wiki/ICT_in_Education/The_Uses_of_ICTs_in_Education
5. Salah-Eddine Kandri. How COVID-19 is driving a long-overdue revolution in education / <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/how-covid-19-is-sparking-a-revolution-in-higher-education/>
6. What is ICT in Education / <http://www.elmoglobal.com/en/html/ict/01.aspx>

References

1. Dystantsijna osvita / <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>
2. Klevets A. Chem otlichaetsya onlayn-obucheniye ot distantsionnogo obucheniya / <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distsionnogo-obucheniya>
3. Fedoruk T. Metodyka vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy v navchal'nomu protsesi / <https://ru.calameo.com/read/005138934e74b785025db>
4. ICT in Education / The Uses of ICTs in Education / https://en.wikibooks.org/wiki/ICT_in_Education/The_Uses_of_ICTs_in_Education
5. Salah-Eddine Kandri. How COVID-19 is driving a long-overdue revolution in education / <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/how-covid-19-is-sparking-a-revolution-in-higher-education/>
6. What is ICT in Education / <http://www.elmoglobal.com/en/html/ict/01.aspx>

Надійшла до редколегії 19.12.20

N. Postoiuk, PhD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor;
L. Levytska, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE USE OF ICT IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes the peculiarities of the use of ICT during distance learning. Features of distance learning have been considered, namely its elements, subjects and set of means of realization. The difference between the concepts of "distance learning" and "online learning" has been analyzed and their common and distinctive features have been identified.

The advantages and disadvantages of using ICT in the process of distance learning have been highlighted. The main advantages include flexibility (the ability to present the course material based on training, abilities of students), the ability to implement the latest pedagogical, psychological, methodological developments, convenience (the ability to study at a convenient time, in a certain place, education without separation from the main work, no time constraints for mastering the material), modularity (breaking down the material into separate functionally complete topics), cost-effectiveness, the ability to simultaneously use a large amount of educational information by any number of students, interactivity (active communication between group students and teacher), no geographical boundaries for education.

The world practice of development and use of ICT in education shows a tendency to change the traditional forms of organization of the educational process in the information society. Therefore, information and communication technologies are highly effective tools that allow to give a large amount of information to a greater extent than traditional sources of information, and in a sequence that corresponds to the logic of cognition and the level of perception of a certain contingent of students. Having solved the problems with ICT, it will be possible to use new technologies and raise the learning process to a qualitatively higher level.

Keywords: information and communication technologies (ICT), distance learning, higher education, higher education institutions, teachers, students.

УДК 377.011.3-051:37.015.31:6

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.12>

С. Садовенко, асп.,
Запорізький національний університет, Запоріжжя
ORCID ID 0000-0003-3758-2051

КЛЮЧОВІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Проаналізовано проблему розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів як визначальний фактор підготовки висококваліфікованого випускника, визначені протиріччя, що існують у системі сучасної методичної роботи. Запропоновано авторську схему науково-методичної роботи технічного коледжу, яка об'єднує компоненти, принципи та функції системи й умови її ефективного функціонування. Сформульовано ключові умови розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів: створення в закладі освіти системи науково-методичної роботи, формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності в технічному коледжі, забезпечення науково-методичної системи закладу освіти інформаційними, технологіями. Зроблено висновок, що втілення в науково-методичний процес технічного коледжу вищезазначених організаційно-педагогічних умов стане фундаментом для подальшого формування й розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін.

Ключові слова: умови розвитку, психолого-педагогічна компетентність, технічний коледж, науково-методична робота.

Постановка проблеми. Система освіти кожної країни певною мірою є відображенням системи суспільства, державності та соціальним портретом одночасно. Коли ми говоримо про успішне функціонування будь-якої освітньої системи, ми маємо на увазі як результат сформоване громадянське суспільство, високий рівень кваліфікованості кадрів, і, як наслідок, економічно розвинену країну з потужним науковим потенціалом і людськими ресурсами для подальшого розвитку.

Проблеми України в освітній сфері обумовлені багатьма факторами: історичними реаліями, що спричинили зміну цілих систем, і в освіті в тому числі, недостатнім фінансуванням, очікуванням дива від проведення не завжди виважених і конструктивних реформ, які б мали

розв'язати всі проблеми й завдання силою управлінського рішення. Є запит суспільства, яке хоче отримати від закладу освіти висококваліфікованого спеціаліста, здатного ефективно працювати на сучасному виробництві, зробити кар'єру, конкурентоспроможного на ринку праці, а є реальність сьогодення: низька академічна успішність певної категорії студентів технічних коледжів, проблеми з відвідуванням занять, і, як наслідок, досить низька якість отримуваних дипломів.

Однією із причин зазначеної проблеми є, на наш погляд, відсутність ефективної системи науково-методичної роботи технічного коледжу та необхідних умов щодо забезпечення розвитку, а іноді і формування, психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дис-

циплін. Якщо більшість викладачів загальноосвітніх дисциплін, які викладають на I-II курсі, закінчували педагогічні заклади освіти або мали суттєву психолого-педагогічну складову у своїй освіті, то майбутніх інженерів, технологів, економістів, зазвичай, не готували для майбутньої викладацької діяльності. Тому на старших курсах технічних коледжів педагогічною діяльністю займаються викладачі, які не мають попередньої педагогічної підготовки й досвіду роботи, але повинні забезпечити високий рівень викладання для підготовки майбутнього фахівця.

Мета статті: дослідити проблеми розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, визначити протиріччя, які існують у системі навчальної й науково-методичної роботи закладів фахової передвищої освіти, сформулювати ключові умови розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів і розглянути шляхи реалізації зазначених умов у системі науково-методичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Проблемам розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладача в сучасній системі освіти, визначенням необхідних умов, що забезпечуватимуть їхню реалізацію у системі науково-методичної роботи, присвячені дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Аналіз функціонування складових системи методичної роботи ми бачимо в публікаціях К. М. Старченко [6, с. 123]. Проблемам професійного розвитку педагога присвячені роботи Є. Ж. Мухамединої [3, с. 217], а в дослідженнях В. В. Олійника сформульовано погляд про необхідність повномасштабного впровадження у процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників сучасних комп'ютерних технологій навчання [4, с. 363]. Питання професійного вдосконалення педагога, організаційно-педагогічних умов розвитку його компетентностей розглядаються в роботах О. В. Крушельницької, В. О. Лук'янихіна, І. П. Підласого [1; 2; 5]. Проте проблеми визначення умов розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів саме спеціальних дисциплін технічних коледжів не приділяється достатньої уваги в публікаціях сучасних науковців.

Викладення основного матеріалу. Для того, щоб підготувати висококваліфікованого спеціаліста, сам викладач повинен мати відповідний рівень підготовки. Тут існують певні протиріччя. Перше полягає в тому, що, з одного боку, від будь-якого викладача вимагають якості викладання дисципліни, знання методик, активних форм і прийомів роботи, застосування інноваційних технологій тощо, а з іншого – відсутність психолого-педагогічної підготовки такого викладача унеможливує очікуваний від нього результат і якість роботи. Отже, відсутність або недостатній рівень розвитку психолого-педагогічних компетентностей призводить до суттєвих недоліків у педагогічній діяльності.

Друге протиріччя ми бачимо в досить низькій мотивації (вмотивованості) на педагогічну діяльність більшості молодих за досвідом викладачів. На роботу в коледж приходять сформовані особистості, які мають високу самооцінку себе як спеціаліста в певній галузі, деякі зробили кар'єру в інших сферах, на виробництві. Тому усвідомити, що для педагогічної діяльності цього буде замало, їм досить складно. Багато хто починає працювати, маючи непевні спогади про те, як колись викладали їм і маючи досвід, до того ж не завжди позитивний, тільки учня і студента.

Третє протиріччя полягає в тому, що система методичної роботи багатьох закладів освіти достатньо консервативна, а на посадах методистів можуть працювати люди, які

самі не мають педагогічної освіти, або мають невеликий стаж педагогічної діяльності й невисоку кваліфікаційну категорію. Тому говорити про модернізацію, інформатизацію освітнього простору, у тому числі в науково-методичній роботі, доводиться лише формально, оскільки самі керівники не завжди володіють сучасними інноваційними технологіями, не вміють, а іноді й не хочуть їх застосовувати практично. І використовуються такі форми роботи, які вже морально і фізично застаріли, а тому й важко сприймаються молодими за досвідом викладачами.

Треба зазначити, що ефективна робота в цьому напрямі можлива лише за наявності сформованої системи. Науково-методична робота – це сучасна система організаційного, наукового, методичного забезпечення неперервного розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладача, який може адаптуватись до сучасних змін в освітньому просторі, зберігаючи при цьому власні особливості. Науково-методична робота містить у собі певні компоненти, але системою стає лише тоді, коли між елементами утворюється цілеспрямована взаємодія [3, с. 123]. Погоджуючись із запропонованою К. М. Старченко схемою науково-методичної роботи загалом, вважаємо її недоліком є те, що зв'язки між компонентами недостатньо сформульовані. Наприклад, кінцевий результат роботи залежить від таких конструктивних компонентів системи як цілі, завдання та зміст. Форми та методи роботи чомусь не вважаються факторами, що здатні впливати на кінцевий результат, вони взагалі жодним чином не пов'язані з будь-яким іншим компонентом або складовою системи. На наш погляд, для діагностики, формування й розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів доцільно створити таку методичну систему, яка б урахувала індивідуальні особливості викладача, його рівень готовності до педагогічної роботи, включала як групові, так і індивідуальні форми роботи, стимулювала викладача до особистісного педагогічного зростання. На рисунку 1 пропонуємо власну схему науково-методичної роботи технічного коледжу, яка об'єднує компоненти, принципи і функції системи й умови її ефективного функціонування. Усі структурні компоненти системи (цілі та завдання, зміст, форми й методи) спрямовані на реалізацію результату роботи та пов'язані відповідно з умовами, принципами і функціями. Саме цілісність і системність застосування всіх означених складових у комплексі сприятиме досягненню кінцевого результату. Тому ключовою організаційно-педагогічною умовою підготовки викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів ми вважаємо створення в закладі освіти такої системи науково-методичної роботи, що дозволяє розвивати психолого-педагогічну компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів більш ефективно, тому що лише після набуття необхідних, базових знань і вмінь з основ педагогіки, вікової психології, методики викладання молодими за досвідом викладачами можна переходити до подальшого розвитку їхніх психолого-педагогічних компетентностей. Визначення умов розвитку та функціонування будь-якого процесу є надзвичайно важливим. Ураховуючи результати проведеної аналітичної роботи, першою організаційно-педагогічною умовою підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, яка витікає з першого протиріччя, ми пропонуємо: – *створення в закладі освіти системи науково-методичної роботи, що дозволяє розвивати психолого-педагогічну компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів.*



Рис. 1. Система науково-методичної роботи технічного коледжу (дж. – авт.)

Вважаємо, що для узагальнення й науково-методичного обґрунтування досвіду роботи, для забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів є доцільним розробка та впровадження спецкурсу, у тому числі в дистанційній формі з використанням хмарних технологій, "Розвиток педагогічного потенціалу викладача". Це дозволить провести системне дослідження щодо рівнів психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, визначитись із колом питань, що турбують сучасного викладача в його педагогічній діяльності, сприяти розв'язуванню нагальних питань професійного розвитку викладача та формуванню висококваліфікованого спеціаліста.

Дуже важливим фактором для становлення початкуючого викладача є морально-матеріальна підтримка педагогічного працівника адміністрацією закладу освіти. На жаль, сучасне законодавство в питаннях оплати праці початкуючого викладача навряд чи може мотивувати, оскільки без доплат за вислугу років (педагогічний стаж), кураторство академічною групою (а без досвіду педагогічної діяльності адміністрація не довірить таку роботу), завідування лабораторією або кабінетом (немає гарантії, що з прийомом на роботу хтось гарантуватиме власний кабінет), заробітна плата майже дорівнюватиме мінімальній. Тому дуже важливо на перших етапах педагогічної діяльності підтримати молодого за досвідом викладача, створити в колективі сприятливий мікроклімат, у якому йому буде комфортно, де не виникатиме відчуття відокремленості, непотрібності. Необхідно, щоб питання, які обов'язково з'являються під час навчально-виховного процесу, своєчасно були сформульовані, озвучені, на які б викладач отримав ґрунтовну та кваліфіковану відповідь. Відвідування навчальних занять, огляд документації, індивідуальні бесіди й консультування дадуть методисту коледжу можливість виявити наявні проблеми, ускладнення та спланувати подальші етапи індивідуальної роботи. Треба пам'ятати, що суцільна критика в цей період неприйнятна, оскільки людина лише опановує абсолютно новий для себе вид діяльності й рухається в цей період швидше інтуїтивно, ніж свідомо. Є випадки, коли перевіряючі особи вимагають

від початкуючого викладача таких знань і вмінь, які просто не мали де взятися. Не можна критикувати людину за те, що вона не знає того, чому її ніхто та ніколи не вчив. Єдина мета першої перевірки – надання методичної допомоги, щоб спонукати викладача на подальший професійний розвиток, допомогти повірити у власні сили, здібності, можливості, щоб не знищити бажання взагалі займатися педагогічною діяльністю.

Дуже важливою тут є позиція адміністрації. Залучення початкуючого викладача до обговорення актуальних освітніх питань, активної суспільної діяльності, участі в роботі циклових предметних комісій (тижні комісії, організація та проведення студентських олімпіад, конкурсів, конференцій різного рівня), засіданнях педагогічної ради дозволить початківцю швидше досягнути специфіку освітнього процесу, налагодити контакт із новими колегами та студентами. Треба, щоб викладач відчував, що успіхи в його роботі не будуть непоміченими членами адміністрації та колегами, що його зусилля, ініціативність, прагнення до самовдосконалення обов'язково будуть оцінені, у тому числі й матеріально: майбутнє навантаження, преміювання тощо. А відзнаки за конкретні досягнення та перемоги (власна участь у конкурсах, підготовка студента-переможця) перед членами всього педагогічного колективу, нагородження грамотами та подяками не лише приємні, але й надихають на подальші звершення.

Велику роль у роботі сучасного освітянина відіграють і технічні засоби, без яких організувати якісний навчальний процес дуже важко, а іноді й неможливо. Зрозуміло, що забезпечити весь педагогічний колектив у необхідній кількості та якості комп'ютерною технікою, мультимедійними пристроями, інтерактивними дошками в закладі, який фінансується за рахунок державного бюджету, немає можливості. Тому, на наш погляд, устаткування робочого місця викладача (кабінету, лабораторії) необхідним обладнанням теж може мотивувати до професійного зростання. Отже, другою організаційно-педагогічною умовою підготовки й розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, відповідно до другого визначеного протиріччя, ми вважаємо:

– формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності в технічному коледжі.

Сучасна освіта має потребу в забезпеченні високої якості освітніх результатів за рахунок пошуку внутрішніх резервів самої системи, насамперед використання інформаційних технологій. Виключна роль у розв'язанні цих задач належить викладачам і їхньому рівню психолого-педагогічної компетентності. Як вважає Є. Ж. Мухамедина, професійний розвиток педагога – це безперервний процес і результат свідомого, якісного перетворення себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності та становлення професійного потенціалу [1, с. 217].

Однією із пріоритетних цілей вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів є принцип доступності методично-освітніх послуг й орієнтація на індивідуальні потреби кожного викладача. Серед шляхів розв'язання поставлених завдань, на думку В. В. Олійника, доцільно вважати повномасштабне впровадження у процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників сучасних комп'ютерних технологій навчання [2, с. 363].

Тому без урахування реалій сьогодення, а саме інформатизації суспільства, сфер науки й освіти, говорити про професійне вдосконалення викладача недоцільно. У цьому контексті забезпечення взаємодії між учасниками освітнього процесу – викладачами, методистами, членами адміністрації є одним із головних завдань. Існує чимало прикладів розв'язання цієї проблеми, але ми вважаємо, що використання сайту-навігатора та сайту-портфоліо може бути тією складовою організаційно-педагогічної умови, що зробить роботу і методиста, і викладача більш ефективною.

Отже, третя організаційно-педагогічна умова підготовки й розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, що пов'язана з визначенням протиріччям, це:

– *забезпечення науково-методичної системи закладу освіти інформаційними, зокрема хмарними, технологіями.*

Висновки. Отже, втілення в науково-методичний процес технічного коледжу вищезазначених організа-

ційно-педагогічних умов, а саме: створення системи науково-методичної роботи, що дозволяє розвивати психолого-педагогічну компетентність викладачів; формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів; забезпечення науково-методичної системи закладу освіти інформаційними, зокрема хмарними, технологіями стане фундаментом для подальшого розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів, що дозволить сформувати висококваліфікованого педагога, здатного до самовдосконалення, професійного зростання, зацікавленого у підвищенні рівня своєї майстерності і, відповідно, рівні надання освітніх послуг здобувачам закладу фахової передвищої освіти.

Список використаних джерел

1. Крушельницька О. В. Управління персоналом : навч. посіб. / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. URL: <http://sum.in.ua/s/umova>.
2. Лук'янихін В. О. Менеджмент персоналу : навч. посіб. / В. О. Лук'янихін. – Суми : ВТД Університетська книга, 2004.
3. Мухамедина Э. Ж. Организационно-педагогические условия подготовки преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности / Э. Ж. Мухамедина // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2015. – № 11 (186).
4. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003.
5. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998.
6. Старченко К. М. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету : наук.-метод. посіб. / К. М. Старченко та ін. – Чернівці : Букрек, 2010.

References

1. Krushelnitska O. V. Personnel management: textbook. way / O. V. Krushelnitska. – K. : Kondor, 2003.
2. Lukyanikhin V. O. Personnel management: textbook. way / V. O. Lukyanikhin. – Sumy: VTD University Book, 2004.
3. Muhammadina E. J. Organizational and pedagogical conditions for the training of teachers of military universities to professional activities / E. J. Muhammadina // Vestn. Orenburg. state un-ta. 2015. – № 11 (186).
4. Oliynyk V. V. Scientific bases of management of professional development of pedagogical workers of vocational education: monograph / V. V. Oliynyk. – K. : Millennium, 2003.
5. Podlasy I. P. Diagnosis and examination of pedagogical projects: textbook. way / I. P. Podlasy; International Renaissance Foundation. – K. : Ukraine, 1998.
6. Starchenko K. M. Management of innovative development of the district (city) methodical office: scientific method. way/ K. M. Starchenko and others. – Chernivtsi : Bookrek, 2010.

Надійшла до редколегії 03.02.20

S. Sadovenko, postgraduate,
Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID ID 0000-0003-3758-2051

KEY CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF SPECIAL DISCIPLINES OF TECHNICAL COLLEGE

The article analyzes conditions of development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical colleges as a determining factor in the preparation of a highly qualified graduate.

An author's scheme of scientific and methodological work of a technical college is proposed, which combines components, principles and functions of the system and conditions of its effective functioning, in which all structural components of the system (goals and objectives, content, forms and methods) are aimed at realizing the result of work and associated with the conditions, principles and functions, and the integrity and systematic use of all the components identified in the complex will contribute to the end result.

It is emphasized that an important factor for becoming a beginning teacher is the moral and financial support of a pedagogical employee by the administration of an educational institution. The priority goal of improving the teachers training system is the principle of accessibility of methodological-educational services and orientation to the individual needs of each teacher, and among the ways of solving the set tasks - full-scale introduction of modern computer technologies of teaching.

The key conditions for the development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical colleges have been formulated, namely: the creation of a system of scientific and methodological work in the educational establishment, which allows to develop the psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical colleges, the formation of internal and external disciplines of teaching professional activity in a technical college, providing scientific and methodological system of educational establishment with information, in particular clouds technology.

It is concluded that the implementation of the above-mentioned organizational and pedagogical conditions into the scientific and methodological process of the technical college will become the foundation for the further formation and development of the psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines.

Keywords: developmental conditions, psychological and pedagogical competence, technical college, scientific and methodology.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.13>

Є. Спіцин, канд. пед. наук, проф.

Т. Хміль, магістр

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Проаналізовано досвід зарубіжних країн щодо професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи, що є важливою умовою формування теоретико-методичних засад оптимізації підготовки вчителів початкової школи в українських ЗВО.

Аналіз сучасних підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи у Франції, Сполученому Королівстві та Японії уможлиблює виокремлення тенденцій, які характерні для європейської та японської освіти, а саме: двоступенева освіта, розвиток у студентів навичок працювати з учнями з урахуванням соціокультурних особливостей, формування в них готовності до професійної мобільності, до навчання впродовж усієї професійної діяльності, створення умов для стажування за кордоном.

Вивчення та використання досвіду інших країн є одним з основних методів проєктування освітніх реформ в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, зміст педагогічної освіти, технології навчання, тенденції професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення вимагають від майбутнього вчителя початкових шкіл бути інтелектуально розвиненим і соціально активним, застосовувати новітні педагогічні технології й засоби для здійснення основної своєї професійної функції – підготувати школярів до адаптації у співіснуванні в соціумі. У руслі такого бачення особливостей підготовки вчителя початкових шкіл до педагогічної діяльності необхідно визначити ті чинники, що суттєво впливають на модернізацію організації професійної підготовки майбутнього вчителя (гуманізація освіти, перехід до реалізації нових стандартів, застосування принципів особистісно-зорієнтованого й компетентісного підходів у навчальному процесі тощо).

Мета й завдання статті – аналіз досвіду організації вищої педагогічної освіти вчителів початкових шкіл у зарубіжних країнах із метою визначення шляхів вдосконалення організації підготовки вчителів початкових шкіл в Україні. Для реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі **завдання** – визначити особливості підготовки вчителів початкових шкіл; проаналізувати систему формування основних компетентностей майбутніх учителів початкових класів; визначити шляхи використання досвіду Франції, Сполученого Королівства та Японії для оптимізації організації вищої педагогічної освіти в Україні.

Стан дослідження. Дослідженню питання підготовки майбутніх учителів початкових шкіл присвячено наукові дослідження таких вчених у галузі педагогічної освіти, як Н. В. Бахмат, Н. М. Бібік, Н. А. Глузман, С. В. Іванова, А. І. Кухначева, С. М. Мартиненко, О. В. Овчарук, Д. І. Пашенко, О. Пометун, Дж. Равен, В. Ф. Решетняк, О. Я. Савченко, Дж. Стівенсон, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, О. Б. Ярова й ін. Разом із тим, у контексті нових вимог Міністерства освіти і науки України щодо стандартів освіти Нової української школи, своєї актуальності набуває питання удосконалення професійної підготовки вчителів початкової школи на основі використання досвіду провідних країн світу.

Викладення основних положень. Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED), упроваджена Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО 1997 р., відносить початкову освіту до рівня МСКО 1 та визначає як таку, що надає учням базову освіту з читання, письма й математики поряд з елементарним розумінням інших предметів, таких як історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво й музика [23, с. 16].

У Довіднику з міжнародних порівнянь в освіті: концепції, стандарти, визначення та класифікації, укладеному ОЕСР, зазначається, що початкова освіта зазвичай розпочинається у віці 5, 6 або 7 років і триває від 4 до 6 ро-

ків. Програми на початковому рівні здебільшого не вимагають попередньої формальної освіти, хоча дедалі поширенішим явищем стає участь дітей у дошкільних програмах підготовки перед вступом до початкової школи. Навчальні програми на рівні МСКО 1 мають надати учням базову освіту з читання, письма та математики разом з елементарним розумінням інших предметів (історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво й музика), при цьому початок навчання читання сам по собі не є достатнім критерієм для класифікації освітньої програми МСКО 1 [25, с. 90].

У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2017) визначено основні проблеми освітньої галузі й окреслено шляхи їхнього розв'язання. Так, зокрема, у концепції зазначено, що головною проблемою є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами й існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні [8].

Метою Концепції розвитку педагогічної освіти є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій і забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 р.

Розв'язання поставлених завдань щодо реформування педагогічної освіти передбачає дії за напрямками:

1. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

2. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.

3. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [8].

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки, головна мета якої – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не лише знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті [9].

Ключова зміна для учнів згідно з Новою українською школою стосується підходів до навчання та змісту

освіти. Замість запам'ятовування фактів і понять учні набутимуть компетентностей – динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності й навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному і приватному житті.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" задекларовано зміни, що зумовлюють внесення коректив до професіограми сучасного педагога, оскільки реформування початкової школи передбачає: "нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Відповідно до цього й прогнозується збільшення кількості моделей професійної підготовки вчителя" [9].

Модифікація професіограми вчителя початкових класів, передусім, зумовлюється запровадженням його новітніх функціональних обов'язків і використанням у освітньому просторі України термінологічного ряду англоамериканських запозичень-синонімів: коуч, фасилітатор, тьютор, модератор. З огляду на те, що західна система освіти значно раніше почала використовувати дитино-, студентоцентризований підхід і педагогіку партнерства, тому й новітні функціональні ролі педагога позначаються англійськими запозиченнями.

Отже, сучасні педагогічні технології сприяють підвищенню рівня компетентності та професіоналізму майбутніх учителів початкових класів. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічних закладах вищої освіти має забезпечувати розвиток педагогічного мислення та вміння конструювати педагогічні технології. Цьому має сприяти застосування в навчальному процесі ефективних педагогічних прийомів і методів, спрямованих на зменшення трудомісткості пошуку прийнятних рішень і підвищення інтелектуальної творчої продуктивності учнів.

В Україні з вересня 2018 р. учні початкової школи розпочали навчатися за новим "Державним стандартом початкової освіти" (затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87). У цьому документі зазначено, що основним завданням початкового навчання є оволодіння учнями ключовими компетентностями [3]. Природно, що формування й розвиток компетентної особистості учня можливий за наявності відповідного рівня компетентностей учителя.

Компетентність за Дж. Равеном: інтелект; ефективна поведінка, особистісні здібності; сформованість внутрішньої мотивації (визначається цінностями особистості і відіграє вирішальну роль у розвитку компетентності) [19]. Рівнем сформованості педагогічних компетентностей вчителя початкової школи визначається рівень його кваліфікації, який дозволить йому успішно розв'язувати педагогічні професійні завдання.

Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу початкової школи, підготовлений до організації навчальної діяльності початкової школи як педагогічної взаємодії, яка спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності,

знання, уміння й навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Вона включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) і процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [15, с. 66].

Аналіз літературних джерел виявив що відсутність однозначного тлумачення змісту категорії "компетентність". Так зокрема, ряд учених (Н. Бібік [2], О. Овчарук [11], О. Пометун [15]) розглядають компетентність як інтегральну характеристику особистості, що демонструє готовність і здатність на високому рівні виконувати посадові та професійні обов'язки відповідно до теоретичних і практичних надбань, професійного й життєвого досвіду тощо. А. Хуторський і В. Краєвський трактують поняття "компетентність" у певній галузі як "володіння відповідними знаннями й здібностями, що дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній" [5, с. 102], тобто компетентність є результатом набуття компетенції. Отже, компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, "надбання" студента, як володіння вчителем відповідними компетенціями.

У Законі України "Про вищу освіту" поняття "компетентність" визначено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [17].

Освітня компетентність – це вимога до освітньої підготовки, яка виражається сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [2, с. 8]. Освітні компетентності "забезпечують комплексне досягнення освітніх цілей, відображають предметно-діяльну складову освіти, пов'язують її особистісний і соціальний смисли" [2, с. 8].

Оскільки освітні компетентності є структурним компонентом соціального досвіду та відповідним обов'язковим компонентом змісту освіти, фахівці виокремлюють компетентності, які утворюють ієрархічно підпорядковану систему:

- ключові – належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні – належать до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;
- предметні – підпорядковані двом попереднім рівням компетентностей, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів.

Ключові компетентності належать до надпредметного рівня змісту освіти, вони є суттєвими, характеризуються, до певної міри, універсальністю, оскільки реалізуються в "не надто обмежених" і "не надто специфічних умовах" [2, с. 7].

Найбільш характерними ознаками ключових компетентностей є: багатокomпонентність, міждисциплінарність, поліфункціональність – їхня наявність дає можливість розв'язувати широке коло особистісних і соціально значущих завдань і проблем; спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення); ситуативність виявлення; поєднання особистісного й соціального [20 с. 119].

Оскільки ключові компетентності учнів формує вчитель, то він має володіти ними. Для вчителя початкової школи ключовими компетентностями визначено такі:

1. Фахова: по-перше, це – здатність до реалізації функцій професійної діяльності, яка проявляється в готовності застосовувати засоби, прийоми, технології, спрямовані на формування мотивації та стимулювання суб'єктів освітнього процесу; по-друге, це – схильність розкривати цілі (стратегічні, тактичні, оперативні), проєктувати процеси для досягнення очікуваних результатів, планувати й організовувати діяльність суб'єктів освітнього процесу, створювати умови для досягнення очікуваних результатів тощо.

2. Соціальна – спроможність до діяльності в суспільстві; взаємодії й діяльності у групі, команді.

3. Загальнокультурна – схильність до розвитку культури особистості та суспільства в різних аспектах.

4. Здоров'язберігаюча (здоров'язбережна) – здатність до збереження власного здоров'я.

5. Громадянська – спроможність до участі в суспільному житті країни, до захисту власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків.

6. Інформаційна – схильність до пошуку, опрацювання, збереження і створення інформації й обміну нею.

Ключові компетентності мають діяльнісну форму представлення, що дає змогу оперувати ними, використовувати як структурну основу проєктування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу [20, с. 124].

Для того, щоб порівняти якість освіти в різних країнах світу скористаємося дослідженнями програми PISA

(Program for International Student Assessment), яка протягом останніх 20 років збирає дані про якість освіти в більш ніж 80 країнах світу, що становлять майже 80 % світової економіки [13]. Раз на три роки програма PISA тестує 15-річних учнів у різних країнах світу за такими напрямками, як: математика, читання і природничі науки. Це дає змогу визначити країни, де освіта найбільш ефективна, і виявити підходи, що їх об'єднує. У дослідженнях PISA-2018 брали участь 70 країн. Варто зазначити, що вперше в 2018 р. у цих дослідженнях узяла участь Україна.

У межах програми PISA країни й економіки поділяються на три групи:

- країни, середні показники яких перебувають у межах середнього значення ОЕСР;
- країни, середні бали яких перевищують середні показники ОЕСР;
- країни, середні показники яких нижче середнього рівня ОЕСР.

У дослідженнях PISA-2018 Франція, Велика Британія та Японія ввійшли до першої групи країн, середні показники яких перебувають у межах середнього значення ОЕСР. Україна ввійшла до третьої групи. Крім того, варто зазначити, що Україна за набраними балами значно поступається нашим найближчим сусідам – Росії та Республіці Білорусь, які теж входять до цієї групи.

Франція ввійшла до першої групи країн, набравши 493 бали за читання, 495 – із математики та 493 – із природничих наук (рис. 1).

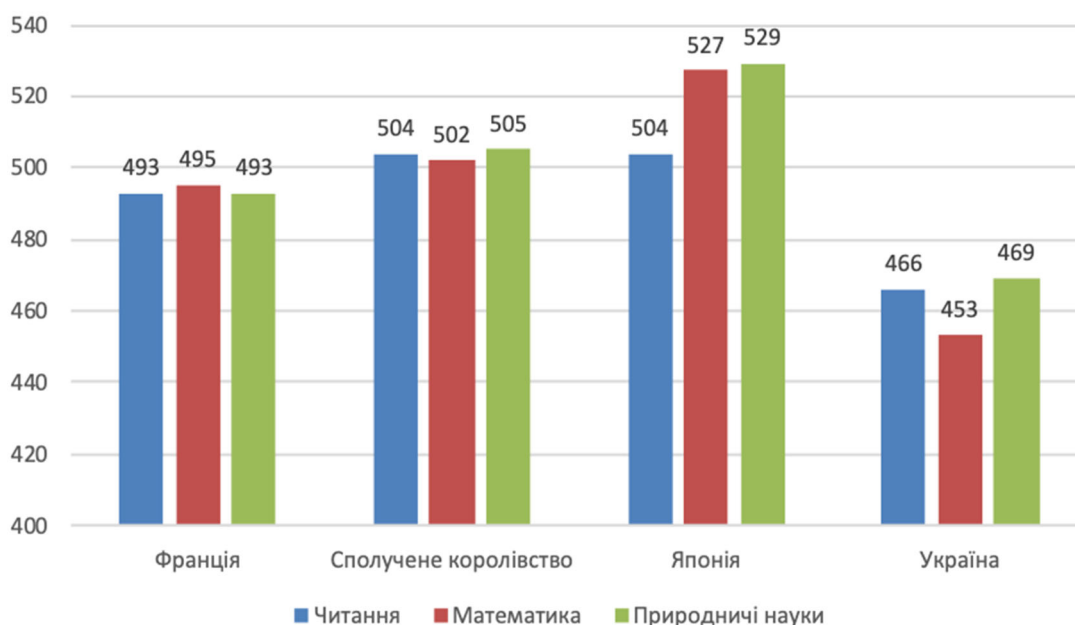


Рис. 1. Результати дослідження якості шкільної освіти за методикою PISA у 2018 р. [13]

За даними рис. 1, лідером за якістю шкільної освіти за методикою PISA є Японія, яка набрала максимальну кількість балів серед аналізованих країн: 504 бали за читання, 527 – із математики та 529 – із природничих наук. Сполучене Королівство розташувалося посередині між Францією та Японією, набравши 504 бали за читання, 502 – із математики та 505 – із природничих наук. Саме тому для подальшого аналізу організації підготовки вчителів було обрано саме ці три країни.

Професійна підготовка вчителів початкової школи у **Франції** здійснюється в університетах підготовки вчителів чи в національному центрі дистанційної освіти. Підготовка майбутніх вчителів у цих навчальних закладах здійснюється за такими спеціальностями: вихователь материнської і вчитель початкової школи. Вони працюють із дітьми від 2 до 11 років, тобто починаючи з першого року перебування дитини в материнській школі (аналог дитячого садка) і закінчуючи роботою в остан-

ньому класі початкової школи. Майбутні вчителі материнської й початкової шкіл під час навчання отримують полівалентну освіту вивчаючи французьку мову й літературу, історію, математику, географію, іноземні мови, експериментальні науки, музику, танці, методику та фізичну культуру. Саме ці дисципліни майбутні вчителі викладають у початковій школі [22].

Організація підготовки вчителів для початкової школи у Франції передбачає п'ятирічне навчання на базі ступеня "бакалавр":

- три роки в університеті, де майбутні вчителі проходять академічну підготовку з дисциплін спеціально-предметного й загальноосвітнього компонентів, тут майбутній викладач напрацьовує необхідну теоретичну базу за всіма основними напрямками початкової школи;

- два роки в Університетському інституті підготовки вчителів (Universitaire de Formation des Maîtres), де здобувають професійно-педагогічну освіту.

Сучасні французькі дослідники (М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюсьєн, Д. Фабле) наголошують на важливості й необхідності підготовки вчителя-рефлексивного практика – учителя, який би володів новим стилем педагогічного мислення, розвинутою здатністю постійно аналізувати свої дії, поведінку, образ, стан; автономно ухвалювати професійні рішення та діяти; нести відповідальність за свої рішення та дії [12, с. 370]. Це передбачає перехід від епізодичної рефлексії майбутнього учителя до рефлексивної практики, упровадження клінічного підходу, під яким французькі вчені розуміють постійне чергування теорії і практики у процесі підготовки вчителів. На їхню думку, клінічна підготовка повинна бути основою всього комплексу програми підготовки педагогічних кадрів.

Випускники Університетських інститутів підготовки вчителів отримують спеціально-наукову підготовку та диплом ліцензіата (український аналог бакалавра). Цей диплом свідчить про завершення першого року другого циклу навчання в університеті, тобто студенти отримують його після трьох років навчання в університеті. Згідно із Законом від 1989 р., навчання в Університетському інституті підготовки вчителів розраховано на два роки та передбачає поглиблення спеціально-наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічну та загальноосвітню підготовку, а також педагогічну практику впродовж усього періоду навчання в навчальному закладі.

Підготовка вчителів у Франції складається з декількох блоків, однаково важливих для успішного навчання:

- академічні знання. Зазвичай їхньому отриманню присвячені перші два роки навчання в університеті;

- педагогіка. Поглиблене вивчення науки, знайомство з різними навчаннями і теоріями;

- педагогічні технології та методи. Цей блок особливо глибоко опрацьовується в Університетському інституті підготовки вчителів: студенти не лише детально вивчають кожен метод, але і вчать застосовувати їх на практиці;

- дитяча психологія. Заняття зазвичай проходять у форматі групових дискусій під керівництвом досвідченого психолога. Студенти отримують необхідні знання про особливості розвитку дитини, а також разом шукають вихід зі складних ситуацій: наприклад, вирішують, як допомогти сором'язливому учневі адаптуватися в класі, або як працювати з мультинаціональною групою дітей [21, с. 98].

Освіта у Франції для вчителів обов'язково включає практичні заняття. Протягом двох років навчання в Університетських інститутах підготовки вчителів майбутні вчителі регулярно ведуть уроки в початковій школі, із

якою співпрацює інститут. Підготуватися до уроку студентам допомагає індивідуальний наставник із найбільш досвідчених викладачів. Лише в разі успішного проходження практики студент допускається до здачі випускних іспитів.

Зміст підготовки майбутніх педагогів містить такі компоненти:

- 1) загальноосвітній, до якого входить цикл дисциплін суспільно-політичного й культурно-освітнього спрямування;

- 2) спеціально-предметний, який передбачає вивчення дисциплін зі спеціальності з урахуванням дидактичних і методичних вимог, що свідчить про компетентнісний підхід у підготовці педагогічних кадрів;

- 3) психолого-педагогічний компонент поділяється на теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу й педагогічну практику в школі і на підприємстві (для викладачів професійних і технологічних ліцеїв).

Процес підготовки майбутніх викладачів містить теоретико-методологічні курси загальноосвітнього та спеціально-предметного компонентів і зорієнтований на науково-дослідну діяльність.

Теоретико-методологічними принципами побудови навчальних планів і програм педагогічної освіти Франції є:

- модульний принцип, що зорієнтований на міждисциплінарність, індивідуалізацію, дослідницький потенціал і оптимізацію модульно-рейтингового навчання;

- дидактичну унормованість професійної діяльності вчителя, неперервність здобуття фаху педагога; принцип поєднання, узгодженості та раціонального співвідношення теорії і практики [4, с. 61].

Важливо враховувати, що педагогічна освіта у Франції – процес, який майже не переривається. Викладачі регулярно проходять курси підвищення кваліфікації, після яких можуть складати додаткові іспити.

Сучасна модель підготовки вчителів у Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх вчителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, аналізу педагогічних ситуацій, експериментальних вправ. У підготовці вчителів широко використовуються методи демонстрації педагогічних відеофільмів, "проблемні методи", моделювання, мікророзкладання, рольові ігри, "міні-курси", презентації проєктів тощо. Важливим досягненням системи педагогічної освіти Франції є розробка та впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів на основі єдиних вимог до професійної підготовки вчителів усіх рівнів. Здобувачі кваліфікаційних дипломів мають отримати певний обсяг знань у межах визначених стандартів професійної компетенції.

Структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у **Сполученому Королівстві** є двоступеневою, з обов'язковим отриманням статусу кваліфікованого вчителя. Після отримання цього статусу молодий учитель повинен пройти випробувальний термін, який триває один рік, для адаптації і його підтвердження під керівництвом досвідченого вчителя.

Англійський учитель початкової школи – це, насамперед, гуманіст, покликаний реалізувати принципи гуманізму на практиці. Він має бути особистісно-орієнтованим, тобто зацікавленим, насамперед, у формуванні й розвитку особистості дитини, а вже потім у її навчанні. Ці вимоги зафіксовані у Стандарті кваліфікованого вчителя, який є найбільш авторитетним документом підготовки вчителів початкової школи на сучасному етапі. Він охоплює більшість аспектів професійної підготовки, включаючи зміст і форми Національної програми підготовки вчителів із базових предметів. Виконання цієї програми розглядається

як один із ключових елементів у планах уряду щодо досягнення та підвищення грамотності, а також щодо прогресу в досягненні цільових показників [4, с. 71].

Модернізація в підходах та організації педагогічної освіти у Сполученому Королівстві, насамперед, передбачає поновлення змісту освіти, структурних перетворень із метою пошуку інноваційних підходів і методик підготовки вчителів, нових, професійно спрямованих систем відбору абітурієнтів – майбутніх учителів. Унаслідок проведених реформ у країні було розроблено та запроваджено багаторівневу й багатоваріантну систему вищої професійно-педагогічної освіти, яка представлена такими навчальними закладами, як: коледжі вищої освіти (колишні педагогічні коледжі та політехнічні ЗВО); університети.

Відбір майбутніх учителів для навчання в коледжах та університетах Сполученого Королівства здійснює Інформаційне бюро зі сприяння набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності (Graduate Teacher Training Registry).

Підготовка майбутніх вчителів здійснюється в університетах, але більше 50 % часу студенти проводять у школах, із якими укладені угоди про партнерство.

Провідними шляхами професійної підготовки вчителів є:

1) 3–4-річне навчання в педагогічному коледжі на бакалаврській програмі "Бакалавр педагогіки" (Bachelor of Education). Ця підготовка найбільше нагадує педагогічну освіту в Україні, яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної та теоретично-практичної педагогічної підготовки вчителя. На першому ступені педагог здійснює остаточний відбір спеціальності й отримує диплом бакалавра освіти;

2) університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі трирічної університетської бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо). На цьому етапі педагог формується як професіонал та отримує диплом професійної придатності;

3) на третьому ступені (1 рік) здійснюється підготовка фахівців вищої кваліфікації з дипломом магістра освіти (Magister of Education) [1, с. 167].

Із 2014 р. діє програма підготовки вчителів на базі школи, відповідно до якої професійна підготовка вчителів здійснюється у школі (викладачі університетів приходять у школу і ведуть свої курси). За цією програмою працюють 60 % педагогічних програм країни. У 2016 р. відбувся повний перехід професійної підготовки педагогів початкової школи на таку форму.

Університети Сполученого Королівства, проводячи набір абітурієнтів, звертають увагу на їхні особистісні й розумові якості:

- 1) уміння налагоджувати відносини з учнями та вчителями;
- 2) прагнення працювати в команді;
- 3) схильність до професійно-особистісного спілкування;
- 4) здатність розв'язувати складні життєві й педагогічні ситуації.

Особлива увага приділяється психічному та фізичному здоров'ю майбутніх вчителів відповідно до держа-

вних вимог (Циркуляр 4/99 Міністерства освіти та кваліфікацій "Фізична та розумова придатність до навчання вчителів і студентів базової підготовки вчителів").

У Сполученому Королівстві є проблема кадрового дефіциту, особливо із предметів науково-природничого циклу (технологія, природничі науки, математика). У країні діє декілька програм залучення у школи непрофесійних педагогів серед найкращих випускників університетів, які не мають кваліфікації педагога. Насамперед, це вчителі програми "Teach First", які проходять короткотермінову підготовку в літніх школах і потім продовжують її, будучи вчителями початкових шкіл. Тепер у Лондоні працюють понад чотири тисячі учасників цієї програми. Усі вони приступають до роботи, не маючи кваліфікаційних свідоцтв, і отримують їх протягом перших двох років роботи у школі, навчаючись на спеціальних курсах, організованих, зазвичай, на базі самих шкіл [4, с. 72].

Зміст педагогічної освіти у Сполученому Королівстві характеризується інтеграцією теоретичних курсів педагогіки та психології. У педагогічних навчальних закладах ці навчальні дисципліни, залежно від їхньої спрямованості, об'єднуються у блоки:

- професійно-педагогічний;
- спеціальний;
- загальноосвітній.

Окремою структурою виділяється розділ "Педагогічна практика".

Ураховуючи те, що на професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів відводиться близько 50 % обсягу всього навчального часу, можна зробити припущення про вагомість знань з дисциплін цього блоку у професійному арсеналі вчителя. Професійна педагогічна підготовка включає три основні складові:

- теоретичні дисципліни психолого-педагогічного циклу;
- професійний курс;
- педагогічна практика в школі.

Блок професійно-педагогічної підготовки є інтегрованим педагогічним курсом із виховання і освіти. Важливою рисою його змісту є перебіг курсу загальної психології в курс педагогічної психології. Більшість коледжів розподіляє його в розділи:

- принципи виховання та освіти;
- педагогічна психологія й розвиток дитини;
- соціальні аспекти педагогіки.

Виразна увага в педагогічних навчальних закладах належить розвитку загальноосвітнього рівня майбутніх учителів і наданню їм сучасних, інноваційних знань, які відображають досягнення науки й техніки, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій. Із цією метою в навчальні плани коледжів та університетів вводяться відповідні курси й теми в дисципліні, які вони вивчають.

У Сполученому Королівстві всі студенти, що навчаються за послідовною моделлю навчання (на отримання сертифіката PGCE) для отримання допуску до роботи в початковій школі, повинні пройти, щонайменше, 18 тижнів педагогічної практики у школі (табл. 1).

Таблиця 1

Терміни обов'язкової педагогічної практики [1, с. 176]

Курси професійної підготовки	Термін педагогічної практики
Однорічний курс на здобуття кваліфікації вчителя початкової школи на базі бакалаврської освіти	18 тижнів
Однорічний курс на здобуття кваліфікації вчителя середньої школи на базі бакалаврської освіти	24 тижні
Трирічний курс базової підготовки на здобуття кваліфікації вчителя початкової/середньої школи	24 тижні
Чотирирічний курс базової підготовки на здобуття кваліфікації вчителя початкової/середньої школи	32 тижні

Педагогічна практика вчителів здійснюється поетапно (передбачено три етапи) із її поступовим ускладненням.

I етап – спостережна практика – початковий – відбувається знайомство студентів зі школою, із учнями в класі, із кожним учнем окремо, із педагогічним колективом, відвідують уроки свого наставника; студенти здійснюють аналітичну діяльність – проводять опитування й анкетування, на підставі яких формують психолого-педагогічні характеристики, відвідують сім'ї учнів тощо.

II етап – практика стажера – студентам дозволяється самостійно виконувати педагогічні функції, педагогічна діяльність розпочинається з 1–2 пробних уроків на день.

III етап – виробнича практика – студенти виконують усі функціональні обов'язки вчителя початкової школи [10, с. 310].

Варто зазначити важливу особливість організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у Сполученому Королівстві, яка полягає в тому, що:

- по-перше, вона розпочинається ще до вивчення теоретичних дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- по-друге, її проходження відбувається в різних за типом школах.

Примітною є також інша особливість, яка полягає у двіривній організації управління практичною діяльністю:

1. Безпосереднє керівництво – керування діяльністю практикантів здійснюють досвідчені вчителі шкіл, які називаються менторами (mentors).

2. Опосередковане керівництво – над менторами або паралельно з ними керування здійснюють викладачі ЗВО – тьютори (tutors). Однак тьютори не виконують роль безпосередніх керівників педагогічною практикою – у своїх діях вони керуються повідомленнями від менторів.

Спільний розгляд й обговорення менторами і тьюторами процесу та складників практики дозволяє їм виробити напрями та шляхи координування і спрямування діяльності майбутніх учителів. Вироблений підхід управління педагогічною практикою майбутніх педагогів початкової школи сприяє усуненню професійної конкуренції між педагогами школи та викладачами ЗВО й дозволяє забезпечити їхню можливу тісну співпрацю в розробленні інноваційних форм, методів і засобів педагогічної практики майбутніх учителів [1, с. 179].

Такий підхід в організації педагогічної практики, коли фактично відбувається занурення майбутніх учителів у реальне навчальне середовище, сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості й розуміння професійної діяльності.

Отже, основою технологій педагогічної підготовки вчителів початкової школи у Сполученому Королівстві є принципи досконалості та сталого прогресу в навчальному процесі. Це означає, що, неперервно підвищуючи рівень власних знань, умінь і навичок, майбутній учитель спрямовується до максимально можливого рівня засвоєння нових знань, осмислення навчальних матеріалів і формування професійних педагогічних умінь.

Японська культура розглядає школу як духовне співтовариство і фундаментальне підґрунтя для становлення особистості: учителі несуть найбільшу відповідальність за моральне виховання й розвиток кожного та за навчання основним японським цінностям, поглядам і навичкам.

Підготовка вчителів здійснюється в університетах чи коледжах, затверджених Міністерством освіти **Японії**. Учителів початкової школи готують чотири роки. Майбутні вчителі початкової школи навчаються в основному в національному, місцевих державних і приватних університетах. Підготовкою майбутніх учителів займаються відповідні факультети університетів, педагогічні універси-

тети та дворічні спеціальні відділення молодших коледжів, навчальні програми яких включають педагогічний і спеціальний цикли.

Характерною особливістю для Японії є те, що у країні діє відкрита система освіти: педагогічну підготовку можна отримати і на факультетах класичних чи технічних університетів, і коледжів, які мають відповідну державну акредитацію.

Усі майбутні вчителі початкової школи повинні мати дипломи викладачів – безтермінові сертифікати, видані міністерством освіти після підтвердження їхньої відповідності всім вимогам, висунутим із боку акредитованого університету [7, с. 129].

Педагогічний курс включає такі дисципліни й види діяльності:

- основи педагогіки (психологія навчання й розвитку, управління освітою, методи та технічні засоби навчання);
- зміст і методика навчання (вивчаються предмети з програм тих ступенів школи, у яких працюватиме майбутній учитель);
- проблеми морального виховання;
- курси за інтересами, що виходять за межі обов'язкової програми педагогічної освіти (філософія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, школознавство тощо);
- питання управління школою та професійної орієнтації;
- педагогічна практика (від двох до шести тижнів) у базових школах при ЗВО.

Не відрізняються методи і форми організації навчального процесу від тих, які є традиційними в Україні: лекції, семінари, практичні заняття. Проте вчителі за підготовкою розподіляються на три основні категорії: дворічна; чотирирічна; додаткова освіта після закінчення чотирирічного університетського курсу. Залежно від стажу, рівня диплому й суми кредитів, вказаних у дипломі, вчителі отримують право претендувати на те чи інше місце у школі, статус і, відповідно, на вищу заробітну плату.

Необхідно відзначити і певний офіційний порядок, за яким учитель зобов'язаний регулярно змінювати місце своєї діяльності. Такі особливості пояснюються постійним формуванням можливості утримання вчителів у постійній професійній формі, динамічності їхнього розвитку та стимулювання й мотивації до вдосконалювання педагогічної майстерності.

У Японії навчання в початковій школі є однією з важливих подій у житті людини, яка вважається основним чинником у формуванні позитивного ставлення до неперервної освіти. Учитель початкової школи, після закінчення педагогічного навчального закладу, повинен бути підготовленим до роботи з аудиторією, у якій близько 30 учнів. Він має бути здатним не лише до надання знань – виконання навчальних функцій, а й готовим до виконання виховних функцій – підтримка дисципліни, за використання моніторингу учнів, формування почуття відповідальності, охайності, акуратності тощо [43].

Для роботи у школі учитель зобов'язаний отримати сертифікат викладача, який розроблений на основі "Закону про особисті освітні сертифікати" і видається префектурними відділами освіти. Для кожного типу шкіл існують три категорії сертифікатів:

- звичайний (основний);
- спеціальний;
- тимчасовий.

Перші дві категорії призначені для вчителів, а останній – для їхніх помічників. Сертифікати для вчителів основної

школи (середніх і старших класів) класифікуються за предметами. Тому вчителі середніх і старших класів викладають той предмет, за яким вони отримали сертифікат, у той час, як сертифікат вчителів дошкільної освіти та початкової школи надає право викладати всі предмети.

Окрім того, є три види основного сертифіката вчителя:

- підвищений – учителю присуджується ступінь магістра;
- першого класу – учителю присуджується ступінь бакалавра;

- другого класу – учитель отримує кваліфікацію помічника вчителя, яка є відповідною тому, яку отримують після закінчення коледжу. Наприклад, майбутній учитель, який хоче отримати сертифікат першого класу вчителя початкової школи, повинен набрати вісім кредитів з педагогіки й методики навчання, 41 кредит за спеціальні дисципліни та 10 кредитів за прослуханий в університеті або іншому навчальному закладі курс із педагогіки, методики або спеціальної дисципліни, затверджений міністром освіти (табл. 2).

Таблиця 2

Відповідність кількості кредитів видам сертифіката (за дисциплінами) [14]

Тип школи	Вид сертифіката вчителя	Педагогіка, методика навчання	Дисципліни спеціалізації	Педагогіка, методика / дисципліни спеціалізації
Початкова школа	Підвищений	8	41	34
	Першого класу	8	41	10
	Другого класу	4	31	2

Для становлення вчителя високого рівня обов'язкове отримання 41 кредит за проходження педагогічної практики.

Із метою продовження та підвищення рівня навчальних і фахових кваліфікацій перспективні вчителі повинні отримувати запропоновану кількість кредитів в освітніх дослідженнях і в предметах, які викладатимуться. Проте національні педагогічні коледжі вимагають у студентів, які готуються до діяльності в молодших класах середньої школи та в початковій школі, наявності педагогічного досвіду. У той час, коли мінімальні вимоги до атестації вчителів визначаються національним законодавством Японії, префектури управлінням освіти також можуть їх доповнювати. Незважаючи на те, що майбутній учитель відповідає формальним академічним вимогам унаслідок успішного завершення передбачених курсів навчання у вищому навчальному закладі, вважається, що цього недостатньо для призначення на посаду шкільного вчителя. Як доповнення до завершення курсу навчання в університеті, учитель у подальшому повинен пройти відповідні іспити у префектурі управління освіти й отримати навчальну ліцензію.

Обов'язки учителя початкової школи за ступенем академічної важливості спрямовані на розвиток мотивації учнів і сприяють формуванню їхнього задоволення у високих академічних стандартах, необхідних для досягнення успіху в подальшому навчанні в середній школі та вищій школі. Як свідчить Е. В. Піскунова, "в Японії, як і в багатьох інших країнах, велика увага приділяється ціннісному компоненту підготовки та атестації вчителя [14].

У японській початковій школі навчально-виховний процес відбувається в одній навчальній аудиторії, за виключенням деяких предметів. Важливо відзначити, що для його підтримки вчителю повною мірою надаються в розпорядження навчальні матеріали й аудіовізуальне обладнання. У країні розвинута високоефективна система навчального телебачення й радіо, також у початкових школах використовуються програми, спеціально розроблені відділом шкільної освіти Японії для радіомовної корпорації. Окрім того, завдяки державним програмам усі школи забезпечені комп'ютерами та підключені до мережі Інтернет [26].

Передумовою для потужного становлення педагогічної освіти, за проведеними дослідженнями, стала реформа освіти, яка розпочалася в 50-х рр. минулого століття під керівництвом Комітету японської реформи освіти. У процесі реформи педагогічну освіту було включено до університетської системи, що укріпило її академічну складову та призвело до розширення освіти, у тому числі й гуманітарних наук. До 1979 р. близько 84 % усіх коледжів і університетів

Японії спрямовували свою діяльність на підготовку вчителів. Нині понад 800 навчальних закладів беруть участь у підготовці вчителів із вищою освітою – майже 175 000 студентів щороку отримують дозвольний сертифікат на професійну діяльність у школі [24].

Отже можна виокремити основні положення педагогічної освіти Японії:

- відкрита система отримання педагогічного фаху, яка передбачає підготовку вчителів не лише на педагогічних факультетах, а й на інших відділеннях університетів і коледжів;
- масовість педагогічної освіти позитивно впливає на підвищення рівня загально-педагогічної культури суспільства загалом;
- високість педагогічної освіти забезпечує конкуренцію та відбір фахівців, що в свою чергу, формує неперервність професійного зростання педагогів і формування конкурентоздатності кожного;
- широка педагогічна освіченість суспільства для вчителів стає стимулом і мотивацією до виконання професійних обов'язків на високому рівні.

Отже, можна відмітити, що в Японії розроблена потужна система педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка функціонує в умовах сучасного динамічного інформаційного освітнього середовища й забезпечує високий рівень якості освіти суспільства загалом.

Аналіз національних систем професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи педагогів у зарубіжних країнах показав, що її ключовими особливостями на початку XXI ст. є:

- 1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці вчителів (як за рахунок збільшення годин, що передбачені на підготовку, так і за рахунок створення базового ядра програм підготовки, що складається з практикумів). У ряді країн педагогічна практика передбачає не лише роботу у школі, але і в інших дитячих установах, у тому числі тих, що працюють у найбільш складних умовах (мігранти, діти з особливими потребами);
- 2) зростання кількості та варіативності шляхів, за допомогою яких можна здобути професію педагога. Європейські країни мають спеціальні програми, призначені для залучення у професію найкращих випускників закладів вищої освіти та висококваліфікованих професіоналів із суміжних сфер діяльності;
- 3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки педагогів.
- 4) створення систем неперервного професійного розвитку від закладів вищої освіти до завершення кар'єри перебуває на різних стадіях становлення. Професійний

розвиток учителів має неоднорідний, індивідуалізований характер, пов'язаний з інтересами й запитами конкретних груп вчителів;

5) розроблення програм інтернатури – введення в професію нових учителів – є найбільш динамічним компонентом системи неперервного професійного розвитку (або курс введення у професію має характер інтернатури та передувє сертифікації, або організовується після отримання права на викладання);

6) актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів початкової школи. Для більшості країн пріоритетом є розвиток систем моніторингу та визначення професійних інтересів і потреб вчителів (підготовка до реалізації інклюзивної освіти; менеджмент учнівської групи, у якій можуть бути учні з девіантною поведінкою; робота в умовах цифрового інформаційного середовища тощо). У багатьох країнах програми професійної підготовки вчителів початкової школи (навіть на рівні бакалаврату) передбачають суттєвий дослідницький компонент;

7) перенесення програм професійного розвитку у школи. Професійний розвиток на базі школи передбачає взаємодію педагогів безпосередньо в колективі (спільне спостереження, планування й аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проектування та дослідження, взаємодія всіх учителів для вдосконалення результатів учнівської успішності);

8) посилення правил відбору на педагогічні спеціальності. Країни – лідери міжнародних освітніх рейтингів суттєво посилюють відбір як на стадії зарахування до закладу вищої освіти, так і під час працевлаштування випускників;

9) делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання) [10, с. 310].

Висновки. Специфікою реформування освітньої системи в Україні є те, що в країні професійні та освітні стандарти вимушено розроблялись одночасно. А разом із ними розроблялись і концепції реформування освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема, і нове законодавство, що регулюватиме освіту. Це процес за стандартною методологією мав би відбуватися в певній послідовності та передбачати проведення експериментів, реалізацію пілотних проєктів, моделювання й інші види попередніх досліджень. Проте наразі їх проведення в Україні неможливе, адже освітні реформи потрібно було б починати років на 20 раніше. Сучасні проблеми значною мірою пов'язані саме із затримкою початку освітніх реформ, збереженням багатьох елементів і механізмів управління, успадкованих від радянської системи, які вже давно не функціонують [6, с. 51].

Дослідження досвіду зарубіжних країн щодо професійної педагогічної підготовки вчителя початкової школи є важливим чинником щодо формування теоретико-методичних засад підготовки вчителів початкової школи в українських ЗВО.

Аналіз сучасних підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи у Франції, Сполученому Королівстві та Японії відомо, що виокремлення тих тенденцій, які характерні для європейської та японської освіти: підготовка педагогів у закладах вищої освіти, двоступенева освіта, розвиток у студентів навичок працювати з учнями з урахуванням соціокультурних особливостей, формування в них готовності до професійної мобільності, до навчання впродовж усієї професійної діяльності, створення умов для стажування за кордоном. Прогресивні

ідеї зарубіжного досвіду можуть ураховуватися у вітчизняній практиці підготовки вчителів.

Подальші наукові розвідки можуть спрямовуватися на дослідження змістового наповнення навчальних програм підготовки вчителів та особливостей організації навчального процесу в закладах вищої освіти зарубіжних країн.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04. / Н. В. Бахмат. – Кам'янець-Поділь., 2017.
2. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nps/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
4. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк та ін. – К. : ДКС "Центр", 2017.
5. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007.
6. Кухначева А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / А. І. Кухначева. – Х. : ХПІ, 2012. – Вип. 30–31 (34–35). – С. 50–57.
7. Кучай Т. Система присвоєння кваліфікації учителя початкових класів у Японії / Т. Кучай // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 134. – С. 128–132.
8. Наказ Міністерства освіти "Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти". URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
9. Нова українська школа. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
10. Нос Л. С. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи / Л. С. Нос // Молодий вчений. – 2017. – № 7. – С. 309–312.
11. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. В. Овчарук / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 62.
12. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді, США: подібне та відмінне / О. Огієнко // Edukacja zawodowa i ustawiczna. – 2016. – С. 362–374.
13. Офіційний сайт програми PISA. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/28450521-en/index.html?itemId=/content/component/28450521-en&mimeType=text/html>
14. Пискунова Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя. "Письма в Emissia.Offline". URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.
15. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / О. Пометун / за ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004.
16. Поясик О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" / О. Поясик, О. Максимович // Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – Т. 1. – С. 243–248.
17. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
18. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>
19. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002.
20. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія / Н. М. Бібік та ін. – К. : Пед. думка, 2014.
21. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія / Т. Г. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013.
22. Харченко Т. Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7551/97>
23. International Standard Classification of Education – ISCED 1997. UNESCO, 1997.
24. Japan School starting age, primary school (years, source: UNESCO) TheGlobalEconomy.com. URL: http://ru.theglobaleconomy.com/Japan/Primary_school_starting_age/
25. OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications. Paris : OECD Publishing, 2004.

26. Primary and Secondary Education. Japan Table of Contents. U.S. Library of Congress. URL: <http://countrystudies.us/japan/78.htm>

References

1. Bakhmat N.V. Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu. Dysertatsiia na здобuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.04. / N. V. Bakhmat Kamianets-Podilskyi, 2017.
2. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v shkilni osviti / N. M. Bibik // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – № 1. – S. 47–58.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv : analitychni materialy / N. M. Avsheniuk et al. – Kyiv : DKS "Tsentr", 2017.
5. Kraevsky V.V. Fundamentals of training. Didactics and methods: textbook. manual / V.V. Kraevsky, A.V. Khutorskoy. - M.: Academy, 2007.
6. Kukhnacheva A. I. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tehnichnoi elity : zb. nauk. pr. / A. I. Kukhnacheva. – Kharkiv : KhPI, 2012. – Vyp. 30–31 (34–35). – S. 50–57.
7. Kuchai T. Systema prysvoiennia kvalifikatsii uchytelia pochatkovykh klasiv u Yaponii / T. Kuchai. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 134. – S. 128–132.
8. Nakaz Ministerstva osvity "Pro zatverdzhennia planu vprovadzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity". URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
9. Nova ukrainska shkola. Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
10. Nos L. S. Suchasni pidkhody do profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovoi shkoly v krainakh Yevropy / L. S. Nos // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 7. – S. 309–312.
11. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriienty mizhnarodnoi spilnoty. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / O. V. Ovcharuk / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : K.I.S., 2004. – S. 62.
12. Ohienko O. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Velykii Brytanii, Frantsii, Kanadi, SSHa: podibne ta vidminne / O. Ohienko // Edukacja zawodowa i ustawiczna. – 2016. – S. 362–374.

13. Ofitsiinyi sait prohramy PISA. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/28450521-en/index.html?itemId=content/component/28450521-en&mimeType=text/html>

14. Pyskunova E. V. Yaponskyi opyt otsenky professyonalnoi kompetentnosti uchytelia. "Pysma v Emissia.Offline". URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm>.

15. Pometun O. Dyskusiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / O. Pometun / za red. O. V. Ovcharuk. – K. : "K.I.S.", 2004.

16. Poiasyk O., Maksymovych O. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu. Humanitarnyi visnyk Derzhavnogo vyshchoho navchalnoho zakladu "Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody". Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia : zb. nauk. pr. / O. Poiasyk, O. Maksymovych. Pereiaslav-Khmelnitskyi derzh. ped. un-t im. H. Skovorody. – Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2013. – Vyp. 28. – t. 1. – S. 243–248.

17. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>

18. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>

19. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: revealing, razvytye y realizatsiia ; per. s anhl. / Dzh. Raven. – M. : Kohyto-Tsentr, 2002.

20. Formuvannia predmetnykh kompetentnostei v uchniv pochatkovoi shkoly : monohrafiia / N. M. Bibik et al. – Kyiv : Ped. dumka, 2014.

21. Kharchenko T. H. Humanizatsiia suchasnoi pedahohichnoi osvity u Frantsii: teoriia i praktyka : monohrafiia / T. H. Kharchenko. – Luhansk : Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2013.

22. Kharchenko T. H. Profesiina pidhotovka vchyteliv pochatkovoi ta serednoi shkil u suchasni Frantsii. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7551/97>

23. International Standard Classification of Education – ISCED 1997. UNESCO, 1997.

24. Japan School starting age, primary school (years, source: UNESCO) TheGlobalEconomy.com. URL: http://ru.theglobaleconomy.com/Japan/Primary_school_starting_age/

25. OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications. – Paris : OECD Publishing, 2004.

26. Primary and Secondary Education. Japan Table of Contents. U.S. Library of Congress. URL: <http://countrystudies.us/japan/78.htm>

Надійшла до редколегії 26.12.19

Ye. Spitsin, PhD in pedagogical sciences, Professor
T. Khmil, Undergraduate student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY CLASS TEACHERS IN FOREIGN COUNTRIES

The article determines that elementary school is the first level in the process of obtaining general education for children and in their general intellectual, physical and social development. In practice, accordingly, it sets the task for professional education as well – to prepare future elementary school teacher as a social personality, capable of solving certain problems and tasks of professional activity under the conditions of mastering a system of skills and competences.

The success of the pedagogical activity of an elementary school teacher implies a special preparedness in the institution of higher education – the formation of knowledge, skills and pedagogical competences aimed at the exercise of professional functions.

Study of experience of foreign countries on the professional pedagogical training of elementary school teachers is an important condition for the formation of theoretical and methodological bases for optimization of the training of elementary school teachers in Ukrainian HEIs.

An analysis of current approaches to the preparation of future primary school teachers in France, the United Kingdom and Japan makes it possible to highlight the trends that are characteristic of European and Japanese education, namely: training teachers in higher education, two-level education, student development taking into account socio-cultural features, forming in them the readiness for professional mobility, to study throughout their professional activity, creating conditions for internships abroad. Progressive ideas of foreign experience can be taken into account in the national practice of teacher training. Further scientific inquiries may be directed to the study of the content filling of the teacher training programs and the peculiarities of the organization of the educational process in the institutions of higher education of foreign countries.

Learning and using the experience of other countries is one of the main methods of designing educational reforms in Ukraine. Using foreign experience will help to avoid many mistakes. In addition, the integration of Ukraine into the world and European educational spaces requires adaptation of national educational legislation to pan-European educational principles and practices. These include, in particular, the existence of certain standards of education and professional activity of teachers.

Keywords: teacher training, content of pedagogical education, technology of teaching, tendencies of teacher training.

УДК 37.09

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.14>

К. Тулін, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ЗАКОНОДАВЧИЙ ВИМІР ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ РУМУНІЇ

Досліджено основні нормативно-правових документів, що регулюють функціонування системи освіти Румунії. Визначено документи, які створюють нормативно-правове поле діяльності освіти. Зазначено, що Стратегія розвитку професійної освіти Румунії на 2016–2020 рр. передбачає чотири основні стратегічні мети та розкрито кожну з них. Розглянуто основні положення деяких статей закону Румунії "Про національну освіту", №1/2011 від 5 січня 2011 р. Приділено увагу питанням освіти національних меншин та організацію їхнього навчання в системі освіти. Зазначено, що закон "Про національну освіту", №1/2011 від 5 січня 2011 р. встановлює можливість навчання в закладах освіти мовами національних меншин, проте вивчення румунської мови й румунської літератури відбувається державною мовою. Визначено, що з початку створення перших приватних університетів і початку стрімкого збільшення кількості закладів вищої освіти, факультетів і програм досліджень/спеціалізацій, було прийнято закон, за яким було створено Національну раду з питань академічної оцінки та акредитації (ARACIS). Розглянуто функції, які покладені на ARACIS і розкрито кроки проведення процедури акредитації. Зазначено, що відповідно до ст. 17 закону "Про затвердження Указу про надзвичайні ситуації уряду №75/2005 щодо забезпечення якості освіти" одним із завдань ARACIS є розробка Кодексу професійної етики експертів з оцінки та акредитації. Вказано, що однією із важливих функцій ARACIS є ведення Національного реєстру експертів, які проводять процедуру акредитації й описано перелік даних, які вносяться до нього.

Ключові слова: система освіти, Румунія, законодавство, освіта, національні меншини.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси освітнього середовища вимагають урахування як вітчизняного так і закордонного досвіду. За останні 20 років зміни у системі освіти в Румунії, а також у всій Європі і в багатьох інших частинах світу були настільки ж численними й радикальними, як і безперервними. Із початку 1990-х рр., коли в Румунії були створені перші приватні університети, швидко зростала не лише кількість університетів і факультетів, а й програм навчання/спеціалізацій. Завдяки участі Румунії в Болонському процесі, починаючи з 1999 р., еволюція у Європейському просторі вищої освіти привела до нового підходу в реалізації концепцій і процедур оцінки й забезпечення якості освіти. Система освіти Румунії характеризується трьома основними чинниками: відкритістю, доступністю і якістю [4]. Урахування вимог європейського освітнього простору має підвищити рівень модернізації сектору освіти й забезпечити якісне середовище для підготовки висококваліфікованих кадрів. Зокрема, вивчення румунського досвіду функціонування системи освіти може бути корисним під час планування й реалізації змін в освіті України, орієнтованої на її якісне оновлення та інтеграцію у європейський освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням вивчення системи освіти Румунії присвячено роботи вітчизняних і зарубіжних учених: А. Марга, Л. Кубан, Г. Конор досліджували реформу освіти Румунії та її значення; М. Лещенко, І. Маріуц висвітлювали освіту дорослих у Румунії; Ю. Кириченко описував правову основу за конституціями країн, Л. Корольова вивчала сучасні проблеми вищої освіти Румунії. Зазначена тема відображається у працях учених, проте сутнісний аналіз законодавства у сфері освіти Румунії залишається не розробленим.

Мета та завдання. Проаналізувати сучасну систему законодавства у сфері освіти в Румунії. Завдання – дослідити основні нормативно-правові акти функціонування системи освіти Румунії.

Викладення основного матеріалу. Система освіти Румунії діє на основі безкоштовності, егалітарної системи, має плюралістичний характер (державні чи приватні школи в альтернативній системі освіти) і передбачає методи навчання державною мовою (румунській), рідною мовою учнів, які належать до національних меншин, або мовами міжнародного спілкування, а доступ до безкоштовної освіти гарантується ст. 32 Конституції Румунії. Відповідно, законодавчі межі організації,

управління та функціонування навчального процесу регламентуються Конституцією Румунії, законом "Про національну освіту", №1/2011 від 5 січня 2011 р., іншими законами держави, а також окремими рішеннями уряду й наказами Міністерства освіти. Ці нормативно-правові акти також доповнюються Стратегією розвитку професійної освіти на 2016–2020 рр., яка задає такі основні завдання: підвищення рівня професійної майстерності для потреб ринку праці; збільшення участі та полегшення доступу до програм професійної підготовки; поліпшення якості професійної освіти й навчання; розвиток інновацій, національного та міжнародного співробітництва у сфері професійної освіти [4].

Стратегія є рамковим документом для політики в галузі початкової та безперервної професійної підготовки, яка вважається важливим фактором національного економічного розвитку в контексті європейської економіки та глобалізації. Стратегія розвитку професійної освіти пропонує розвиток конкурентоспроможної системи, яка має забезпечити відповідне і швидке реагування на вимоги економіки, за активного підходу діяльності й заходів, реалізованих у різних партнерських відносинах.

Стратегія розвитку професійної освіти постулює чотири стратегічні мети. Перша спрямована на забезпечення актуальності системи освіти щодо попиту та тенденцій на ринку праці і фактично виражає філософію розвитку професійної підготовки, завдяки якій цей сектор робить важливий внесок як у національний, європейський так і місцевий, регіональний економічний розвиток. Стратегія враховує регіональний характер економічного розвитку та наявні нерівності щодо доступу й участі.

Друга стратегічна мета визначає спосіб, яким система професійної підготовки звертається до прямих бенефіціарів, або шляхом початкової підготовки, або шляхом постійного навчання, фактично заохочуючи навчання протягом усього життя. Стратегія намагається забезпечити затребувану відповідь на потреби людей, роботодавців і громад щодо якісної професійної підготовки на ринку праці. Відповідно до цієї стратегічної мети, Румунія спрямовує свою діяльність на досягнення головної мети Стратегії Європейського Союзу–2020, а саме: підвищення рівня зайнятості, орієнтованого на 75 %.

Третя стратегічна мета полягає в розгляді умов щодо забезпечення якості всієї системи професійного навчання, що є суттєвою вимогою для визнання вагомим внеску у підвищення національної та європейської

освіти, що може бути досягнуто лише за допомогою процесів, систем і механізмів, гарантованих якістю, у підході, який є гармонійним із європейськими системами якості.

Четверта стратегічна мета підкреслює суттєві особливості всіх дій у секторі професійної підготовки, які, щоб бути ефективними й актуальними, повинні виконуватись у співпраці, у межах функціональних партнерств на всіх рівнях дій і з філософією заохочення творчості й нововведень. Ці принципи є присутніми та пронизують усі конкретні пріоритети дій, але їхнє визначення в межах чіткої мети підкреслюють їх стратегічне значення в теперішніх умовах.

Відповідно до ст. 3 закону Румунії "Про національну освіту", № 1/2011 від 5 січня 2011 р., одним із принципів початкової, середньої та вищої освіти, а також принципом підвищення кваліфікації, є визнання та гарантування права осіб, які належать до національних меншин, на збереження, розвиток і вираження їхньої етнічної, культурної, мовної й релігійної ідентичності. Відповідно до положень ст. 10 закону, у Румунії навчання здійснюється румунською мовою, а також мовами національних меншин і міжнародними мовами. Право осіб, які належать до національних меншин, на вивчення й навчання рідною мовою на всіх рівнях, типах і формах початкової та середньої освіти закріплено у ст. 45 закону.

Залежно від місцевих потреб і за заявою батьків у відповідному навчальному закладі організовуються групи або класи з викладанням мовою меншини. Незалежно від того, яка мова є рідною для громадянина, або якою він мовою навчався раніше, громадянин Румунії, Європейського Союзу або Швейцарської Конфедерації може навчатись румунською, мовами національної меншини або мовами міжнародного спілкування.

Пункт 5 ст. 45 закону встановлює, що в межах однієї адміністративно-територіальної одиниці, де функціонують декілька шкіл із навчанням мовою національних меншин, незалежно від кількості учнів, повинен функціонувати щонайменше один навчальний заклад із підрозділами для вивчення кожної мови. Пункт 7 ст. 45 регламентує організацію транспортування до найближчої школи з рідною мовою викладання учнів або забезпечення безкоштовного проживання та харчування у школі-інтернаті з вивченням рідної мови для учнів, які не мають можливості навчатися рідною мовою в межах своєї місцевості.

Законом також передбачається право національних меншин на пропорційне представництво в навчальних закладах та органах місцевої влади відповідно до їхнього рівня професійної компетенції. Пункт 9 ст. 45 закону встановлює, що в навчальних закладах із викладанням мовою національної меншини одним із директорів має бути представник відповідної національної меншини, відповідно до його рівня професійної компетенції.

Міністерством із питань освіти, досліджень, молоді та спорту надаються підручники й матеріали для навчання мовою національних меншин. Пункт 17 ст. 45 закону встановлює розрахунок обсягу фінансування для закладів навчання мовою національної меншини. Фінансування навчального закладу, у якому навчання здійснюється навчання мовою національної меншини, вираховується зі стандартної вартості навчання на одного учня та збільшеного коефіцієнта.

У той же час, варто зазначити, що ст. 47 закону регламентує викладання мовою національних меншин усіх предметів крім румунської мови й румунської літератури в навчальних закладах, де мовою навчання є мова національних меншин.

Коли в Румунії, у 1990-х рр., почалося створення перших приватних університетів і відбувся початок стрімкого збільшення кількості закладів вищої освіти, факультетів, програм досліджень/спеціалізацій, було прийнято закон, який, сприяв створенню Національної ради з питань академічної оцінки та акредитації, яка в період 1993–2006 рр. проводила стійку діяльність з оцінки й акредитації навчальних програм [1].

Починаючи з 1999 р., коли Румунія взяла участь у Болонському процесі, зміни у Європейському просторі вищої освіти змусили застосувати новий підхід до концепцій і процедур з оцінювання й забезпечення якості. Унаслідок цих змін у 2005 р. на підставі закону "Про затвердження Указу про надзвичайні ситуації уряду № 75/2005 щодо забезпечення якості освіти" було створено Агентство із забезпечення якості у вищій освіті (ARACIS). Згідно із законом ARACIS перейняв усі права й обов'язки, логістичну інфраструктуру, технічний персонал і базу даних Національної ради з питань академічної оцінки й акредитації. Місія діяльності та функціонування новоствореної установи визначаються відповідно до європейських змін, які вносяться відповідальними міністрами на конференціях, які проводяться кожні два роки, починаючи з 2001 р.

У статті 17 закону "Про затвердження Указу про надзвичайні ситуації уряду № 75/2005 щодо забезпечення якості освіти" вказано, що одним із завдань ARACIS є розробка Кодексу професійної етики експертів з оцінки й акредитації.

Стаття 31 закону, описує процедуру акредитації, яка має такі кроки:

1) експерт сфери освіти, уповноважений на тимчасову роботу, складає внутрішній звіт про оцінку, керуючись посиланнями на стандарти, які характерні для етапу акредитації;

2) внутрішній звіт про оцінку повинен подаватися до відділу акредитації Агенції із забезпечення якості разом із проханням розпочати процедуру зовнішнього оцінювання й акредитації;

3) термін подання заяви про акредитацію складає два роки із дня закінчення першого подання. У випадку недотримання застосовується санкція скасування дозволу на тимчасову діяльність Міністерством освіти, досліджень, молоді та спорту;

4) граничний термін подання заявки з метою акредитації рівня освіти або спеціалізації/кваліфікації, програми у початковій і середній освіті складає максимум три роки;

5) відділ акредитації призначає комісію експертів з оцінки й акредитації, яка аналізує внутрішній звіт про оцінку, перевіряє за допомогою візитів до запитуваної установи виконання стандартів щодо меж і критеріїв, передбачених ст. 10 і готує власний звіт про оцінку;

6) відділ акредитації Агенції із забезпечення якості затверджує звіт експертів шляхом перевірки відповідності методології зовнішнього оцінювання, після цього Агентство пропонує Міністерству освіти та досліджень акредитацію або, залежно від обставин, не акредитацію запитуваної установи;

7) для суб'єктів початкової та середньої освіти акредитація надається наказом Міністра освіти та досліджень, який ґрунтується на думці ARACIS;

8) для закладів вищої освіти акредитація надається відповідно до законодавства, за ініціативою Міністерства освіти й досліджень на основі затвердження ARACIS.

Рада ARACIS веде Національний реєстр експертів де зазначаються: учені звання, імена та прізвища, перелік університетських досліджень, науковий досвід, досвід роботи, перелік публікацій з оцінки якості й експертизи за останні п'ять років, знання мов і місця роботи [2].

Висновки. Отже, законодавство Румунії у сфері освіти забезпечує рівні права доступу до всіх рівнів і форм початкової, середньої та вищої освіти, а також на навчання протягом усього життя без будь-яких форм дискримінації як громадянам Румунії, так і громадянам інших країн-членів Європейського Союзу, держав, що належать до Європейського економічного простору та Швейцарської Конфедерації. Трансформаційні процеси, завдяки яким система освіти Румунії зазнала таких істотних змін, підвищили її доступність і якість, а підготовка фахівців відповідає провідним європейським вимогам сьогодення.

Список використаних джерел

1. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія / С. Г. Заскалета ; за ред. С. О. Сисоевої. – Миколаїв : Іліон, 2013.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Львів. наук.-практ. центр. – Л. : Сполум, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.

3. Пальчук М. Модель професійної освіти і навчання в Румунії – п'ятий етап європейської інтеграції / М. Пальчук // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 169–175.

4. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід : монографія / В. О. Радкевич й ін. / за заг. Ред. В. О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2018.

References

1. Zaskalieta S. H. Tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv ahramoi haluzi v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : monohrafiia / S. H. Zaskalieta ; za red. S. O. Sysoievoi. – Mykolaiv : Ilion, 2013.
2. Ziazun I. A. Filosofiia pedahohichnoi diialnosti u profesiinii osviti / I. A. Ziazun // Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti: filosofiia osvity : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy, Lviv. nauk.-prakt. tsentr. – Lviv : Spolom, 2002. – Vyp. 8. – S. 4–14.
3. Palchuk M. Model profesiinoi osvity y navchannia v Rumunii – piyaty etap yevropeiskoi intehratsii / M. Palchuk // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2011. – Vyp. 1.33. – S. 169–175.
4. Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivniialnyi dosvid: monohrafiia / V. O. Radkevych et al. / za zah. red. V. O. Radkevych. – Kyiv : IPTO NAPN Ukrainy, 2018.

Надійшла до редколегії 11.02.20

K. Tulin, post-graduate student,
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine,

LEGISLATIVE DIMENSION OF THE FUNCTIONING OF ROMANIA'S EDUCATION SYSTEM

The article is a study of the main legal documents governing the functioning of the Romanian education system. The documents that create the regulatory and legal field of education are identified. It is noted that the Strategy for the Development of Vocational Education in Romania for 2016-2020 provides for four main strategic goals and discloses each of them. The main provisions of some articles of the Law of Romania "On National Education", №1/2011 of January 5, 2011 are considered. Attention is paid to the issues of education of national minorities and the organization of their education in the education system. It is noted that the Law on National Education, 1/2011 of January 5, 2011 establishes the possibility of teaching in educational institutions in the languages of national minorities, but the study of Romanian language and Romanian literature is in the state language. It is determined that since the beginning of the first private universities and the beginning of a rapid increase in the number of higher education institutions, faculties and research programs/specializations, a law has been adopted establishing the National Council for Academic Evaluation and Accreditation. In 2005 it was replaced by the Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS). The functions assigned to ARACIS are considered and the steps of the accreditation procedure are revealed. It is noted that according to Article 17 of the Law "On Approval of the Government Emergency Decree №75/2005 on Quality Assurance in Education" one of the tasks of ARACIS is to develop a Code of Professional Ethics for experts in assessment and accreditation. It is stated that one of the important functions of ARACIS is the maintenance of the National Register of Experts Conducting the Accreditation Procedure and describes the list of data entered into it.

Keywords: education system, Romania, legislation, education, national minorities.

УДК 378.14:613.7

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.15>

І. Усатова, канд. пед. наук,
В. Ткаченко, канд. пед. наук, доц.,
А. Ведмедюк, канд. пед. наук, доц.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси

ПОБУДОВА ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розкрито шляхи удосконалення системи професійної освіти з метою підготовки майбутнього фахівця до практичного втілення ідеї здоров'язбереження нації на всіх етапах освітньої діяльності; обґрунтовано загальну структуру системи забезпечення якості освіти на рівні закладу вищої освіти; визначено ефективне використання загальнодидактичних принципів; з'ясовано нові підходи до розроблення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації; досліджено зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, що охоплює сукупність знань, умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати за обраним видом професії; окреслено сукупність принципів, функцій і чинників, що впливають на зміст підготовки, поданий у навчальних планах і програмах вищих освітніх закладів. Подано аналіз структури підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, що прогнозує оволодіння комплексом професійно-особистісних компонентів майбутнього спеціаліста. З'ясовано особливості підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій за пропонуваннями навчальними закладами освітньо-професійними програмами. Показано видові різноманітності виробничої та науково-дослідницької практик, названо форми та методи навчання.

Охарактеризовано зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, окреслено передумови створення концепції формування готовності майбутніх фахівців до здійснення інноваційної діяльності; сформульовано умови ефективного використання здоров'язбережувальних технологій, висвітлено сутнісні характеристики й етапи підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти; обґрунтовано основні положення, дотримання яких забезпечує підготовку фахівців нової формації до реалізації здоров'язбережувальних технологій. Зазначено, що здатність до самоорганізації є основою успішної професійної діяльності майбутнього фахівця та зауважено навчальні дисципліни програм підготовки вітчизняних закладів вищої освіти, вивчення яких сприяє формуванню компетентності самоорганізації. Розкрито сутність проблеми, що розглядається та технологію її розв'язання.

Ключові слова: майбутній фахівець, загальнодидактичні принципи, здоров'язбережувальні технології.

Постановка проблеми. На шляху вступу України до глобалізованого економічного простору дедалі важливішим є процес підготовки висококваліфікованих фахівців. Очевидним є факт, що модернізація економіки України

неможлива без підготовки молодих кадрів із відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме вони здатні гнучко реагувати на нововведення, генерувати принципово нові ідеї, впроваджувати новітні технології, обслуговувати

© Усатова І., Ткаченко В., Ведмедюк А., 2020

технологічно оновлене устаткування, адаптоване до сучасних вимог інноваційного суспільства.

Сучасне суспільство зазнає кардинальних змін, зокрема відбувається реформування системи вищої освіти України. Ці проблеми потребують особливої уваги, постійної модернізації змісту вищої професійної освіти, досягнення варіативності та гнучкості навчальних планів і програм, їхньої швидкої та вчасної реакції на запити суспільства.

У нинішньому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій повинна мати випереджальний характер, зважати на багаторівневість вищої професійної освіти.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності, на думку О. Дубасенюк, зумовлена такими обставинами: соціально-економічні перетворення у суспільстві; науково-технічний процес, що вмотивовує необхідність оновлення системи вищої освіти, методології й технології організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти; посилення гуманітаризації змісту освіти; зміна обсягу та складу навчальних дисциплін, введення нових навчальних предметів; використання нових організаційних форм і технологій навчання; застосування педагогічних новацій [4, с. 4].

І. Гринченко наголошує, що відповідності змісту вищої освіти вимогам соціального замовлення досягають завдяки розширенню структури, змісту навчання [2, с. 76]. В. Шмельов зазначає, що технологія формування наукового знання починається з пізнання змісту та процесу побудови навчального матеріалу, рівня засвоєння студентами необхідних знань, визначення здібностей та особливостей складу учнів. Автор зауважує, що, трансформуючи зміст навчального матеріалу в навчальний предмет, необхідно інтегрувати професійні вміння і зміст навчального матеріалу [14, с. 16].

Згідно з академічним тлумачним словником української мови, зміст – це суть, внутрішня особливість чого-небудь; розумна основа, мета, призначення чого-небудь [8]. На думку С. Клепка, визначення змісту освіти є важливим інтеграційним процесом у системі сучасних знань, які характеризують світ знань, необхідних для успішності особистості; визначення змісту освіти натомість впливає на процеси організації наукового знання [9, с. 28].

Беручи до уваги дослідження І. Зязюна щодо окреслення змісту педагогічних знань і С. Ніколаєнко, які зазначають, що для формування змісту педагогічних знань майбутнім фахівцям потрібні такі знання: методологічні (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації навчання та виховання); теоретичні (знання цілей, принципів змісту методів і форм педагогічної діяльності, закономірностей формування й розвитку особистості дитини); методичні (знання основ методики навчання і виховання); технологічні (знання способів і прийомів навчання та виховання) [12, с. 284].

Як слушно зауважує О. Красовська, основою для відбору змісту навчального матеріалу є принципи, які є не вихідним пунктом дослідження, а його заключним результатом. На думку дослідниці, принцип – це інструментальне вираження педагогічної концепції, представлене в категоріях діяльності, методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дає змогу використовувати їх як регулятивні норми практики [10, с. 29].

Водночас у побудові змісту освіти майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій існують суперечності: між значущістю здоров'язбережувальних технологій для педагогічної роботи та браком теоретико-методичного підґрунтя у процесі професійної

освіти; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі й неналежним рівнем опрацювання теоретичних, методичних засад і педагогічних умов, а також недостатнім програмно-методичним і технологічним забезпеченням. Необхідність розв'язання цих суперечностей потребує переосмислення цілей, завдань і змісту підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій відповідно до вимог сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему побудови змісту сучасної системи розвитку освіти інноваційного типу вивчали вітчизняні й зарубіжні дослідники: А. Алексюк, Ю. Бабанський, Дж. Гарднер, М. Дичківська, Л. Ланда, З. Петрасинський, І. Підласий, С. Поляков, Г. Селевко, П. Уайтфілд Л. Штефан та ін. Учені довели, що досягнути ефективності навчально-виховного процесу можна через дотримання певної системи дидактичних принципів. Наголосимо, що винятково значущим для майбутнього фахівця є вміння ефективно використовувати загальнодидактичні принципи (науковості освіти й навчання; єдності теорії і практики, освіти й навчання; систематичності й послідовності; розвивальності та виховного характеру навчання; доступності; структурної єдності предметного та процесуального аспектів змісту освіти; взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання); специфічні принципи формування змісту професійної підготовки (узгодженість змісту освіти з цілями підготовки майбутніх фахівців, а також основними видами професійної діяльності фахівців у ході навчання; принципи випереджального (прогностичного) характеру змісту освіти; принципи врахування закономірностей професійного становлення).

Ураховуючи це, можна визначити **мету та завдання дослідження**. Вона полягає у проведенні аналізу шляхів реформування й обґрунтуванні напрямів модернізації змісту підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Викладення основного матеріалу. На наш погляд, традиційний формат побудови навчального процесу ускладнює формування високого рівня фахової компетентності і професійно значущих якостей майбутнього фахівця.

В "Українському педагогічному словнику" зазначено, що "зміст освіти впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок і способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання. Автор зазначає, що зміст освіти повинен спрямовуватися на досягнення основної мети виховання – формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості – громадянина України; зміст освіти повинен будуватися на науковій основі" [13, с. 137].

Як слушно зауважує С. Гончаренко, на зміст освіти впливають об'єктивні чинники, які зумовлюють потреби суспільства в розвитку робочої сили; розвиток науки й техніки, супроводжуваний появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці й технології, і суб'єктивні чинники, що розкривають політику керівних сил суспільства й методологічні позиції вчених [13, с. 137]. Систему професійної підготовки майбутніх фахівців потрібно будувати на усталених принципах безперервності освіти, її фундаменталізації, інтегративності, гуманізації тощо [13, с. 108].

Отже, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців охоплює сукупність знань, умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати за обраним видом

професії, а також сукупність принципів, функцій і чинників, що впливають на зміст підготовки, поданий у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти. Структура підготовки в закладах вищої освіти прогнозує оволодіння комплексом професійно-особистісних компонентів майбутнього фахівця.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців має бути структурно-функціональним, для цього потрібно неодмінно зважати на характер і потреби соціального замовлення щодо підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних спеціалістів, окреслювати мету й завдання майбутньої професійної діяльності, принципи та підходи науково-методичного забезпечення процесу навчання студентів, які, на наше переконання, взаємопов'язані та взаємозалежні, оскільки, доповнюючи один одного, утворюють цілісну структурну систему змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. Г. Остапенко, О. Циганок, С. Жесткова доречно наголошують, що педагогічні умови мають віддзеркалювати структуру підготовки майбутніх фахівців в умовах фахового навчання у вищому освітньому закладі [6, с. 80].

Отже, умовою формування належного рівня професійної підготовки майбутніх фахівців вважаємо інтеграцію теоретичної та практичної професійної підготовки студентів шляхом модернізації змісту, форм і методів навчання щодо професійного становлення майбутнього фахівця-професіонала в реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Організацію навчального процесу в межах освітньо-кваліфікаційної підготовки майбутніх фахівців регламентує, зокрема, навчальний план. "Це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їхнього вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю" [3, с. 274].

Як стверджують Л. Дольнікова, Л. Цубов, "у сучасному закладі вищої освіти організація навчального процесу відбувається за діалектичного відмирання застарілого і народження нового, що вимагає наповнення новим змістом початкових програм як нормативних, так і вибіркових дисциплін навчальних планів, готовності закладів вищої освіти створити умови підготовки і формування компетентного випускника, особлива роль під час підготовки якого належить фундаментальній підготовці" [3, с. 274].

Конкретними шляхами реорганізації змісту освіти, характерними для сучасних освітніх реформ у більшості країн є: кількісне зростання навчального часу для вивчення дисципліни, так і структурною перебудовою програм курсу з включенням нових наукових досягнень, наданням програмам якостей гнучкості, відкритості, варіативності; посилення уваги до вивчення іноземних мов, зумовлене активізацією глобалізаційних тенденцій. Вивчення іноземної мови розглядається як засіб посилення конкурентоздатності особистості на ринку праці, так і як засіб активізації міжкультурного спілкування та співробітництва [7, с. 148–149].

Зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців формується на основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних (фахових, предметних)) і результатів навчання. На магістерському рівні надається поглиблена підготовка із загального та професійного циклів, формується готовність і відповідні компетентності для виконання виробничих завдань на основі якісно нових знань і науки. Метою навчання в магістратурі

є підготовка до педагогічно-професійної та наукової діяльності. Зміст кожної навчальної дисципліни циклів загальної та професійної підготовки має формуватися з урахуванням наукової галузі знання, вимог професійної діяльності, безперервної самоосвіти і професійного саморозвитку майбутнього фахівця та проектуватися на майбутню професійну діяльність і розвиток загальних і професійних компетентностей. Основна мета циклу загальної підготовки – це формування загальних компетентностей фахівця. Магістр повинен бути широко ерудованим фахівцем, володіти фундаментальною науковою базою, що дозволяє йому орієнтуватися в комплексі світоглядних проблем сучасної науки, опанувати логіку розвитку наукового знання, психологію наукової творчості, опрацювати методологію досліджень [7, с. 189].

Зуважимо, що в навчальних закладах України існує проблема вибіркових дисциплін. Найперше, контент вибіркових дисциплін обумовлений ресурсами факультету чи інституту, викладається в конкретному семестрі й обмежений визначеною кількістю студентів, що, насправді, не є свідченням реалізації студентами вибору. Широко використовуваними у процесі підготовки майбутніх викладачів вищої школи такі організаційні форми навчання: проблемні лекції, лекції-дискусії, практичні заняття, стажування магістрантів у закладах вищої освіти, самостійна робота (виконання творчих завдань, розробка проектів робочих програм, конспектів різних видів занять, аналіз науково-методичної літератури й нормативних документів), курсове проектування, науково-дослідна робота. Засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи у вітчизняних закладах вищої освіти забезпечується методами роботи, які розвивають мислення, формують практичні уміння й досвід творчої діяльності. Із-поміж таких: лекційний метод (у різних його проявах); дискусія; методи контекстного навчання, практико орієнтоване навчання, методи інтерактивного навчання; міні-тренінги; портфоліо, кейс-метод, презентації та ін. [7, с. 216].

Н. Мирончук зазначає, що "у динамічних і часто непередбачуваних умовах професійних реалій сучасний фахівець вищої школи повинен мати сформовані на належному рівні уміння взаємодіяти у нестандартних ситуаціях, критично мислити, працювати з різними джерелами інформації, обирати ефективні способи поведінки в конкурентному середовищі, бути здатним до неперервної самоосвіти, самоудосконалення, розвитку професійної кваліфікації, пошуку і реалізації нових, ефективних форм організації професійної освіти та професійної діяльності" [11, с. 108]. Автор стверджує, що "такі вимоги актуалізують потребу самоорганізації суб'єктів освіти як інваріанту цілісного процесу організації професійної освіти і професійної діяльності. Відтак із-поміж загальних компетентностей майбутніх викладачів вищої школи, які формуються освітньо-професійними програмами підготовки, мають бути здатності, які відображають самоорганізаційні навички фахівця: – критично мислити, адаптуватися до суспільних змін і викликів; використовувати набутий особистісно-професійний досвід для розв'язання фахових і життєвих ситуацій; – здатність до рефлексії власного освітнього і професійного досвіду; критичної оцінки результатів діяльності; готовність до постійного саморозвитку і самовдосконалення; – здатність до особистої відповідальності й автономної ініціативи в складних непередбачуваних ситуаціях, у професійних або еквівалентних контекстах, пов'язаних із освітою" [11, с. 108].

Уміння організувати себе та власну професійну діяльність є основою успішної майбутньої професійної

діяльності фахівців нової формації до реалізації здоров'язбережувальних технологій, запорукою його особистісного зростання.

Головна мета самоорганізації особистості полягає в тому, щоб максимально використовувати особистісний потенціал, свідомо керувати процесом своєї життєдіяльності, підсилювати й ефективно використовувати внутрішні ресурси та долати зовнішні обставини як у професійній, так і в особистісній сферах, досягати успіху ефективним шляхом [11, с. 110].

Висновки. Обґрунтовано необхідність створення й реалізації цілісного науково-методичного супроводу підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій, що збагатить і розширить зміст підготовки майбутніх кадрів, поглибить окремі розділи навчальних дисциплін, спрямовані на формування теоретичної і практичної готовності студентів до реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Удосконалення структури змісту підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій дало змогу посилити ефективність фахової підготовки майбутніх спеціалістів до застосування новітніх технологій, змістити акцент зі значущості процесів засвоєння інформації студентами молодших курсів на самостійний пошук її студентами старших курсів, для набуття професійної компетентності.

Доведено, що завдяки безперервному зв'язку між окремими етапами навчання та ступенями освіти, осмисленням наявних знань і підкріпленням їх новими, узгодженістю кожного компонента освіти, студент стає активним об'єктом педагогічної дії, отримує змогу поліпшити рівень самостійності, пізнати себе як суб'єкта життєдіяльності, експериментувати у сфері здоров'язбереження, саморозвиватися як професіонал, який уміє оперувати здоров'язбережувальними технологіями.

З'ясовано, що найважливішою складовою професійної підготовки студентів закладів вищої освіти є практика, завдання, зміст, організаційні форми, методичне забезпечення якої повинні сприяти оволодінню студентом основами професійних умінь, навичок у єдності фахівця високої кваліфікації, а також допомогти йому у формуванні професійно значущих якостей його особистості. Практика є потужним інструментом поліпшення їхнього фахового становлення, допомагає реалізувати потребу в самоосвіті, створює умови для ефективної праці майбутніх фахівців, відбору доцільних методів і прийомів педагогічного впливу; актуалізує пізнавальні інтереси студентів; нейтралізує формалізм у системі оцінювання; стимулює бажання ініціювати, перебувати в пошуку альтернативних варіантів розв'язання стандартних і проблемних ситуацій.

Загальний огляд навчальних програм підготовки майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій у межах аналізованого напрямку засвідчує деяку специфіку змісту навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, що зумовлене ресурсами закладів вищої освіти. Зміст загального та професійного циклів навчальних планів підготовки магістрів сформовано з урахуванням загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців. Практична підготовка майбутніх фахівців до реалізації здоров'язбережувальних технологій здійснюється у процесі виробничої й науково-дослідницької практик, які характеризуються видовим різноманіттям у вітчизняних закладах вищої освіти.

У статті наголошено, що ефективність здоров'язбережувальних технологій залежить від набору здоров'язбережувальних компетенцій, які допомагають форму-

ванню діяльнісної позиції студента в навчально-виховному процесі, розвитку особистісних професійних якостей, здібностей, навичок і знань майбутніх фахівців. Рациональне поєднання самостійних та індивідуальних завдань, застосування опанованих знань та аудиторного практичного досвіду, умінь у процесі розв'язання професійних ситуацій, спрямованих на реалізацію здоров'язбережувальних технологій, сприяють розвитку творчого мислення, формуванню в майбутніх фахівців потреби у самоосвіті, самопізнанні та прагнення до самовиховання.

Список використаних джерел

1. Батечко Н. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / Н. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 5–20.
2. Гринченко І. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури [/ І. Гринченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Серія: Педагогічні науки / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 64. – С. 103–107.
3. Дольнікова Л. Організаційно-педагогічні формування системи інтегрованих знань студентів як передумови підвищення їх фахової компетентності / Л. Дольнікова, Л. Цубов // Вісн. нац. ун-ту "Львівська політехніка". – 2012. – № 739. – С. 273–278.
4. Дубасенюк О. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. / за ред. О. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ, 2004. – С. 3–14.
5. Однолеток Т. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури як педагогічна проблема / Т. Однолеток, М. Лянной // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наук. журн. / за ред. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2009. – № 9. – С. 107–109.
6. Остапенко Г. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи / Г. Остапенко, О. Циганок, С. Жестков // Вісн. Запоріж. нац. ун-ту. – Серія: Фізичне виховання і спорт. – 2012. – № 1 (7). – С. 78–85.
7. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруева. – К. : Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999.
8. Словник української мови : у 11 т. – К. : Наук. думка, 1972. – Т. 3.
9. Клепо С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті / С. Клепо // Філософія освіти. Наук. часопис. – 2005. – № 2. – С. 20–36.
10. Красовська О. Принципи відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій / О. Красовська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 9. – С. 37–40.
11. Мирончук Н. Наступність змісту практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ / Н. Мирончук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технолог. і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – К., 2014. – Вип. 81. – С. 106–110.
12. Ніколаєнко С. Проблема структури професійно-педагогічної культури вчителя / С. Ніколаєнко, С. Ніколаєнко // Світогляд – Філософія – Релігія. – 2013. – Вип. 4. – С. 277–285.
13. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренка. – К. : Либідь, 1997.
14. Шмелев В. Оптимизация процесса подготовки студентов института физической культуры к профессиональной деятельности на основе модели специалиста : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Е. Шмелев. – СПб., 2002.

References

1. Batechko N. Suchasni pidxody' do formuvannya zmistu pidgotovky' majbutnix vykladachiv vy'shhoj shkoly' v umovax magistratury' / N. Batechko // Pedagogichnyj proces: teoriya i praktyka. – 2013. – Vy'p. 4. – S. 5–20.
2. Gry'nchenko I. Suchasni napryamy' vprovadzhennya innovacij v profesijnu pidgotovku majbutnix uchyteliv fizy'chnoy kul'tury' [/ I. Gry'nchenko // Visnyk Zhy'tomyr'skogo derzhavnogo universytetu im. I. Franka. – Seriya: Pedagogichni nauky' / Zhy'tomyr. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhy'tomyr' : vy'd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – Vy'p. 64. – S. 103–107.
3. Dol'nikova L. Organizacijno-pedagogichni formuvannya sy'stemy' integrovany'x znan' studentiv yak peredumovy pidvy'shennya yix faxovoyi kompetencyi / L. Dol'nikova, L. Czubov // Visnyk nacional'nogo un-tu "Lviv politexnika". – 2012. – № 739. – S. 273–278.
4. Dubasenyuk O. Innovacijni navchalni tehnologiyi – osnova modernizaciji universytets'koyi osvity' / O. Dubasenyuk // Osvitni innovacijni tehnologiyi u procesi vykladannya navchal'ny'x dy'scyplin : zb. nauk.-metod. pr. / za red. O. Dubasenyuk. – Zhy'tomyr' : ZhDU, 2004. – S. 3–14.
5. Odnoletok T. Profesijna pidgotovka majbutnix uchyteliv fizy'chnoy kul'tury' yak pedagogichna problema / T. Odnoletok, M. Lyannoj // Pedagogika, psy'xologiya ta medy'ko-biologichni problemy fizy'chnogo vy'xovannya i sportu : naukovyj zhurnal / za red. prof. S. S. Yermakova. – Xarkiv : XDADM (XXPI), 2009. – № 9. – S. 107–109.

6. Ostapenko G. Strukturni komponenty' gotovnosti majbutnix uchyteliv fizychnoyi kul'tury do organizaciyi zdorov'yazbezhuval'nogo navchal'no-vy'xovnogo seredovy'sha zagal'noosvitn'oyi shkoly' / G. Ostapenko, O. Cy-ganok, S. Zhestkov // Visnyk Zaporiz'kogo nacional'nogo un-tu. – Seriya: Fyzychne vy'xovannya i sport. – 2012. – № 1 (7). – S. 78–85.
7. Sbruyeva A. A. [Porivnyal'na pedagogika] / Navchal'nyy posibnyk. – K.: Sumy: Redakcijnno-vy'davny'chy' viddil SDPU, 1999.
8. Slovyk ukrayins'koyi movy' : v 11 tomakh. – K. : Naukova dumka, 1972. – T. 3.
9. Klepko S. Integraciya i polimorfizm znannya u vy'shshij osviti / S. Klepko // Filosofiya osvity'. Naukovy' chasopys'. – 2005. – № 2. – S. 20–36.
10. Krasovs'ka O. Pryncy'py vidboru ta strukturuвання змісту profesijnoyi pidgotovky' majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly' u galuzi my'stec'koyi osvity' zasobamy' innovacijny'x tehnologij / O. Krasovs'ka // Onovlennya змісту, form ta metodiv navchannya i vy'xovannya v zakladax osvity'. – 2014. – Vy'p. 9. – S. 37–40.

11. Myronchuk N. Nastupnist' змісту prakty'chnoyi pidgotovky' majbutnix uchyteliv u VNZ / N Myronchuk N. // Novi tehnologiyi navchannya: nauk.-metod. zb. / In-t innovacz. technolog. i змісту osvity' Ministerstva osvity' i nauky' Ukrayiny'. – K., 2014. – Vy'p. 81. – S. 106–110.
12. Nikolayenko S. Problema struktury' profesijnno-pedagogichnoyi kul'tury' vchy'telya / S. Nikolayenko, S. Nikolayenko // Svitoglyad – Filosofiya – Religiya. – 2013. – Vy'p. 4. – S. 277–285.
13. Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovyk / za red. S. U. Goncharenko. – K. : Ly'bid', 1997.
14. Shmelev V. Optimizatsiya protsessu podgotovki studentov instituta fizicheskoy kul'turyi k professionalnoy deyatel'nosti na osnove modeli spetsialista : avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya, sportivnoy trenirovki, ozdorovitel'noy i adaptivnoy fizicheskoy kul'turyi" / V. E. Shmelev. – Sankt-Peterburg, 2002.

Надійшла до редколегії 24.01.20

I. Usatova, PhD, Senior Lecturer,
V. Tkachenko, PhD, Associated Professor,
A. Vedmediuk, PhD, Associated Professor,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine.

BULUILDING CONTENT TRAINING TECHNOLOGIES OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS FOR THE IMPLEMENTATION OF HEALTHCARE SAVING TECHNOLOGIES

In the article on the basis of scientific and pedagogical sources the ways of perfection of the system of professional education with the purpose of preparing the future specialist for the practical realization of the idea of health saving of the nation at all stages of educational activity are analyzed and solved; the general structure of the system of quality assurance of education at the higher educational institution level is substantiated; determined the effective use of didactic principles; new approaches to the development of content, forms and methods of professional training of specialists in the new formation; the content of professional training of future specialists is investigated, covering the set of knowledge, skills and abilities, possession of which enables to work for the chosen type of profession; The set of principles, functions and factors that influence the content of the training is outlined in the curricula and programs of higher education institutions. An analysis of the structure of training of future specialists in higher education institutions is presented, which predicts mastery of a complex of professional and personal components of a future specialist. The peculiarities of preparation of future specialists for the implementation of health-saving technologies in the educational programs offered by educational establishments have been clarified. Types of variety of industrial and research practices are shown, forms and methods of teaching are named.

The content of the professional training of future specialists is characterized, the prerequisites for creating the concept of forming the future specialists' willingness to carry out innovative activity are outlined; conditions of effective use of health-saving technologies are formulated, essential characteristics and stages of preparation of future specialists in educational establishments are explained; The basic provisions are substantiated, the observance of which ensures the training of new formation specialists for the implementation of health-saving technologies. It is noted that the capacity for self-organization is the basis of successful professional activity of the future specialist and the educational disciplines of the programs of preparation of domestic higher education institutions are observed, the study of which contributes to the formation of the competence of self-organization. The essence of the problem under consideration and the technology of its solution are revealed.

Keywords: future specialist, general principles, health-saving technologies.

УДК 378:37:331.548

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.16>

Л. Левицька, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ГЕНЕЗА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Розглянуто історико-педагогічний аспект генези формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в закладах вищої освіти України XX – початку XXI ст. Охарактеризовано передумови посилення тенденцій розвитку ідей та накопичення досвіду формування ціннісних орієнтацій у закладах вищої освіти України в XX – початку XXI ст. Розкрито сутність дефініції "ціннісні орієнтації". Розглянуто зміни, що відбулися в ціннісних орієнтаціях молоді в Україні. Систематизовано теоретичні ідеї й узагальнено досвід формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в закладах вищої освіти України (XX – початок XXI ст.) і на цій основі обґрунтовано перспективи подальшого формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в ЗВО України.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, формування ціннісних орієнтацій, студентська молодь, заклади вищої освіти (ЗВО).

Постановка проблеми. Актуалізують означену проблему кризові реалії сьогоденного буття, невизначеність молоді у прийдешньому, різні теоретичні підходи до розгляду проблеми цінностей, реформування вищої освіти, зміна статусу культури й характеру людської діяльності та багато інших чинників. Формування системи цінностей молодих людей, їхнє трансформування в ціннісні орієнтації, визначені як пріоритетні завдання сучасних закладів вищої освіти, що задекларовано Законами України "Про освіту" і "Про вищу освіту", Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та ін.

У формуванні особистості майбутнього фахівця ціннісні орієнтації визначають напрям і рівень активності

та суттєво впливають на його професійні якості. Проблема ціннісних орієнтацій є однією з пріоритетних у сучасній науці. Зростаюча необхідність формування моральності та громадянської спрямованості особистості у процесі професійної підготовки молоді зумовлює підвищення наукового інтересу до вивчення закономірностей становлення ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На необхідність формування у студентської молоді ціннісних орієнтацій наголошувалося багатьма дослідниками (О. Антоновський, Т. Артімова, В. Желанова, Ю. Костева, І. Марценюк, О. Сухомлинська та ін.

Складний і суперечливий процес розвитку системи формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у закладах вищої освіти України в досліджуваний період привертав увагу дослідників. Так, основні поняття теорії цінностей відображено у філософсько-психологічній літературі (дослідження В. Андрущенка, І. Аносова, В. Кременя, А. Маслоу, В. Молодиченка, В. Огнев'юка, К. Роджерса, В. Франкла, І. Фролова й ін.). Логіко-гносеологічний, соціально-культурний і психолого-педагогічний аспекти категорії "цінності" розкрито в дослідженнях І. Бежа, М. Боришевського, В. Малахова, Б. Мещерякова, З. Павлютенкової та ін. Із другої половини 80-х рр. минулого століття філософські освітні засади аксіології розглянуто у працях І. Зязюна, В. Лутая, Є. Павлютенкова, Т. Троїцької, Г. Філіпчук та ін. Проблему формування ціннісних орієнтацій у вищій освіті висвітлено у працях О. Адаменко, Г. Васяновича, В. Вербця, С. Гончаренка, С. Кримського, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської й ін.

Теоретичному аналізу проблеми формування цінностей, ціннісних і професійно-ціннісних орієнтацій присвячено роботи психологів – Б. Ананьєва, В. Волкової, О. Дробницького, Г. Залеського, А. Здравомислова. Різні аспекти формування ціннісних орієнтацій особистості проаналізовані у працях педагогів: Е. Басіна, В. Бірулі, В. Дзюби, Н. Максимчук, Л. Морозової, О. Набоки, Л. Панченко, О. Ціхоцької, С. Шандрук, В. Шахрая.

Аналіз історико-філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить, що натеper немає цілісного історико-педагогічного дослідження, предметом якого була б проблема генези формування ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у ЗВО України (XX – початок XXI ст.). До того ж цей аналіз свідчить про наявність низки суперечностей теорії і практики формування професійних цінностей: між прогресом суспільства й науки та втратою ціннісних орієнтирів у галузі освіти та виховання у вищій школі в досліджуваний період; між необхідністю в умовах євроінтеграції оновлювати систему підготовки конкурентоспроможних педагогів з урахуванням позитивного досвіду і надбань і недостатнім рівнем вивчення здобутків минулого в історико-педагогічному аспекті; між виховними можливостями навчальних предметів і педагогічної практики та недостатнім ступенем їхньої реалізації в практиці навчання та виховання в умовах ЗВО.

Отже, дослідження генези формування ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у закладах вищої освіти України в епоху корінних соціально-політичних перетворень XX – початку XXI ст. дозволить у сучасних умовах реформування вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору вибрати оптимальні шляхи й механізми ефективного розвитку системи формування ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді в ЗВО.

Мета статті – систематизувати теоретичні ідеї та узагальнити досвід формування ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді в ЗВО України (XX – початок XXI ст.) і на цій основі обґрунтувати перспективи подальшого формування ціннісних професійних орієнтацій студентів у ЗВО України. Завдання дослідження: 1) на основі аналізу літературних джерел проаналізувати розвиток ідей формування ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді у ЗВО України (XX – початок XXI ст.); 2) з'ясувати сутність дефініції "ціннісні орієнтації"; 3) визначити прогностичні тенденції формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу. Розвиток ідей формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО України досліджуваного періоду відбувався в контексті

всіх суперечностей і складнощів розвитку вищої освіти XX – початку XXI ст. Цей період відображає логіку створення ідеологічних та освітньо-педагогічних стандартів радянської післясталінської епохи та початку розбудови української національної освіти пострадянських часів; це період інтенсивних пошуків і розробки, апробації моделей вищої школи майбутнього; період звернення до проблеми формування ціннісних професійних орієнтацій молоді. Пріоритет у її розв'язанні був зумовлений упровадженням педагогічних методів і технологій, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій, активної громадянської позиції, соціальної мобільності та морально-етичних ідеалів молоді.

Аналіз літературних джерел [1–10] дає підстави констатувати, що означений період підкреслює значущість ролі молодого покоління в житті країни. Так, події двох останніх десятиліть стали переконливим свідченням того, що саме молодь визначає основний вектор розвитку української держави й українського суспільства. Саме молодь була ініціатором і зробила найвагоміший внесок у здобутки трьох українських революцій новітньої епохи: Революції на граніті 1990 р., яка відкриває шлях до відродження державності України; Помаранчевої революції 2004–2005 рр., яка продемонструвала світові прагнення українців до демократії і верховенства права; Революції гідності 2013–2014 рр., яка утвердила європейський цивілізаційний вибір народу. Саме студентська молодь першою стала на захист державного суверенітету і проголошених революцією ідеалів від сепаратизму і зовнішньої агресії.

Це, у свою чергу, посилює актуальність проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в закладах вищої освіти. Адже аспекти формування ціннісних орієнтацій студентської молоді є надзвичайно важливими, зумовленими необхідністю посилення реалізації державної молодіжної політики України, оскільки молодь – одна з найбільш уражених соціальних груп у економічному, соціальному, культурному становищі, а тому потребує особливої уваги та підтримки, подальшого ґрунтовного дослідження, належного їй місця в педагогічній теорії і практиці.

У розробленій діалектико-матеріалістичній ціннісній концепції особистості, сформованій на основі марксистсько-ленінської теорії соціального розвитку (30–70-ті рр. XX ст.) виховання ціннісних орієнтацій у студентської молоді визначається як суспільні цінності, що формуються під впливом колективного досвіду (В. Бакіров, А. Ручка), заперечуючи залежність ціннісної свідомості від особливостей індивідуальної психіки людини, стверджуючи шляхи розв'язання аксіологічних проблем методами наукової соціологічної знань [8; 9].

Невідповідність між навчальним матеріалом суспільно-політичних дисциплін і власними спостереженнями й особистим досвідом викликає в молодого покоління другої половини 1940-х – першої половини 1950-х рр. сумніви, однак політика ідеологічного тиску сприяла тому, що серед окремих студентів з'являлися приховані від громадськості нестандартні погляди, формувалися інші цінності. Існуюча система створила сприятливі умови для розвитку у свідомості переважної частини юнаків і дівчат інстинкту самозбереження. Задля того, щоб вижити, вони приховували свої істинні погляди, думки, переконання. "Двовимірність" у поведінці була характерною рисою багатьох студентів означеного періоду.

Після завершення Другої світової війни політика радянського державно-політичного керівництва передбачала участь студентської молоді у трудовій діяльності на об'єктах народного господарства, вбачаючи "запоруку

успіху підготовки висококваліфікованого, політично грамотного радянського спеціаліста в поєднанні навчання з виробничою практикою.

Дефіцит великої кількості робочих рук і кваліфікованих спеціалістів поповнюється шляхом активної участі студентів у роботі на народногосподарських об'єктах; радянське партійне керівництво, спираючись на комсомольський актив, виховувало у студентів "готовність переборювати труднощі, працювати там, де цього потребують інтереси Батьківщини".

У повоєнний час частішають критичні висловлювання студентства, що свідчить про гнучкість мислення молодих людей та існування студентської громадської думки, а також небайдужості до майбутнього держави, прагнення до якісних змін у соціально-економічній, культурній і політичній системі та розуміння неефективності і деградації командно-адміністративних методів управління державою. Критичне прийняття дійсності сприяло тому, що вже в подальші роки хрущовської "відлиги" в середовищі молоді активно почали відроджуватися національні ідеї, в Україні виникають опозиційні національні, й антидержавні студентські групи та легальні і нелегальні культурні молодіжні осередки.

Найбільша політична активність спостерігалася в середовищі західноукраїнського студентства, яке виступало проти русифікації та колективізації, і саме цей проміжок часу характеризується масовими виключеннями із ЗВО й арештами студентства. Усе ж варто зауважити, що серед основної маси студентства переважали лояльні суспільно-політичні настрої. Владні органи слідували за студентськими настроями й ретельно контролювали всі можливі прояви незадоволення існуючими порядками, адже публічне обговорення реалій життя викликало в керівництва острах перед імовірною появою відкритої опозиції.

У другій половині XX ст. вітчизняна педагогічна наука акцентувала увагу на вивченні ціннісної проблематики. Найяскравіше це виявилось у діяльності В. Сухомлинського, який морально-етичне виховання взяв за основу духовного життя людини, а інші напрями виховання поставив у пряму залежність від ціннісних орієнтацій.

На формування ціннісних орієнтацій студентів у ЗВО України значний вплив мали такі фактори: соціально-економічні та політичні перетворення у країні та в світі, політика правлячої партії та уряду в галузі науки й освіти досліджуваного періоду. Значний вплив на еволюцію формування ціннісних орієнтацій студентської молоді зазначеного періоду мало виникнення в Західній Європі "ціннісного виховання" як напряму педагогічної теорії і практики (Д. Дьюї, М. Бубер, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Бек та ін.).

Прихід у 1953 р. до влади М. С. Хрущова – як першого секретаря ЦК КПРС, згодом голови Ради Міністрів СРСР, що надало йому практично необмежені можливості, *став початком задекларованих ним особисто кардинальних реформ в усіх галузях життя країни* – економіці, політиці, ідеології, культурі, освіті. Центральною подією цього періоду став XX з'їзд КПРС (1956), на якому був розвінчаний культ Сталіна. У ці роки, можливо, уперше за часи існування СРСР партія зайнялася проектуванням майбутнього держави, колективного майбутнього, висунувши ідею про те, що через 20 років радянські люди житимуть при комунізмі й випередять найрозвиненішу на той час країну – США за всіма показниками виробництва на душу населення (унаслідок – припинилася ізоляціоністська політика, зійшла нанівець ідеологія "холодної війни"; у країні почали виникати "товсті" суспільно-публіцистичні й художні журнали, публікуватися переклади зарубіжної літератури; усі ці процеси згодом

назвуть "відлигою", а людей, які активно брали в цьому участь, – "шістдесятниками").

Невипадково в кінці 50-х рр. XX ст., що характеризується як ідеологічна "відлига", був відкритий вільний доступ до раніше недоступної вивченню наукової інформації; у ЗВО почали функціонувати кафедри етики, естетики, логіки, філософії релігії – філософських дисциплін нормативно-аксіологічного характеру, з'явилися праці вітчизняних учених, які розглядали проблеми цінності та формування ціннісного відношення людини до світу.

Із середини 50-х – початку 60-х рр. КПРС ідеологічно спрямовувала роботу на моральне виховання молоді. Одним із головних напрямів КПРС визначала "виховання комуністичного ставлення до праці, яке, зазвичай, пов'язувалося із позитивним сприйняттям безоплатної роботи на благо держави" [3]. На відміну від вимог до комуністичної праці сталінського ідеального громадянина Радянського Союзу, який мусив не лише працювати на благо держави, а й викривати ворогів внутрішніх, які підривали могутність країни, у період хрущовської "відлиги" на перший план виходить праця "по-комуністичному", пов'язана з початком у країні науково-технічної революції: поєднання науки з технікою і виробництвом; використання комп'ютерної техніки та перехід від машинного виробництва до автоматизованого, від механічних технологій до хімічних, біохімічних, фізичних; створення штучних синтетичних матеріалів; стирання меж між розумовою і фізичною працею. Суттєво підвищується у суспільстві статус кваліфікованих робітників, рівень їхньої соціальної захищеності.

Варто зазначити, що в колишньому Радянському Союзі Україна виділялася тим, що в 50–80-х рр. XX ст. у республіці існувала досить широка мережа ЗВО, які готували фахівців для народної освіти. Із середини 50-х рр. в XX ст. з'явилися праці вітчизняних учених, які розглядали проблеми цінностей і формування ціннісних орієнтацій студентської молоді [5].

Це був період, коли в умовах суспільно-політичної "відлиги", критики культу Сталіна, повернення до ленінської спадщини позначилися демократичні тенденції в політичному, економічному й культурному житті країни, які стимулювали суспільну активність, розвиток ініціативи і творчого пошуку, реформаційні зміни у підготовці педагогічних фахівців, створення нового типу школи – школа-інтернат. Важливим завданням освіти цього періоду було здійснення у країні загальної обов'язкової середньої освіти, перехід на новий зміст удосконалення освітнього процесу і виховання.

Епоха "відлиги" *стала важливим переломним моментом вітчизняної історії*, тому її різнобічне дослідження дозволяє пояснити подальший розвиток України. Особлива увага на той час приділялася студентській молоді та інтелігенції.

Менталітет "шістдесятників" формувався у 1950-х – середині 1960-х рр. Саме в цей період проблеми розвитку радянської молоді були предметом пильної уваги сучасників. Останні намагалися виявити і проаналізувати основні тенденції її розвитку, дослідити сам феномен молодіжної активності, а також сформувати певну систему цінностей, дати молоді ті загальні орієнтири, які визначалися домінуючою комуністичною ідеологією. Через це, основна частина публікацій була пов'язана не стільки з дослідженням самої молоді, скільки з роз'ясненням і популяризацією молодіжної політики правлячої комуністичної партії, визначенням завдань єдиної загальносоюзної організації комуністичної молоді – ВЛКСМ, потребами поточної агітації та інструктування [6].

Для покоління "шістдесятників" у другій половині 1950-х рр. були характерні ентузіазм, розвинене почуття соціальної відповідальності, віра в історичну зумовленість комунізму, пріоритет загального над приватним, романтичне уявлення про революцію і війну, творчий підйом. Під впливом різних факторів *світогляд покоління змінився до середини 1960-х рр.* На зміну перерахованих якостей прийшли такі явища, як відхід в особисте життя, розчарування в реформаторський потенціал країни й демагогії керівництва, феномен двозначності, споживацьке ставлення до партії як до необхідного щабля кар'єрного зростання, страх перед керівництвом і каральними органами. Побожування втратити досягнуті спокій і комфорт, а також впевненість у стійкості системи та неможливість змін привели до високого рівня конформізму в середині покоління.

Варто зазначити, що пошуки ідентичності "шістдесятників" відбувалися і в галузі художньої літератури. Постановка проблеми відмінних рис конкретного покоління була неможлива в офіційній радянській історіографії.

Соціологічні дослідження містять дані про "народження в масовій, переважно молодіжній, свідомості абсолютно нової цінності – вільної діяльності, що здійснюється вільними суб'єктами і яка характеризується високою ефективністю" [7].

Зростання інтересу молодих людей до *отримання освіти* відобразилось в істотному *збільшенні прийому до закладів вищої освіти*: у 1960–1965 рр. він майже подвоївся. Це дозволило *забезпечити безболісне оновлення кадрів фахівців, підготовлених в 30-ті рр.*, які об'єктивно вибували зі сфери праці.

Важливо також відзначити, що суспільно-політична активність молоді вивчалася під неодмінним гаслом боротьби з буржуазною ідеологією. У цій обстановці якомога плідніше (проте обмежено) міг розвиватися тільки напрям, який займався критикою буржуазних теорій молоді. Зазначається, що цьому напрямі досліджень завдало те, що вітчизняними дослідниками тут відстоювалася теза про те, що радянська молодь не має нічого спільного із західними однолітками.

Величезний *вплив на молодь мали процеси демократизації, гуманізації суспільного життя у СРСР*. XX з'їзд КПРС викликав значне зростання політичної активності молоді, причому в основному в межах соціалістичного вибору. Незважаючи на прояви інакомислення, у *молодіжному середовищі відбулося зміцнення соціалістичних цінностей*, склалося особливе стверджувальне світовідчуття, у контексті якого цілком реальною здавалася навіть утопічна перспектива швидкого комунізму.

Констатуючи зростання громадської активності та актуалізацію питань політичної самореалізації молодого покоління в 1953–1964 рр., слід, однак зазначити, що *молоде покоління в СРСР перебувало під жорстким політичним наглядом влади*, яка контролювала його ідейні формування, світогляд, політичні установки. Загалом, це дозволяло забезпечувати адекватне завдання режиму соціалізацію нових поколінь.

У роки "відлиги" влада як і раніше приділяла особливу увагу всьому, що "негативно позначається на комуністичному вихованні молоді". Проте, відмова від терору, проголошення завдань комуністичного будівництва дали новий імпульс молодіжній активності. Молодь була впевнена в послідовній демократизації. Існуючі проблеми лише стимулювали пошук ідеалів, звертаючи погляд молоді й *до романтики 20-30-х рр.*, і до праць класиків марксизму-ленінізму, і до повсякденної героїки.

Студенти *початку 1950-х рр.*, на відміну від студентів *середини 1950-х рр.*, до навчання ставилися сумлінніше.

Водночас кількість бажаючих навчатися в університетах збільшувалася, про що свідчать великі конкурси при вступі. Отриманню якісних знань і ставлення до навчання у внз сприяла і школа, яка закладала фундамент для отримання нових знань. Велику роль у формуванні світогляду студентів відігравала особистість викладача. Саме завдяки професіоналізму викладацько-професорського складу створювалося особливе світосприйняття, розширювався науковий світогляд, вироблялося ставлення до майбутньої професії; від цього залежала і якість отриманих знань [8].

Однак у досліджуваній період *спостерігається розчарування в навчальному процесі студентів*. Воно обумовлювалося специфікою політичної системи у країні, яка постійно намагалася втручатися в академічне життя студентства та створювала морально-психологічний дискомфорт. Поряд із тим домінувало прагнення отримати вищу освіту задля майбутнього, адже вища освіта відкривала в перспективі більше життєвих можливостей.

ЗВО України були "кузнями" нових комуністичних кадрів, тому студенти перебували під особливим ідеологічним контролем влади. Незважаючи на такий чинник, реальні суспільно-політичні настрої студентської молоді були різноманітні: спектр поглядів, ідей, прагнень, які формувалися через надходження потоку інформації з офіційних джерел і "джерел-табу". Невід'ємними факторами впливу на формування свідомості та громадянської позиції студентства 1950–1960-х рр. були як внутрішньополітичні чинники, так і зовнішньополітичні.

Періодом студентської громадянської активності, коли переважали критичні настрої щодо політики держави, можна назвати 1950–1953 рр.; роками відносного спокою були 1954–1955 рр.

Свого піку патріотичне піднесення досягло в 1961 р., у зв'язку з польотом у космос Ю. Гагаріна ("абсолютно у всіх хлопчаків була впевненість в неминучості нашої перемоги і поразки Заходу"). В кінцевому рахунку, все це призвело до значного зростання загального рівня розвитку і суспільної активності покоління "відлиги".

Варто відзначити, що розгортання лібералізаційних процесів за правління М.Хрущова в основному були *позитивно сприйняті та підтримані студентською молоддю*, про що свідчить поява в 1958–1967 рр. серед студентів різних регіонів України *значної кількості антидержавних, легальних і нелегальних альтернативних студентських груп, різних за характером* (політичних, культурних, економічних). З'ясовано, що в період згортання лібералізаційних процесів студентство було незадоволене тоталітарним режимом, усе частіше висловлювало бажання покинути межі СРСР.

До середини XX ст. у вітчизняній літературі аксіологія визначалася як ідеалістичний напрям західноєвропейської філософії, і лише в 60-ті рр. вітчизняна наука звернулася до вивчення ціннісної проблематики. Дослідниця Н. Ткачова відзначає, що за радянських часів у вітчизняній науковій літературі термін "цінність" довго не використовувався, оскільки вважався "дрібнобуржуазним" поняттям [6].

Значний внесок у дослідження проблеми виховання ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців прослідковується в роботах видатного педагога А. Макаренка.

Встановлено, що в перші роки хрущовської "відлиги" політика радянської держави та правлячої партії щодо формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО спрямовувалася на організацію морального, національного, патріотичного, атеїстичного, розумового, естетичного, фізичного та сімейного виховання студентської молоді, передбачала активну участь студентів

у роботі громадських організацій та установ, наукових товариств, виступи з публічними лекціями, сприяння всебічному розвитку особистості, яка втілює в життя рішення Комуністичної партії та Уряду, дотримується принципів "Морального кодексу будівника комунізму".

У 1960-ті рр. особлива увага зверталась на вивчення системи ціннісних орієнтацій молоді, яка щойно розпочинала трудову діяльність; на працю, освіту та їхній взаємозв'язок; вивчалися орієнтації на різні сторони способу життя (сім'я, дозвілля тощо). До речі, цінність праці вважалась засобом здійснення життєвих планів і задоволенням інтересів особистості, вона була прямо пропорційною зростанню духовних і матеріальних потреб людини та обернено пропорційною можливості використовувати інші (нетрудові) засоби для їх задоволення.

Аналіз взаємодії ціннісних орієнтацій показав, що студенти, орієнтовані на сім'ю, ставлять на перше місце освіту, а орієнтовані на освіту – сім'ю. Отже, чільне місце в орієнтаціях, життєвих планах молоді в 1960-ті рр. посідали цінності освіти й сім'ї.

У 60–70-х рр. XX ст. визначаються основні *тенденції розвитку університетської освіти*: поглиблення науково-педагогічної підготовки освітніх кадрів, підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки студентів. Відбулися реформи, які визначили особливості навчання на денній і заочній формах [3]. 70-ті рр. XX ст. визначаються як *період зрілого соціалізму*. У цей час значення ідейно-виховної спрямованості не лише не зменшується, а, навпаки, зростає. Щодня відбувалися відчутні зміни в розвитку науки й техніки, оновленні соціально-економічних умов, зростанні свідомості народу. У цей час підвищувалися вимоги до вищої школи, покликані підготувати не просто фахівців високої кваліфікації для різних галузей народного господарства, а глибоко освічених, здорових фізично й морально, ідейно переконаних патріотів своєї Батьківщини, які не мислять свого життя поза колективною діяльністю, тобто виховати соціально активну особистість нового, соціалістичного суспільства [3].

Варто констатувати, що у соціалістичному суспільстві в умовах науково-технічного прогресу цей процес відбувався у постійному виховному впливі на студентів із боку керівництва, органів самоврядування, що не завжди відповідало потребам студентів – їхнім запитам, інтересам, захопленням, духовному світу. Значна увага приділялась гуманістичній ціннісній орієнтації як засобу виховання й особистісного саморозвитку.

Структура *формування ціннісних професійних орієнтацій перебувала в постійному розвитку і перетворенні*; формування ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді на етапі навчання у ЗВО – цілісний процес, для забезпечення оптимізації якого у структурі професійної готовності виділяються такі компоненти: мотиваційний, інтелектуальний, змістовий, пізнавальний, емоціональний, вольовий, операційний, ціннісно-смиловий, оцінний, комунікативний, дидактичний та ін.; поряд із принципом колективізму, активно втілювався в життя принцип індивідуального підходу в контексті ситуативно-коригувальної діяльності педагога, який сприяв ефективному формуванню ціннісних професійних орієнтацій студентської молоді. Студентська молодь на питання "Які життєві цінності є для Вас пріоритетними?" зазначала: кохання – 62,6 % опитаних, сім'я – 54,8 %, здоров'я – 38,5 %, матеріальний достаток – 35,9 %, улюблена робота – 23,9 %, освіта – 22,6 %, чисте сумління – 13,8 %, корисність людям – 9 %, творчість – 5,3 % [2]. Із цих даних бачимо, що превальювали (та й превальюють зараз) особисті пріоритети, турботи про себе й сім'ю.

Основним предметом досліджень студентської молоді 1970-х і 1980-х рр. були *цінності трудової діяльності*. Так, молодь 1970-х віддавала перевагу змістовим характеристикам праці; далі йшли важливі цінності, пов'язані з можливістю задоволення потреб духовного зростання; на останньому ж місці опинилися характеристики становища спеціаліста (службове зростання тощо).

Отже, зберігаючи переважачу орієнтацію на змістовність праці, *молодь 1970-х рр. здебільшого, ніж попередня її когорта (1960-ті рр.), висунула на перший план колективістсько орієнтовані цінності*.

У 1971–1975 рр. соціологічною лабораторією Харківського університету проводилося дослідження, яким було охоплено 6349 студентів ХДУ і 3135 студентів п'яти внз Харкова. На питання "Що ви вважаєте для себе головним у житті?": 93,5 % всіх опитаних відповіли: "цікава, улюблена робота", 65,9 % – "робота, що приносить користь суспільству, колективу"; 64 % – "переконаність у правоті ідей нашого суспільства"; лише 1–3 % вважали, що головне в житті "досягнення власного добробуту". За результатами такого ж опитування у 1982 р., на перше місце серед життєвих цінностей студентської молоді виступає "цікава робота" – 75,3 %, "сімейне щастя, щастя в коханні, діти" – 66,4 %, "повага до людей" – 43,6 %, "повне матеріальне благополуччя" – 31,6 % опитаних.

Отже, варто зазначити, що у 1980-х рр. серед цінностей у сфері праці серед студентської молоді на перший план виходять *цінності професійного зростання, матеріального добробуту та суспільного визнання*. Що стосується цінностей творчості, самоствердження, суспільної користі, то їхнє місце в системі ціннісних орієнтацій було малозначущим.

Як показав порівняльний аналіз досліджень, *матеріальна забезпеченість як цінність* із переходом від покоління до покоління *здобувала все вищий ранг*. Можливо, це пов'язано з тим, що радянське суспільство поступово втрачало статус "суспільства рівних можливостей", а тому молодь найбільше цінувала у професії можливість одержувати високі доходи, аніж її суспільну користь.

Друга половина 80-х – початок 90-х рр., відзначаються реформуванням у системі вищої освіти, поступовим переосмисленням шляхів розвитку освіти: в авторитарній державі зароджується незвичний для радянського суспільства напрям – педагогіка співробітництва. Загальним принципом теорії педагогічного співробітництва було визначено практичне втілення ідеї створення узгодженого тандему педагога та вихованця. Основне ідейно спрямоване завдання педагога – виховати дитину, яка стає центральною ланкою освітнього процесу, однодумцем педагогу, вихователем, батькам у своєму вихованні та навчанні, рівноправним учасником освітньої діяльності, відповідальною за результати власної освітньо-виховної діяльності. Гуманно-особистісний підхід педагога до дитини докорінно змінює педагогіку вимог на педагогіку відношень, що забезпечує єдність навчання та виховання.

Розвиток ціннісних професійних орієнтацій пов'язаний із набуттям Україною державної незалежності: Верховною Радою Української РСР 16 липня 1990 р. була прийнята "Декларація про державний суверенітет України", у якій було проголошено "державний суверенітет України як верховенство, самостійність, повнота і неподільність влади Республіки в межах її території та незалежність і рівноправність у зовнішніх відносинах".

За результатами дослідження, проведеного в 1990 р. Інститутом соціології АН України серед жителів Києва віком від 16 до 30 років, рейтинг життєвих цінностей молоді мав такий вигляд: переважають особистісні пріори-

тети, сім'я, друзі, житлові умови, робота, власне здоров'я. Це *важлива тенденція, що характеризує зміни ціннісних орієнтацій молоді в 90-х рр.* – відверта перевага індивідуалізму, акцент на особистісно-сімейних інтересах; молодь поступово відмовляється від колективістського способу життя. Якщо раніше такі цінності, як "повага оточуючих", "хороші стосунки в колективі", "повага інших" посідали 2–3 місця в ієрархії цінностей, то нині – зовсім інша ситуація [6].

Соціально-економічний хаос 90-х рр. змінив акценти у сформованій раніше системі цінностей, молоді люди бажають активно займатися підприємництвом, отримати професію й роботу, які обіцяють матеріальне благополуччя, життєвий успіх.

У 1993 р. із прийняттям Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття") було визначено основні напрями національного виховання в Українській державі, що відобразилося на формуванні ціннісних орієнтацій студентської молоді: формування в молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури.

Друга половина 90-х років – початок XXI ст. визначається здійсненням переходу від індустріального типу культури до інформаційного, який характеризується високим рівнем вимог освіти й науки, що пов'язано зі змінами в суспільно-політичному та соціально-економічному розвитку України відповідно до її нового державного статусу незалежної держави. Перехід до ринкової економіки, необхідність у збільшенні кількості фахівців, активне формування сучасних спеціальностей, зокрема й педагогічних, приводить до розширення кількості ЗВО, виникнення навчальних закладів, у яких навчання здійснюється за кошти фізичних і юридичних осіб. У цих умовах відзначається відповідність вищої освіти сучасному етапу історичного розвитку цивілізації.

Сучасний розвиток української держави, соціальних інститутів і суспільних відносин визначається як період трансформаційних процесів, пошуку власного шляху розвитку та зміни цінностей. Тому зміни, які відбуваються нині, безпосередньо впливають на ціннісну свідомість молоді. Отже, проблема полягає в тому, що багато з тих цінностей, які виховувало радянське суспільство, поступово почали змінюватися, бо, з одного боку, нові соціально-економічні умови вимагають від людини таких якостей, як готовність до ризику й особисту відповідальність за свої вчинки, уміння швидко пристосовуватися до економічної кон'юнктури, готовність наполегливо працювати заради досягнення добробуту та успіху. З іншого боку, цінності, що в минулому мали високий ранг і пов'язувалися із закріпленими в масовій свідомості соціально-психологічними стереотипами пріоритету загального (колективного) над особистим (індивідуальним) і самореалізації особистості в праці, нині молоддю заперечуються. Криза традиційних ціннісних орієнтацій особливо яскраво проявляється у сфері праці, ставленні до роботи. І саме тому вивчення змін у системі ціннісних орієнтацій молоді сприятиме виробленню ефективніших засобів і методів розв'язання молодіжних проблем зокрема і проблем суспільства взагалі.

Встановлено, що термін "ціннісні професійні орієнтації" варто розглядати як результат усвідомлення та засвоєння загальнолюдських і професійних цінностей, що стають якісним мірилом професіоналізму майбутнього фахівця, визначаючи вектор його потреб, інтересів, позиції та рівня розвитку особистості, як особливу психологічну реальність, що виконує функцію вищого критерію

для орієнтації у світі та опори для особистісного та професійного самовизначення. Ціннісні орієнтації, представлені двома визначниками: фактором "его-орієнтації" та фактором "соціо-орієнтації", кожен із яких знаходиться у взаємозв'язку з іншими, впливаючи на розвиток професійних ціннісних орієнтацій і професійно-ціннісного становлення майбутнього фахівця в цілому.

Варто зазначити, що на початку XXI ст. у формуванні особистості майбутнього фахівця ціннісні орієнтації визначають напрям і рівень активності та суттєво впливають на професійні якості. На перший план виходять цінності вищої освіти: виховання " нової людини", оптиміста, колективіста, щасливого будівника комунізму, відданого ідеям партії, інтернаціоналіста. Ці компоненти стали ціннісними орієнтирами в підготовці педагогічних кадрів суто прагматичного спрямування і санкціонувалися офіційними партійними й державними структурами, які з виховною метою організовували відповідні акції. Регулярно проводилися зльоти вожатих, на яких вони мали можливість продемонструвати свою активну громадську позицію, здібності до роботи з дітьми.

Так, порівнюючи ціннісні орієнтації молоді 1960–1980-х років із цінностями, характерними для молодого покоління 1990–2000-х рр., варто зазначити, що:

- на сталих позиціях залишилася сім'я та робота, але відбуваються зміни в системі цінностей щодо роботи. Для 92 % молоді важлива така цінність, як "висока оплата праці", і лише 28 % означили таку, як "суспільна корисність роботи". Отже, якщо у 1970–1980 рр. 65,9 % молоді головним у житті вважали роботу, що приносить користь суспільству, то нині для молоді важливішою стає "висока оплата праці" і втрачає позицію лідера робота, що приносить користь суспільству. Тобто, певним чином змінюється значення цінності роботи, зростають вимоги до рівня оплати праці, можливостей професійної кар'єри, самореалізації;

- забули важливої значущості коло друзів і вільний час, хобі, вечірки та відвідування кафе;

- певним чином зростає інтерес до політичного життя, хоча і політична, і громадська активність залишаються на досить низькому рівні;

- відбувається відчуження молоді від національної культури, незнання і небажання знати історію батьківщини, її мистецтво, літературу.

Отже, варто констатувати про наявність в Україні *тенденції до посилення егоїстичних мотивів у молодіжному середовищі*, морального релятивізму, відчутна перевага матеріальних мотивів. Тривожною тенденцією є усунення на другий план колективістських цінностей (допомога іншим людям, сприяння розвитку суспільства тощо). Про трансформацію в системі цінностей, пов'язану зі змінами в суспільстві, свідчить те, що для більшості молоді стійким "базисом" існування тепер може бути лише особисте життя й індивідуалістські цінності. Ці молоді люди хоча і ставлять на останнє місце цінність суспільно-корисної праці, політичної активності, але зберігають моральні підвалини, що регулюють особисте й сімейне життя. Проте є й частина молоді, яка взагалі лишилась без морального та соціального фундаменту свого життя і ні в що не вірить. Її ідеал – комфорт, добробут, задоволення будь-якою ціною. В умовах соціально-економічної кризи ця частина молоді може розглядатися як "втрачене покоління". Однак це – наслідок прийняття ціннісних орієнтацій, продуктивних реалій нашого життя. Тому перед усіма соціальними інститутами постає важке завдання: визначити базові цінності, ідеали, норми, які слід покласти в основу формування духовного світу молоді людини, і шляхи, якими

можна було б здійснити ці перетворення. Бо саме в сучасний період трансформації соціальних систем, молодь менше уваги звертає на необхідність духовного, культурного розвитку, хоча водночас і не відхиляє його доцільності. Подібно до економічних і політичних, духовні орієнтації у свідомості й поведінці молодіжних груп перебувають у процесі складної еволюції. Тому доцільним є нині подальше вивчення ціннісних орієнтацій, а саме духовних, для створення нових підходів у межах державної політики виховання молоді, введення новацій на державному ринку праці тощо. Усе це сприятиме розв'язанню багатьох молодіжних проблем сьогодні та проблем нашого суспільства у прийдешньому, оскільки життєві цінності молоді "сьогодення" визначатимуть спосіб життя "завтра".

Встановлено, що професійне становлення молоді – майбутніх фахівців ефективніше за умов якісної професійно-педагогічної підготовки, зміст якої наповнений аксіологічною складовою. А це неможливо без урахування в освітньому процесі досвіду застосування інноваційних педагогічних технологій як складових моделі формування ціннісних орієнтацій студентів закладу вищої освіти.

Навчання студентської молоді на основі застосування в освітньому процесі національних, моральних і загальнолюдських традицій, інноваційних педагогічних технологій не повинно бути механічним відображенням окремих педагогічних процесів і явищ. Цей аспект освітньої роботи не повинен бути позбавленим віри у сили добра й можливості особистості зберегти в собі найкращі якості.

Встановлено, що варто розробити освітні дисципліни (наприклад, дисципліна "Професійно-ціннісні орієнтації студентської молоді"), які б сприяли формуванню у студентів знань про сутність ціннісних орієнтацій особистості як феноменального особистісного утворення, його функції та види; ознайомленню зі специфічними особливостями професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців; розкриттю специфіки формування професійно-ціннісних орієнтацій у студентів ЗВО; аналізу особливостей діагностування ціннісної сфери особистості.

Доведено, що ефективність формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів підвищиться шляхом упровадження в освітній процес закладу вищої освіти таких педагогічних умов: забезпечення аксіологічної спрямованості змісту навчально-пізнавальної, науково-дослідницької роботи студентів, їхньої практичної підготовки; застосування інтерактивних методів і форм навчання, спрямованих на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій у студентів; ефективного управління процесом формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів ЗВО [2; 8].

Освітнє середовище закладу вищої освіти є важливим чинником формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів. А відтак, головну увагу у процесі викладання навчальних курсів і залучення студентів до науково-дослідницької роботи і практичної підготовки варто акцентувати на необхідності трансформації одержаних знань у переконання, цінності, ціннісні орієнтації та у практичну діяльність. Тому завдання як освітньої діяльності, так і науково-дослідницької роботи студентів, програм проходження ними різних видів практик слід модифікувати аксіологічною наповненістю [2–9].

В освітньому процесі закладу вищої освіти доречно застосовувати як традиційні, так і інтерактивні методи та форми навчання, спрямовані на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій у студентів (проблемні лекції, лекції-візуалізації, дискусії, диспути, семінари, конференції, ігри, тренінги, захисти проєктів; моделювання конкретних ситуацій, кейс-метод).

Варто зазначити, що у процесі формування ціннісних орієнтацій студентів особливу роль відводять особистості викладача як професійно компетентної особистості зі сформованими професійно-ціннісними орієнтаціями. Цілеспрямована діяльність викладача, який створює ціннісно-орієнтоване освітнє середовище в закладі вищої освіти з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців, їхніх особистісних рис, потреб суспільного розвитку, спонукає студентів не просто запам'ятовувати інформацію, а й осмислювати її, робити певні висновки, узагальнення, висловлювати свою думку, виробляти певну позицію, прагнути до професійного самопізнання, самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання [2; 3; 5].

На основі аналізу літературних джерел [1–10] визначено особливості формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів ЗВО на початку XXI ст.: необхідність урахування специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців, доцільність створення сприятливого для розвитку ціннісної сфери освітнього середовища, урахування поліфакторності цього процесу та специфічних характерних якостей і властивостей такої соціальної групи, як студентство, вікових особливостей юнацтва як етапу особистісного становлення майбутнього фахівця.

Висновки. Еволюцію радянської педагогічної думки і практики вищої школи можна ретельно дослідити та проаналізувати через історико-педагогічну періодизацію всього спектру форм і засобів формування системи ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу в системі вищої освіти України радянського періоду (XX – початку XXI ст.), який продемонстрував плеяду кардинальних змін у формуванні ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО України: феномен ціннісних орієнтацій пройшов складний шлях розвитку, в аспекті розгляду його як міждисциплінарного та багатофункціонального явища.

Аналіз становлення поняття "ціннісні орієнтації" свідчить про наявність термінологічної невизначеності більшої частини науковців радянських часів щодо остаточного тлумачення понять "цінність", "орієнтація", "ціннісні орієнтації".

Якщо у 1920-ті рр. чітко прослідковувалася *тенденція розвитку* в контексті надбань світової гуманної педагогіки, то вже в середині 30-х рр. домінуючою стала радянська педагогіка, де методологічний принцип "вільного виховання" замінювався принципом партійності. Становлення та розвиток ціннісних орієнтирів радянської молоді 40-х рр. відбувалися під впливом ідеологічної пропаганди, провідним засобом якої стала культура, яка обмежена межами соцреалізму, спрямована на виховання патріотизму та подальшого утвердження ідеалів панівної комуністичної формації. Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність вивчення аксіологічної теорії аж до кінця 50-х рр. XX ст. (1 етап).

До початку 60-х рр. XX ст. (II етап) відбувався процес зміщення ціннісних орієнтацій від релігійних уявлень про найвищу цінність Бога до верховенства державних інтересів і загально-позитивної оцінки комуністичної влади у суспільстві; в 1966 р. у вітчизняній науковій літературі з'являється й термін "ціннісні орієнтації", який використовувався для визначення системи особистісних цінностей людини.

Період "відлиги" відзначився посиленням інтересу до аналізу людських взаємовідносин, домінуючою рисою яких в педагогіці вважалося дотримання учасниками освітнього процесу загальнолюдських цінностей.

У середині 80-х рр. XX ст. (III етап), що характеризується як час "перебудови" держави, була здійснена спроба демократизації вищої школи на основі вдосконалення існуючої соціально-політичної системи, у межах

соціалістичного вибору. Саме за часи перебудови в радянському суспільстві був розпочатий процес переорієнтування від суто класово-ідеологічних до гуманістичних цінностей. Це пояснює звернення багатьох науковців другої половини 1980-х – початку 1990-х рр. до теоретичних розвідок поняття "ціннісних орієнтацій", аксіологічної проблематики.

Загострення інтересу до проблеми формування ціннісних орієнтацій, опосередкованої загальною суспільною ідеологією, завжди виникає на зламі політичних епох, знакових змін у суспільно-політичному житті країни та позначається на посиленні орієнтації на загальнолюдські цінності, тобто ставленні до людини як найвищої цінності.

Проблема ціннісних орієнтацій є однією з пріоритетних у сучасній науці. Гуманістичні цінності студентів закладів вищої освіти є якісно новим рівнем розвитку ціннісних орієнтацій, що містить елементи інноваційності та системного засвоєння базисних педагогічних категорій, ідей, закономірностей.

Ціннісні орієнтації особистості визначаються як прийняті й усвідомлені цінності, що обумовлюють вибір певного типу поведінки, вчинку, способу життєдіяльності. У структурі особистості ціннісні орієнтації є фундаментом, на якому будується лінія професійної поведінки.

Специфіка формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО ХХ – початку ХХІ ст. полягала у вихованні необхідних ціннісних якостей особистості студента (моральний образ, світогляд, любов до науки, здібність до творчої праці).

Педагогічні надбання вітчизняних учених досліджуваного періоду щодо формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО (ідеї, принципи, методи, перспективні напрями формування ціннісних орієнтацій) можуть бути творчо використані в умовах реформування сучасної вищої школи в Україні. Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у ЗВО України відбувається у процесі оволодіння студентами фаховими компетенціями, педагогічною майстерністю, уміннями застосовувати набуті знання та вміння на практиці.

Отже, на основі вищевикладеного, ми вважаємо, що серед головних ціннісних орієнтацій, до чого прагне сучасна молодь є добробут, сім'я, саморозвиток і самореалізація, свобода волевиявлення, демократія, тобто те, що повинно займати гідне місце у суспільстві.

Проведене дослідження засвідчило необхідність подальшого наукового пошуку технологій формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, ціннісної рефлексії, ціннісної діяльності.

Список використаних джерел

1. Артимонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформацій / Т. Артимонова // Вища школа України. – 2008. – № 1. – С. 72 – 75.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008.
3. Гордєєва К. С. Професійні цінності в системі соціально-педагогічної роботи: психологічний аспект / К. С. Гордєєва // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – Вип. LXVIII, ч. I. – С. 182–188.
4. Енциклопедія освіти : енциклопедія / В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008.
5. Етика : навч. посіб. / В. О. Лозовий, М. І. Панов, О. А. Стасєвська та ін. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – С. 103.
6. Желанова В. В. Теоретико-методологічні аспекти проблеми цінностей особистості / В. В. Желанова, А. В. Пецанова // Вісн. Луганськ. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Педагогічні науки. – 2008. – № 7. – С. 114–119.
7. Калашнікова Л. Ю. Умови формування соціальної позиції студента / Л. Ю. Калашнікова // Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 45. – С. 125–134.
8. Соловей М. І. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання : навч. посіб. / М. І. Соловей, В. В. Кудіна, Є. С. Спіцин. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 148.
9. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні молоді та дітей: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
10. Цінності освіти та виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К. 1997.

References

1. Artimonovala T. Osnovni dukhovni priorytety student-s'koyi molodi: napravy transformatsiy / T. Artimonovala // Vyshcha shkola Ukrayiny. 2008. № 1. S. 72 – 75.
2. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti: [navch. posibnyk] / I. D. Bekh. - Kyiv.: Lybid', 2008. – 848 s.
3. Hordieieva K. S. Profesiini tsinnosti v systemi sotsial'no-pedahohichnoi roboty: psykholohichniy aspekt / K. S. Hordieieva // Humanizatsiia navchal'no-vychovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats' / [za zah. red. prof. V. I. Sypchenka]. - Slov'ians'k: DDP, 2014. - Vypusk LXVIII. - Ch. I. - S. 182–188.
4. Entsiklopediia osvity [entsyklopediia] / V. H. Kremen'. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Etyka: [navch. posibnyk] / V. O. Lozovoi, M. I. Panov, O. A. Stasevs'ka ta in. – K.: Yurinkom Inter, 2002. – 224 s. – S. 103.
6. Zhelanova V. V. Teoretyko-metodolohichni aspekty problemy tsinnostey osobystosti / V. V. Zhelanova, A. V. Petsanova // Visnyk Luhans'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. T. Shevchenka (pedahohichni nauky). 2008. № 7. S. 114 – 119.
7. Kalashnikova L. U. Umovy formuvannia sotsial'noi pozytsii studenta / L. U. Kalashnikova // Pedahohika ta psykholohiia. 2014. – Vyp. 45. – S. 125–134.
8. Solovei M. I., Kudina V. V., Spitsyn I. S. Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutn'oho vchytelia v kredytno-modul'ni systemi orhanizatsii navchannia: [navchal'nyi posibnyk] / M. I. Solovei, V. V. Kudina, I. S. Spitsyn. – Kyiv: Lenvit, 2013. – 414 s. – S. 148.
9. Sukhomlyn'ska O. V. Tsinnosti u vykhovanni molodi ta ditey: stan rozroblennya problemy. Pedahohika i psykholohiia. 1997. № 1. S. 105–111.
10. Tsinnosti osvity i vykhovannia: [navch. posibnyk] / O. V. Sukhomlyn'ska. – Kyiv, 1997.

Надійшла до редколегії 22.12.19

Levytska L., PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

GENESIS OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENT YOUTH IN THE HISTORY OF DOMESTIC PEDAGOGICAL THOUGHT (XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

The article deals with the historical and pedagogical aspect of the genesis of the formation of value orientations of student youth in the institutions of higher education of Ukraine from the XXth to the beginning of the XXI century. The preconditions for strengthening tendencies in the development of ideas and accumulation of the experience of formation of value orientations in higher education institutions of Ukraine in the XX - the beginning of the XXI century are characterized. The essence of the definition of "value orientation" is revealed. The changes that took place in the value orientations of youth in Ukraine are considered. The theoretical ideas are systematized and the experience of formation of value orientations of student youth in institutions of higher education of Ukraine (XX – the beginning of the XXI-st century) is generalized. the prospects of further formation of value orientations of student youth in institutions of higher education of Ukraine are substantiated.

"Professional values" are considered as a complex multilevel education, a system of coordinates and relevant regulations of the process of professional activity of a specialist. It is established that the professional values of student youth embody professional responsibility, substantive saturation of pedagogical work, its moral aspect, principles and professional relations. The functions of value orientations and peculiarities of their formation in the professional training of future specialists of the institution of higher education of Ukraine are determined.

It is established that the mechanism of formation of value orientations in student youth of the institution of higher education covers the stages: perception; response (subordinate, voluntary, response pleasure); assimilation of professional values acceptance of values, prevalence of professional values, conviction); organization of professional values conceptualization of professional values, organization of the system of professional values); use of professional values internalization of professional values, use of professional values in activity).

Keywords: values, value orientations, formation of value orientations, student youth, institutions of higher education.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бахтіярова Халідахон Шамшитдінівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри "Філософії та педагогіки", Національний транспортний університет.

Контактна інформація: +38 (044) 280 52 65; e-mail: ntufilosofia@mail.ru

Романова Ганна Миколаївна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної та вищої освіти ДЗВО "Університет менеджменту освіти".

Контактна інформація: +38 (067) 365 95 19; e-mail: roman-ania@ukr.net

Bakhtiyarova Khalida – Ukraine, Kyiv, Ph.D., Associate Professor, Professor of Philosophy and Pedagogy, National Transport University.

Contact informations: +38 (044) 280 52 65; e-mail: ntufilosofia@mail.ru

Romanova Ganna – Ukraine, Kyiv, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of Professional and Higher Education of University of Educational Management

Contact informations: +38 (067) 365 95 19; e-mail: roman-ania@ukr.net

Головко Наталія Іванівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (067) 498 31 90; e-mail: Golovkonata@ukr.net

Заруцька Вікторія Олександрівна – Україна, Київ, магістр ОП Педагогіка вищої школи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (096) 310 78 12; e-mail: zaruckaviktoria@gmail.com

Черепаха Анна Русланівна – Україна, Київ, студентка магістратури ОП Педагогіка вищої школи, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (068) 493 25 01; e-mail: anna527@ukr.net

Zarutska Viktoria – Ukraine, Kyiv Master's student, Educational program Higher School Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (067) 498 31 90; e-mail: Golovkonata@ukr.net

Holovko Nataliya – Ukraine, Kyiv, Ph.D, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (096) 310 78 12; e-mail: zaruckaviktoria@gmail.com

Cherepakha Anna – Ukraine, Kyiv Master's student, Educational program Higher School Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (068) 493 25 01; e-mail: anna527@ukr.net

Деркач Олександр Анатолійович – Україна, Київ, аспірант кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (096) 118 55 21; e-mail: Derkachsana@gmail.com

Derkach Oleksandr – Ukraine, Kyiv, postgraduate student, Department of pedagogy, faculty of psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (096) 118 55 21; e-mail: Derkachsana@gmail.com

Жиленко Микола Володимирович – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (067) 456 18 23; e-mail: zhylenko@knu.ua

Zhylenko Nikolay – Ukraine, Kyiv, Ph.D, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (067) 456 18 23; e-mail: zhylenko@knu.ua

Кошечко Наталія Василівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (050) 440 41 46; e-mail: nkoshechko@ukr.net

Koshechko Nataliia – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Pedagogy Department of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (050) 440 41 46; e-mail: nkoshechko@ukr.net

Кузьменко Надія Михайлівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (044) 521 35 13; e-mail: pedagogika@ukr.net

Варварецька Галина Анатоліївна – Україна, Одеса, асистент кафедри вищої математики, Національний університет "Одеська морська академія".

Контактна інформація: +38 (067) 923 74 47; e-mail: galina68varetskaja@gmail.com

Kuzmenko Nadiia – Kyiv, Ukraine, Doktor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (044) 521 35 13; e-mail: pedagogika@ukr.net

Varvaretska Galina – Ukraine, Odesa, assistant of Hih Mathematics Department, National University "Odessa maritime University".

Contact information: +38 (067) 923 74 47; e-mail: galina68varetskaja@gmail.com

Марушкевич Алла Адамівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: e-mail: 7591@ukr.net

Marushkevych Alla – Ukraine, Kyiv, Doctor of education sciences, senior lecturer, professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: e-mail: 7591@ukr.net

Мієр Тетяна Іванівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Контактна інформація: +38 (066) 684 17 53; e-mail: t.miier@kubg.edu.ua

Miier Tatyana – Ukraine, Kyiv, Doctor (habil.) of Science in Pedagogy Borys Grinchenko Kyiv University.

Contact information: +38 (066) 684 17 53; e-mail: t.miier@kubg.edu.ua

Остапенко Анна Вікторівна – Україна, Київ, аспірант кафедри педагогіки, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (098) 502 29 46; e-mail: Archer-20@tutanota.com

Ostapenko Anna – Ukraine, Kyiv, postgraduate student of Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (098) 502 29 46; e-mail: Archer-20@tutanota.com

Поляк Ольга Вікторівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (067) 944 17 28; e-mail: poliak.olga78@gmail.com

Poliak Olga – Ukraine, Kyiv, Ph.D, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (067) 944 17 28; e-mail: poliak.olga78@gmail.com

Постоюк Наталія Валентинівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (044) 521 3513; e-mail: pedagogika@ukr.net

Postoiuk Nataliia – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38 (044) 521 3513, e-mail: pedagogika@ukr.net

Садovenko Світлана Геннадіївна – Україна, Запоріжжя, аспірант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет.

Контактна інформація: +38 (096) 304 23 68; e-mail: svetlana.sad71@gmail.com

Sadovenko Svitlana – Ukraine, Zaporizhzhya, Zaporizhzhya postgraduate, Zaporizhzhya National University.

Contact information: +38 (096) 304 23 68; e-mail: svetlana.sad71@gmail.com

Спіцин Євгеній Сергійович – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: e-mail: spizin.evg@gmail.com

Хміль Тетяна Михайлівна – Україна, Київ, магістр ОНП "Педагогіка вищої школи" Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: e-mail: thsmarth@gmail.com

Spitsin Yevheniy – Ukraine, Kyiv, PhD in pedagogical sciences, professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: e-mail: spizin.evg@gmail.com

Khmil Tetiana – Ukraine, Kyiv, Undergraduate student of "Pedagogy of Higher School Education", Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: e-mail: thsmarth@gmail.com

Тулін Кирило Сергійович – Україна, Київ, аспірант кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: e-mail: tulinkirill4@gmail.com

Tulin Kyrylo – Ukraine, Kyiv, post-graduate student, Pedagogy department of Psychology Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: e-mail: tulinkirill4@gmail.com

Усатова Ірина Анатоліївна – Україна, Черкаси, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри "Теорії та методики фізичного виховання", Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38 (063) 653 99 62, +38 (0472) 37 12 23; e-mail: usat_ova@ukr.net

Ткаченко Вадим Володимирович – Україна, Черкаси, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри "Педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту", Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: + 38 (063) 965 09 92, +38 (0472) 37 12 23; e-mail: tkvadim41@gmail.com

Ведмедюк Артем Дмитрович – Україна, Черкаси, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри "Теорії та методики фізичного виховання", Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: +38 (097) 926 08 67, +38 (0472) 37 12 23; e-mail: art777.81@ukr.net

Usatova Iryna – Ukraine, Cherkasy, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Contact information: +38 (063) 653 99 62, +38 (0472) 37 12 23; e-mail: usat_ova@ukr.net

Tkachenko Vadym – Ukraine, Cherkasy, PhD in Pedagogy, Associated Professor of the Chair of Chair of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Contact information: + 38 (063) 965 09 92, +38 (0472) 37 12 23; e-mail: tkvadim41@gmail.com

Vedmediuk Artem – Ukraine, Cherkasy, PhD in Pedagogy, Associated Professor of the Chair of Theory and Methodology of Physical Education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Contact information: +38 (097) 926 08 67, +38 (0472) 37 12 23; e-mail: art777.81@ukr.net

Левицька Людмила Анатоліївна – Україна, Київ; кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38 (044) 521 35 13; e-mail: Ludmbogd@ukr.net

Lyudmyla Levytska – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact Information: +38 (044) 521 35 13; e-mail: Ludmbogd@ukr.net

Наукове видання



ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ПЕДАГОГІКА
Випуск 2(12)

Статті подано в авторській редакції.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials.

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



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 9,3. Наклад 300. Зам. № 220-9871.
Вид. № Пс2. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Підписано до друку 04.03.2020

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14,
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
<http://vpc.univ.kiev.ua>
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02